

¿QUE ESTA SUCEDIENDO EN LAS AULAS, CON LOS CAMBIOS PROPUESTOS POR LA REFORMA EDUCATIVA EN GEOGRAFÍA A SIETE AÑOS DE SU PUESTA EN VIGENCIA? 1

*Chiodi, Aldana
Estudiante de Geografía, UBA
Sgubin, Nadina
Licenciada en Geografía, UBA*

Introducción

En el siguiente trabajo nos hemos propuesto recoger información acerca del modo en que se está llevando adelante la reforma educativa iniciada en 1993 en las aulas.

Para ello recorrimos las escuelas y la búsqueda de información, la orientamos hacia los docentes de Geografía 2 en particular.

Las fuentes de información con las que hemos trabajado, en esta primer aproximación, han sido entrevistas y observaciones de clase. Los docentes entrevistados son todos profesores de Geografía y han sido aquellos que luego se observaron en el aula.3

El objetivo del trabajo, ha sido elaborar hipótesis en dos planos: el primero de ellos definido a partir de las opiniones, aportes y críticas de los docentes a las transformaciones propuestas por la "nueva"4 ley. El segundo plano, referido a la implementación de los cambios en el aula, tomó como objeto de análisis la incorporación de los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) y el modo en que se lleva adelante esa incorporación.

Consideramos necesario aclarar que este trabajo no intenta en ningún momento realizar un juicio de valor acerca de la práctica docente en general, ni sobre los docentes de Geografía en particular. Sino que nos hemos propuesto, a través de la elaboración de hipótesis, encontrar el sentido y otorgar significado a lo expresado en los testimonios y a lo observado en las aulas, en este contexto de transformaciones.

La organización de nuestro trabajo es la siguiente: en un primer apartado, basados en las entrevistas, relevamos las opiniones de los docentes de Geografía, acerca de la propuesta ministerial en cuanto a los C.B.C., lo cual nos ha llevado a detenernos en el análisis del vínculo entre los nuevos contenidos y los cursos de capacitación en Ciencias Sociales. En un segundo apartado, basados en las observaciones de clase, intentamos verificar si existe o no, una "inserción" de los nuevos contenidos en la práctica áulica. Por último realizamos un análisis del uso del libro de texto en clase, ya que consideramos que, a partir de la reforma y sus transformaciones, el libro de texto pasó a desempeñar un rol fundamental en clase y fuera de ella, no sólo por parte de los alumnos sino también y, principalmente de los docentes.

Los docentes y los contenidos básicos comunes, ¿Crisis frente a los contenidos tradicionales?

El Ministerio de Cultura y Educación consultó a distintos especialistas de cada disciplina, a fin de elaborar un listado de contenidos 5 para las escuelas que una vez procesados en las jurisdicciones y las escuelas podrían tener agregados propuestos por estas instancias.

Si nos detenemos en los C.B.C. del capítulo de Ciencias Sociales, podemos decir que los mismos no presentan un orden o jerarquía claramente determinado, más allá de figurar agrupados en cinco bloques articulados por ejes transversales.6

Encontramos una fuerte correspondencia entre los contenidos y los campos disciplinares de la Geografía (con el Bloque 1) y la Historia (con el Bloque 2) por separado. Sólo el bloque tres propone contenidos propios de la economía, ciencias políticas, etc. que también son trabajados por la Historia y la Geografía.

Hemos considerado relevante, dialogar con los docentes acerca de los cambios que aparecen en los C.B.C. 7, ya que creemos que la organización en un capítulo, posibilitaría la existencia de un espacio curricular: "Ciencias Sociales", que articulara diversos campos disciplinares y que supondría en los docentes a cargo, la necesidad del manejo de contenidos de cada una de estas disciplinas y, a su vez, el tratamiento integrado de los mismos. Frente a esta transformación, nos encontramos con un cuerpo docente formado, en gran parte, en Geografía o en Historia y que debe impartir Ciencias Sociales.

En las entrevistas, en un primer momento, los docentes no manifiestan rechazo ante los contenidos propuestos. Sin embargo, a lo largo del diálogo comienzan a surgir comentarios que reflejan, en muchos casos, una fuerte disconformidad. Las principales críticas se centran en el pasaje de contenidos que tradicionalmente se enseñaban en Geografía, al área de conocimiento de Ciencias Naturales.

Otro comentario muy fuerte se vincula con el reconocimiento de la falta de elementos teóricos para enseñar contenidos tradicionales de la Historia, por profesores formados en Geografía.

Elaboramos una primera hipótesis frente a estas opiniones recabadas en las entrevistas. Consideramos que los docentes que durante años han enseñado los mismos contenidos disciplinares, son enfrentados (a partir de los C.B.C.) a dos tensiones: por un lado, cierta crisis por haber perdido aquello que consideran propio de la disciplina que enseñan. Por otro lado, la necesidad que se presenta ahora, de enseñar contenidos que les son extraños. Por ello es frecuente escuchar los siguientes comentarios:

"Pero hay temas como por ejemplo las bases naturales, que buscamos la vuelta para darla. Pero la damos, no vamos a renunciar a no darla. Hubo una movida en donde había que renunciar, aparentemente, a todo esto, porque parecía que éramos "dinosaurios" los que dábamos todas estas cosas y después se fueron dando cuenta: pasaron a Biología y no había que dar"⁸

Frente a esta primer hipótesis, decidimos explorar los alcances de los cursos de formación 9, ya que consideramos que los mismos podrían presentarse para los docentes como una necesidad para actualizar contenidos o, tal vez solamente como una exigencia de la ley a cumplir o, quizás también como el reconocimiento de su falta de conocimiento para enseñar temas totalmente desconocidos por ellos.

¿Los cursos de formación como reconocimiento de la falta de conocimiento?

La formación y cómo se posicionan los docentes frente a ella abre numerosos caminos a seguir analizando. Intentamos ordenar las opiniones recibidas y orientar nuestras hipótesis hacia la vinculación existente entre "nuevos" contenidos-necesidad de formación.

Primeramente podemos inferir que lo expresado por los docentes al ser interrogados sobre su interés por la formación, se presenta como contradictoria ya que, si bien, por un lado todos los entrevistados coinciden en la necesidad y la importancia de la actualización en nuestros días, ("donde la realidad cambia a cada momento") y resaltan la asistencia a los cursos por iniciativa propia. Por otro lado, ninguno de ellos ha realizado o participado de cursos, seminarios y/o talleres antes de la implementación de la Red Federal de Formación Docente Continua, ni tampoco han asistido a cursos por fuera de ella. Es decir, su interés por la formación o la

actualización parecería haber surgido con la oferta, ciertamente numerosa y accesible en cuanto a la variedad de horarios y sedes, de dicha Red.

Otra aparente contradicción que encontramos es aquella vinculada a la necesidad de puntaje para ser competitivos en los listados (tanto en el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, como en provincia de Buenos Aires) para la asignación de horas. Si bien la afirmación que a continuación transcribimos, pone de relieve la realidad de la mayoría de los docentes hoy, consistente en, por un lado, la búsqueda de la actualización y, por otro lado la necesidad de puntaje para obtener horas, más allá de la "calidad" de los cursos realizados, pareciera contradecirse con el único interés por la formación manifestado en un primer momento:

"Yo terminé de cursar en el '86 y hay muchos temas como el de la globalización, con los que estaba perdida. En general no te obligan a hacerlos, lo que pasa es que hay puntaje: cuantos más cursos hacés, más puntaje tenés y te sirve para estar arriba en las listas. Depende de la oferta, yo trato de hacer de gente que tenga más nivel que yo, buscás algo que te eleve. Pero también hay cursos de nivel muy bajo, pero que dan mucho puntaje".

Junto a esta realidad, se abre otro camino en torno de la formación, concerniente a las demandas de los docentes hacia los cursos. Es aquí donde creemos encontrar la relación entre los contenidos a impartir y la formación.

Manifestado por los propios entrevistados y por los capacitadores consultados **10**, aparece una reiterada demanda en los cursos de formación que es la de cómo "bajar" al aula los contenidos recibidos en estos cursos.

Nuestra hipótesis frente a esta demanda es que los nuevos contenidos han puesto en crisis el "saber" de muchos docentes ya que, como lo hemos mencionado anteriormente, los enfrenta a temas y conceptos desconocidos por ellos que deberán incluir en los programas, a lo cual se añade la desaparición de aquellos que año tras año enseñaban y que eran constitutivos de "sus saberes". Ante esto, creemos que los cursos de formación, les brindan la oportunidad de aproximarse a ellos.

Sin embargo, la preocupación pareciera estar centrada (según lo expresado) más que en incorporar los contenidos, en cómo "bajarlo" al aula. Prácticamente como si el curso se centrara en técnicas para la enseñanza. Detengámonos en esta afirmación:

"Les pareció todo nuevo lo que se dio en el curso y le presentaron problemas a los profesores porque no tenían idea de cómo iban a implementarlo (...) No fue una sola, fueron varios profesores."

Ante esto, reformulamos nuestra hipótesis, apuntando ahora al tipo de formación que algunos de los profesores han recibido. Los cursos de formación han brindado el aporte teórico disciplinar que necesitan los docentes para que puedan impartir en el aula determinados contenidos. Frente a esto, los docentes, demandan elementos para su enseñanza. Esta demanda revela un conflicto con la formación de base, ya que debería ser el docente quien primeramente interiorice, aprenda y aprehenda los nuevos contenidos para luego él mismo encontrar frente a sus alumnos el modo de enseñarlos.

Quisiéramos aclarar que la demanda en sí es válida, sin embargo, deja de serlo ante cursos que buscan formar o actualizar conceptual y teóricamente a los docentes.

Es frente a esta demanda de los docentes, que también podríamos preguntarnos acerca de las distintas concepciones de lo que es la actualización y la formación docente. Ya que podría concebirse solamente como actualizar datos o bien, podría incluir los debates y teorías actuales de las disciplinas. Si nos basamos en lo expresado en las entrevistas, encontramos que en algunos docentes, actualizarse significaría o bien actualizar datos, o bien tratar temas actuales:

"En Ciencias Sociales, yo creo que la formación tiene que ser permanente y constante, de todos los días. Con el diario en la mano. Con revistas y con información".

"Hay muchos artículos del National Geographic, Correo de la Unesco. Sacás de ahí. Los más actualizados hay que sacarlos de ese tipo de enciclopedias, porque los libros por más que se hayan hecho el año pasado, no figura esa información más actualizada"

En ningún momento mencionan la necesidad de actualizar los marcos teóricos, las discusiones al interior de la disciplina, los enfoques para abordar las transformaciones actuales como la Globalización, el Mercosur, la redefinición de las fronteras, que si bien pueden ser abordadas a partir de un hecho puntual que describe o relata algún artículo de diario, requiere de otros elementos teóricos y metodológicos para su abordaje y discusión. Inclusive para la elección del artículo de diario a trabajar en el aula, se necesita de un proceso interno del docente frente a los hechos: adoptar una postura y un parecer, para luego reflexionar acerca de cual es el objetivo de tratarlo con los alumnos, que se espera de ello, que tipo de contenido se "bajará", qué tipo de aprendizaje se buscará, de que forma se estructurará la clase, que actividades se desarrollarán y con que fin.

Nuestra hipótesis frente a la concepción de la actualización como la búsqueda de nuevos y más datos, apunta nuevamente al tipo de formación recibida. Si el docente se ha formado dentro de un modelo enciclopedista, en cierto punto demandante de repetición de datos y promotor de lo que podríamos definir como "statu quo", es decir, año tras año reiterar los mismos contenidos, las mismas actividades, las mismas clases; creemos que sus expectativas frente a los cursos de formación se orientará a la demanda de datos nuevos, actualizados, más sofisticados.

Por último, consideramos oportuno detenernos en este momento del trabajo en el análisis de lo observado en clase a fin de centrarnos en la puesta en práctica de los C.B.C. y de lo recibido en los cursos de formación, en las aulas.

Breve análisis de lo observado en algunas clases de ¿Ciencias sociales?

En las aulas hemos encontrado distintas realidades que a continuación describiremos y analizaremos. Sin embargo, a los fines de este trabajo hemos realizado un marcado recorte en la transcripción de las observaciones, citando sólo aquellos párrafos que consideramos pertinente para nuestro análisis.

En algunos casos hemos encontrado docentes que han incorporado el vocabulario de la reforma, es decir utilizan conceptos que se presentan como "modernos" en el discurso educativo actual. Sin embargo, en algunos casos no se ha incorporado el sentido y significado de los conceptos utilizados. En el siguiente ejemplo aparece muy claramente la adopción discursiva y no significativa de los términos:

"Acá tenemos la situación problemática de hoy. El tema central de lo que vamos a tener que debatir es ¿por qué Asia es el continente de los máximos y los mínimos?. Hay que responder las preguntas del libro de la página 127".

Como podemos observar en este breve fragmento, el docente incorporó los conceptos de problematización y debate. Sin embargo, en ningún momento la clase se estructuró para debatir y menos aún se definió algún problema a ser analizado con los alumnos, sino que cada uno de ellos trabajó aisladamente con su libro. Un interrogante que nos surge es ¿qué considera este docente que es el debate y la problematización?.

Una hipótesis que podría elaborarse a partir de este y otros ejemplos, es que algunos docentes cambian los rótulos y términos en las planificaciones y programas, pero que en el interior del aula y posiblemente de forma inconsciente, continúan con las mismas prácticas tradicionales.

Esto se relacionarís con las dificultades que plantea la apropiación de nuevos conceptos y la aceptación de las limitaciones del propio conocimiento.

Otra contradicción que encontramos en el aula, consiste en aquellos docentes que asumen una postura crítica frente a la enseñanza tradicional, por lo "aburrido" de muchas clases. Sin embargo, al momento de enseñar repiten el modelo criticado, casi como si no supiesen organizar la clase de modo alternativo. Por ejemplo:

El docente manifestó en la entrevista: "Estoy de acuerdo con [la] parte de la reforma de cómo enseñar, de cómo encarar. Hasta hace un par de años se enseñaba de una forma muy metódica, enciclopedista (...) en cambio la forma de enseñar ahora geografía es mucho más dinámica, se ajusta más a la realidad".

En la clase este docente realizó un breve repaso de los temas dados en la clase anterior mediante un "ping-pong" de preguntas y respuestas durante unos 15 minutos. Luego, desarrolló una exposición de 30 minutos, durante los cuales casi no hubo interrupciones de los alumnos. Por último, dictó las actividades para la clase siguiente. La introducción a los 30 minutos de exposición fue la siguiente: "Yo ahora voy a explicar, pido silencio absoluto, voy a explicarles por qué está contaminado el Riachuelo".

Pensamos que el docente posee un fuerte peso de la formación recibida que obstaculiza para implementar cambios en su modo de enseñar. Existiría una disociación entre el discurso y la práctica, que le permite continuar con su tarea sin cuestionarla en profundidad. Cuestionarla, implicaría reconocer que carece de elementos, conocimientos, para cambiarla.

Por último, hemos registrado en las clases, lo sujeto que siguen algunos de los docentes a los temas tradicionales de la Geografía, sin existir en la práctica un abordaje integrador que nos permita referirnos a un avance en concepciones más actualizadas que articulen distintas Ciencias Sociales. Es decir, los contenidos impartidos por algunos profesores de Geografía (que es lo que hemos observado) poseen un fuerte sesgo "naturalista", que dificultaría su comprensión como una Ciencia Social. A la vez, que los contenidos de Geografía y de Historia, aún no son trabajados desde el docente de un modo integrado o articulado, lo cual creemos se vincula a la formación disciplinar de los docentes.

Si bien el ejemplo se limita a lo observado en una clase, la actividad propuesta por el docente para abordar el tema de clima, consistió en responder con ayuda del libro las preguntas de las cuales transcribimos cuatro de siete:

1-¿Cuál es la temperatura máxima y mínima?

2- Calcule la amplitud térmica

3- ¿Cuál es el promedio anual de precipitaciones? (...)

7- Clasificar en forma de cuadro los distintos ríos del continente asiático según su pendiente, indicando su régimen.

Otro ejemplo, en una clase de repaso sobre la unidad programática de Hidrografía, el docente interrogaba a los alumnos acerca del río Paraná. Se transcribió sólo un párrafo:

P: ¿Por qué en verano digo yo que provoca inundaciones?

A: Porque sopla el viento Norte.

P: Bien, y qué aumenta.

A: Las lluvias.

P: Bien, ¿qué le pasa al río al Sur de Entre Ríos, cerca de la ciudad de Diamante? ¿qué forma?

A: Un delta.

P: ¿Cómo se forma el delta? ¿qué le pasa a los sedimentos que transporta el río?

A: Se acumulan.

P: Se acumulan y a qué dan origen.

A: A islas (...)

Creemos que el docente encuentra como limitación, la fuerte formación disciplinar que ha recibido. Ante ello, decide continuar brindando aquellos contenidos que maneja y con los cuales se siente seguro.

La función de los libros de textos hoy

Hemos considerado oportuno detenernos brevemente en la utilización del libro de texto en el aula, ya que creemos que su función ha cambiado de la mano de las transformaciones impuestas por la "nueva" ley.¹¹

Es en el marco de transformación impuesta por la ley 24.195, que las editoriales de libros de texto han encabezado una carrera por desarrollar los nuevos contenidos, ya sea en el marco de cada disciplina o en el de las Ciencias Sociales.

Las editoriales han salido al mercado con nuevos textos y nuevos modos de presentar los temas, apoyados en las ventajas de los aportes tecnológicos que les permiten brindar un producto mejor acabado en cuanto a la calidad de fotos, imágenes y mapas entre otros recursos.

En los textos de Geografía y de Ciencias Sociales, algunas editoriales han buscado especialistas de las disciplinas, dentro de los ámbitos que previamente han sido consultados por el Ministerio para la elaboración de los C.B.C. Pensamos que esto último, ha permitido que tanto docentes como alumnos encuentren en los libros los elementos básicos para el abordaje de algunos temas incluidos en el listado de C.B.C.. Más aún si consideramos que muchos de estos textos han salido a la venta, casi al mismo tiempo que la implementación de la nueva ley y a poco de la conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Los docentes entrevistados, reconocen la practicidad del libro de texto para que los alumnos puedan estudiar. Aunque la mayoría de ellos demuestra cierta disconformidad con la oferta editorial, por lo cual, elaboran guías para el trabajo en el aula de temas que los libros no desarrollan y que ellos consideran importantes. Esto se vincularía con lo analizado anteriormente, respecto de que algunos docentes no renunciarían a enseñar determinados contenidos que en los C.B.C. han pasado a otras materias. Es por ello que encontramos coincidencias en los comentarios respecto de que faltan contenidos, veamos lo expresado por diversos profesores: "Trabajo mucho con el de Aique y con los libros de Kapelusz (...) Al de Aique le faltan contenidos. Es muy light. Toca muchos temas pero me parece muy light en contenido (...) Normalmente se utilizaba mucho el libro de Argentina AZ Serie de Plata que era típico, lleno de contenidos y bastante aburrido. Cuando surgió éste (...) me gustó y lo implementé. Pero le falta contenido".

"Lo que pasa es que no se puede tener la visión de un solo libro de texto, aunque trabajemos con ese libro. Porque en esas actividades [se refiere a las guías de actividades armadas por ella] hay cosas agregadas de otros lados que por ahí, nos gustan más. Porque no todos los libros tratan un tema completo".

Vinculado a esto, la editora entrevistada comentó: "En los libros del Tercer Ciclo, los docentes de Geografía en relación a todos los libros se quejan, que no tienen cuestiones de geografía física (...) porque algunos libros, dan por supuesto que la base física, (el territorio) es algo

sabido, entonces sobre esa base se habla de procesos económicos, sociales y, los docente (esto es así, aunque sea medio descarnado) que sean pocos capítulos del territorio, les parece que falta".

A partir de lo observado en las clases, podemos afirmar que los docentes muchas veces, utilizan las actividades del libro, para trabajos grupales o personales y agregan guías de preguntas o con actividades realizadas por ellos mismos, pues consideran que en los libros de texto faltan contenidos que no sólo son importantes, sino que constituyen su "bagage" de conocimientos. Como lo hemos mencionado anteriormente, esos "saberes" no aparecen en los listados de los C.B.C. ni en los libros, por lo tanto, el docente se encuentra desorientado respecto de qué enseñar.

Sin embargo, en otro plano más allá del uso del libro en el aula, creemos que el texto cumpliría tres funciones a la vez: estudio por parte de los alumnos, estudio por parte de los docentes (de los nuevos contenidos) y a su vez, vinculado con esto último, transposición didáctica para con el docente.

Los autores de libros de texto sostienen que su producto está orientado al alumno y al docente "Lo que uno nota a veces, es que los libros sirven también para la formación docente o la capacitación docente. Lo que habla, muchas veces, de que equivocamos el nivel, o el libro tiene nivel muy alto. Como que presenta un modelo de Geografía que, a veces, ni los docentes manejan bien". Podemos encontrar en los docentes, casi una respuesta a esta último: "Tuvimos que trabajar mucho cada texto para que fuera comprensible" "Cuando vamos a trabajar puntualmente el tema de desarrollo sustentable y ellos [los alumnos] tienen que responder algunas preguntas para lo cual tienen que leer el marco teórico del libro, es complejo".

A partir de lo analizado hasta aquí, pensamos que el libro ha dejado de ser una herramienta implementada por el docente que era quien detentaba el conocimiento en la relación docente-alumno y, ha pasado a ser, la fuente del conocimiento para docentes y alumnos, casi como si se pudiera estudiar sólo con él sin necesidad de un intermediario que explique, que le de sentido a las actividades, que realice la transposición didáctica.

Los docentes están desorientados al no encontrar en los libros aquellos contenidos que han enseñado año tras año. Frente a ello, o bien elaboran material complementario, incorporando esos contenidos. O bien, dejan el conocimiento en manos del desarrollo de los temas del libro, que el alumno irá descubriendo en la lectura y, depositan en las actividades, los criterios de evaluación.

Conclusiones generales

La Ley nº 24.195 que ha sido muy resistida desde los mismos miembros del sistema educativo que reclamaban cambios; fue aprobada en un momento de importantes transformaciones políticas y económicas nacionales de carácter neoliberal. En el contenido de la propia ley, encontramos conceptos como el de eficacia, eficiencia y calidad que ponen de manifiesto la concepción neoliberal de la educación como mercancía. Como señalan algunos autores, "el sistema educativo siempre buscó apoyar la modernización económica".¹²

Esta reforma ha sido financiada desde organismos internacionales como el Banco Mundial y el BID, en un contexto económico que apunta a la competencia, a las privatizaciones y a la descentralización. Consideramos que estas características se reproducen al interior del sistema educativo, "la [transferencia] de la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, [niega] su condición (...) de derecho social".¹³

Vinculado a lo expresado en los párrafos anteriores, podemos reconocer que la consigna hoy, desde el Ministerio y desde otras autoridades jurisdiccionales, es lograr una educación de calidad, alcanzable a partir de la formación, profesionalización y competitividad de los

docentes. Pensamos que son justamente estas demandas, las que ponen al descubierto algunas contradicciones en la realidad de las aulas hoy.

Una primer contradicción la podríamos definir entre la eficiencia, eficacia y calidad a la que se apunta y, la desorientación que muchos docentes viven hoy ante las transformaciones.

Podríamos caracterizar esta contradicción a partir de: por un lado, una situación que definiríamos de crisis, ya sea en la práctica como en el "bagage" de conocimientos, de algunos docentes que se enfrentan a la necesidad de impartir nuevos contenidos desconocidos por ellos y, dejar en manos de docentes de otras asignaturas, (que probablemente y por el mismo motivo vivan esta misma situación), aquellos contenidos que durante años, han enseñado a sus alumnos.

Por otro lado y vinculado a esto primero, la demanda de algunos docentes, en los cursos, que les permitan arribar a conocimientos hasta entonces o bien desconocidos por ellos, o bien desactualizados. A la vez que algunos deciden actualizarse por medio de los libros de texto que utilizarán con los alumnos.

Esta caracterización de lo que sucede con los docentes hoy, nos permite definir un importante conflicto entre su formación de base y las limitaciones que encuentran para abordar los C.B.C. y también, para poder enseñarlos. Situación que a su vez, parece estar en contradicción con la eficiencia y la eficacia.

Una segunda contradicción, la definiríamos a partir de la tan nombrada, profesionalización docente. Se le demanda al cuerpo docente que sean profesionales, competitivos, eficientes, que estén actualizados. Cabe preguntarse si a quienes está dirigida esta consigna se sienten profesionales, si han sido formados como tales, si socialmente son considerados así. Creemos que la siguiente afirmación extraída de una de las entrevistas es más que elocuente: "Y es así, socialmente no es una profesión. No sé si soy una profesional (...) yo supongo que sí, siento que la profesión es enseñar (...). La sociedad no cree eso".

Existe en esta afirmación, el reflejo de cómo se sienten muchos de los docentes hoy: fuertes demandas, vividas por ellos como presión. En una sociedad que los responsabiliza de la mediocridad de la educación y ante un marco jurídico-institucional que demanda profesionalización pero que "desprofesionaliza" desde su accionar. Nos referimos a los bajos salarios, a la practicamente nula incentivación para el desarrollo de la práctica docente, a lo perverso de un sistema que deposita en la escuela ya no la función de formar al ser nacional como supo ser a principio del siglo XX, sino que actúa hoy como contención de situaciones sociales, (hambre y pobreza concretamente), redefiniendo el rol del docente. Podemos establecer entonces, una contradicción entre esta realidad y la profesionalización que se reclama.

Consideramos, a partir de las contradicciones mencionadas, que la enseñanza de la Geografía hoy, aún con la "nueva" ley, sigue en crisis: nos encontramos en las escuelas con profesores que siguen con su misma práctica sin incorporar nuevos contenidos, docentes que depositan en el libro de texto la responsabilidad de los conocimientos y en las actividades de los libros los criterios de evaluación y, también docentes que lentamente intentan incorporar nuevos contenidos, apoyados en los cursos de capacitación o en los libros de texto. Todo ello bajo un mismo denominador común: la desorientación y la presión que viven actualmente, esos mismos docentes.

Resultará interesante continuar con un seguimiento de aquello que está sucediendo en las aulas, ya que desde afuera, aparentemente se están implementando los cambios. Sin embargo, para nosotros dicha implementación se está dando muy lentamente o aún no ha existido, por lo menos, en Ciencias Sociales.

Algunas preguntas y líneas para continuar investigando se plantean a partir de las contradicciones definidas: ¿Cómo se está implementando en los institutos de formación docente, considerando la fuerte formación disciplinar, la incorporación de nuevos contenidos en las áreas de conocimiento de la Geografía?

¿Podría considerarse al Programa de Evaluación Nacional como un factor de presión más sobre los docentes, ya que vía los alumnos, se evalúan a los docentes?, ante esto, cabría la posibilidad de que algunos docentes angustiados por estas evaluaciones trabajen todo el año sólo para que sus alumnos obtengan buenos resultados.

¿Qué sucederá con la implementación de contenidos integrados entre las distintas Ciencias Sociales, frente a docentes formados en una disciplina y ante cierta "rebeldía" para dejar de lado la enseñanza de algunos contenidos?

¿Cómo interpretar una ley que constantemente enuncia la "descentralización", cuando es el propio Ministerio quien ha pautado a través de la ley, los contenidos, su organización en capítulos, la capacitación, las evaluaciones y las características de un docente profesional?

Poco se sabe respecto de lo que está sucediendo dentro de las aulas. Creemos que a siete años de la puesta en marcha de la ley de educación en algunas jurisdicciones, sería interesante, detenerse a analizar cómo se está llevando adelante la implementación de los C.B.C., cómo se trabajan los contenidos en Ciencias Sociales y cómo cada día enfrentan los docentes, los conflictos que se les presentan con las propuestas y con su formación.

Citas:

1 Agradecemos los comentarios y sugerencias de la profesora Adriana Villa, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

2 Recordemos que esta disciplina, en los Contenidos Básicos Comunes forma parte del Capítulo de Ciencias Sociales.

3 Se realizaron 6 entrevistas: tres en escuelas de la Capital Federal y tres en Provincia de Buenos Aires. Las observaciones también fueron seis.

4 El término "nueva" lo hemos colocado entre comillas pues consideramos que a siete años de su puesta en vigencia, ya no debería concebirse como nueva. Sin embargo, aún existen jurisdicciones, como la Capital Federal, en las que aún no se ha implementado.

5 La ley diseñó los C.B.C. para capítulos que agrupan algunas de las materias escolares tradicionales. Los capítulos son: Capítulo 1: Lengua, Capítulo 2: Matemática, Capítulo 3: Ciencias Naturales, Capítulo 4: Ciencias Sociales, Capítulo 5: Tecnología, Capítulo 6: Educación Artística, Capítulo 7: Educación Física y, Capítulo 8: Ética y Formación Ciudadana.

6 En el capítulo de Ciencias Sociales los bloques son: Bloque 1: Las sociedades y los espacios geográficos, Bloque 2: Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural, Bloque 3: Las actividades y la organización social, Bloque 4: Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social y, Bloque 5: Actitudes relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social. Los ejes transversales son: El ambiente, La población; las actividades económicas y los espacios urbano y rural y, La organización política de los territorios.

7 Quisiéramos aclarar que la situación en la Capital Federal donde aún no rige la ley, es muy distinta a la de la provincia de Buenos Aires. En el primer caso no existe la obligación de incorporar los C.B.C. en las escuelas. Sin embargo, algunas de ellas ya han comenzado a hacerlo. Mientras que en provincia, la ley rige en su totalidad.

8 El subrayado es propio.

9 Decidimos poner bajo el rótulo de "formación", al conjunto de cursos que se han implementado, ya sean de capacitación, de reconversión o actualización.

10 Se consultaron a dos capacitadores del área de Ciencias Sociales.

11 La información la hemos obtenido de entrevistas realizadas a autores de libros de texto y a una editora.

12 Davini, Ma. C. Y Birgin, A. (1998).

13 Gentili, P.(1997)

Bibliografía:

- Aidigier, F. (1992) "Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica". En Documents d'analisi geogràfica N° 21, Barcelona, España.
- Audigier et al (1994) "El lugar de los saberes científicos en las didácticas de la Historia y la Geografía". En Revue Francaise de Pédagogie N° 106, París, Francia.
- Contreras, D. (1996) La autonomía del profesorado. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Davini, M. y Birgin, A. (1998) "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones". En Souto, M. (comp.) Políticas y sistemas de formación. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Gentili, P. (1997) El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Ponencia presentada a la Cumbre Internacional de Educación (CEL-CEA-UNESCO), México.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, (1993) Ley Federal de Educación
- Moraes, A. (1989) "Renovación de la Geografía y Filosofía de la Educación". En de Oliveira, A. Para onde vai o ensino de Geografia?. Contexto, San Pablo, Brasil.