

INTERROGANTES ACERCA DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO EN LA ACTUAL REFORMA EDUCATIVA

**Ana Candreva; Héctor Luis Adriani; María Margarita
Papalardo; María Cecilia Zappettini; María del Carmen
Cosentino**

INTRODUCCION

Conforme a la Ley Federal de Educación los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C) para la Enseñanza General Básica (E.G.B) constituyen el punto de referencia obligado para todo Diseño Curricular Jurisdiccional. La Provincia de Buenos Aires ha implementado una reforma educativa desde 1996 que llega, hoy, a la Educación Polimodal.

En este contexto nos proponemos una lectura interrogativa del conocimiento geográfico presente en el capítulo de Ciencias Sociales de los C.B.C para el III Ciclo de la E.G.B, con el propósito de analizar posibilidades y limitaciones para realizar prácticas críticas y fundamentadas en la enseñanza de la Geografía. La documentación analizada incluye, además de los C.B.C, las "Fuentes" empleadas para su realización y los C.B.C estipulados para la Formación Docente.

Adoptamos una perspectiva problematizadora desde la Filosofía de la Educación y partimos de un diagnóstico sobre las actuales prácticas de la enseñanza de la Geografía, resultado de las experiencias de actualización y perfeccionamiento docente llevadas a cabo por este equipo. Del diagnóstico realizado surge que:

- cuando se reflexiona sobre las prácticas educativas no se explicitan claramente los fundamentos de las mismas.
- predominan en la mayoría de los docentes los enfoques clásicos de la Geografía y, quienes provienen de otras formaciones presentan, muy serias limitaciones en conocimientos básicos disciplinares.
- la actualización limitada a los contenidos no modifica sustancialmente las prácticas pedagógicas.
- la principal demanda de los docentes se centra en "¿cómo enseñar?", en alternativas técnicas para la enseñanza.

En este sentido se hace necesario interrogar y problematizar las propias prácticas y los contextos en las que se desarrollan, y advertir que las decisiones acerca de "cómo enseñar", surgen como consecuencia de las respuestas que se dan a preguntas que están íntimamente relacionadas, pero insuficientemente distinguidas entre sí, y que con frecuencia aparecen diluídas, confundidas y no explicitadas.

Perspectiva adoptada

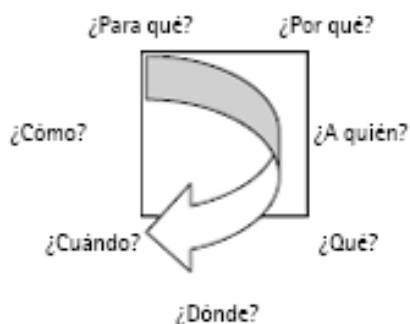
La Filosofía de la Educación permite relacionar comprensivamente cada uno de los componentes teóricos y prácticos que hacen a la educación.

La consideración crítico-reflexiva de lo que es la relación educativa, su finalidad específica y su intencionalidad valorativa, nos conduce a fundamentaciones sobre nuestra concepción del ser humano y de su actividad concedora y constructora del mundo y de sí mismo con los otros hombres.

Detenernos en el examen de esa totalidad comprensiva y dialéctica impone un trabajo reflexivo sobre el conjunto de los saberes adquiridos en la formación docente, retomándolos, ampliándolos, precisándolos y organizándolos en una secuencia de fundamentación que parte de la experiencia de la práctica docente, tanto en el nivel áulico como en el institucional.

Los interrogantes acerca de la educación y de la enseñanza

La reflexión hará posible que emerjan las distintas dimensiones teóricas y prácticas comprometidas en el quehacer docente y facilitará el acceso a una práctica fundadamente crítica.



Empezamos preguntándonos el "para qué" del enseñar y del aprender, es decir, asoma la más arriesgada (y a menudo soslayada) cuestión de los fines, entramada con la problemática axiológica en relación con los valores que se intencionan en toda educación.

La educación es una actividad intencional orientada hacia un propósito que constituye su finalidad. Si se trata de la educación formal, la intención de enseñar debe estar orientada por un propósito educativo. Dilucidar qué lo hace educativo, nos introduce en el segundo interrogante.

Preguntarnos "por qué enseñar" nos obliga a ofrecer razones. No se trata, aquí, de ofrecer razones sólo acerca de lo que se prescribe enseñar sino de lo que consideramos que se debe enseñar.

La enseñanza está estrechamente ligada a la racionalidad. El concepto de "enseñanza" connota la explicación racional; en consecuencia, la demanda crítica de razones es factor dominante e integrador. La explicación racional y el diálogo crítico señalan la manera característica del enseñar. El núcleo de la tarea reside en el ofrecimiento de razones sólidas y en la disposición a aceptar preguntas radicales: una interacción que pone al descubierto la actitud del docente frente a la evaluación crítica del alumno, e invita a este último a formar y exponer sus propios juicios y someterse a una ponderación crítica similar.

La educación es una actividad eminentemente humana. La relación sujeto-sujeto mediatizada por el objeto de conocimiento, es lo que caracteriza la relación educativa. El conocimiento acerca de quién es el destinatario de la enseñanza pone en juego los saberes pedagógicodidácticos del docente contextualizando su práctica.

Por otra parte, la pregunta "a quién" se enseña, - correlativa de "quién aprende" -, nos impone serias restricciones de modo: los métodos que decidamos usar, además de ser pedagógicamente eficaces deben ser moralmente inobjetables. Por tratarse de un repertorio de acciones que influyen deliberadamente sobre otros hombres - los alumnos -, la enseñanza está condicionada por la ética. La consideración de estos condicionantes señala la diferencia entre prácticas educativas humanizadoras y deshumanizadoras, aquellas que propician la construcción de la autonomía personal, intelectual y moral del alumno, y aquellas otras que la cercenan.

Preguntarnos por "el qué" enseñar nos introduce en la cuestión de los contenidos. Aquí, es la noción de "contenido escolar" la que debe ser problematizada. En la escuela se enseñan y se aprenden conocimientos; no cualquier conocimiento ni con cualquier

finalidad: en cada momento histórico, se definen aquellos conocimientos que son considerados socialmente valiosos y posibilitan la realización individual y el desempeño social. Preguntarse por la significatividad y legitimidad social de aquello que se pretende enseñar, y definir las competencias que requieren ser logradas por el sujeto que aprende hará del contenido escolar un contenido educativo. Los criterios de selección, jerarquización y organización de los contenidos evidencian opciones epistemológicas, éticas y políticas.

Preguntarnos "dónde" se enseña nos remite al espacio social de la escuela, y a preguntarnos por su función. Si bien no tiene el monopolio de la educación, es el ámbito previsto para socializar el conocimiento y por medio del conocimiento. La manera de llevarlo a cabo le otorga su identidad: gradúa y dosifica el conocimiento, lo organiza y sistematiza de modo tal que pueda ser enseñado, y aprendido por sujetos de diferentes edades, diferentes contextos socio-culturales y diferentes puntos de partida. Esta posibilidad que ofrece para democratizar el conocimiento disponible hace de la enseñanza una práctica política.

La pregunta acerca del "cuándo" nos sitúa en el encuadre temporal de las prácticas escolares. El tiempo prescrito para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, la frecuencia de las interacciones, impone la previsión y planificación de las acciones. En ellas aparecen plasmados los criterios de relevancia en la elección de fines y medios.

El espacio y el tiempo, "el dónde" y "el cuándo", nos enfrentan con la historicidad de las prácticas educativas: su contextualidad. Se trata de prácticas situadas, y como tales, condicionadas. Conocer adecuadamente este horizonte de partida posibilita plantear el componente utópico de la educación: la realización de aquello que nos proponemos alcanzar. Conviene señalar aquí que se trata de utopías, no de utopismos, de lo posible, no de lo fantaseado, del proceso en pos de obtener y evidenciar, - a través de la evaluación -, una diferencia cualitativa y cuantitativa con el punto de inicio.

Una vez en posesión de ésta, que intenta ser, al menos provisionalmente, una visión del todo y fundamentada en los múltiples aspectos que son propios de la relación educativa, cabe ahora realizar un regreso crítico a la práctica educativa de la que habíamos partido. Lo haremos, provistos de los conceptos fundamentales y de las articulaciones lógico-dialécticas que guardan entre sí, para plantearnos -concretamente - cómo enseñar los contenidos determinados curricularmente.

La urgencia de respuestas a esta pregunta, que en general aparece como una demanda descontextualizada, que se realiza a personas ajenas al proceso, se presenta, ahora, como una búsqueda reflexiva y crítica realizada conscientemente por el propio docente. La selección de las estrategias didácticas más adecuadas para enseñar y posibilitar los aprendizajes es tarea del docente. Su profesionalidad le indicará, de aquellas que dispone, cuáles pueden ser utilizadas en cada oportunidad, cuáles deberá desechar, cuáles recrear y cuáles inventar: aparece aquí la creatividad, propia de la profesión de enseñar y evidencia del grado de autonomía alcanzado.

Esta consideración filosófico-pedagógica, no agota la tarea de fundamentación, debiendo completarse con el análisis crítico de la instancia político-jurídica, que no es propósito de este trabajo.

Desde esta perspectiva problematizadora nos proponemos analizar el conocimiento geográfico presente en la documentación mencionada en el inicio. En este sentido identificaremos los aspectos que consideramos relevantes con relación a las preguntas:

¿para qué enseñar y aprender Geografía?

¿por qué?

¿a quiénes?

¿qué?

¿dónde?

¿cuándo?

¿cómo enseñarla?

Análisis del conocimiento geográfico

Para qué

Como se mencionó, el para qué se refiere a fines y valores. En los documentos analizados se destaca la necesidad de reconocer intencionalidad a la enseñanza y de orientarla hacia finalidades educativas, claramente formuladas. Esto conlleva que los docentes deban explicitar sus posicionamientos con relación a la Educación, a las Ciencias Sociales y a la Geografía.

Los fines educativos que la Geografía comparte con las otras disciplinas sociales, se orientan hacia la comprensión del mundo, el mejoramiento de la convivencia social, el

ejercicio de la ciudadanía, y el desarrollo social. Del mismo modo, los valores que comparte tienden al respeto por las diferencias culturales, al posicionamiento crítico y constructivo con relación a los problemas sociales, a la valoración de los legados culturales, al trabajo cooperativo, al compromiso, y a la acción.

Específicamente la enseñanza de la Geografía se propone:

- desarrollar la capacidad de pensar las dimensiones económicas, culturales, políticas, naturales, históricas y sociales del espacio.
- revalorizar el concepto de lugar para desarrollar el sentido de pertenencia y de identidad.
- crear capacidad para comprender y tomar conciencia de las posibilidades y vulnerabilidades del territorio, particularmente los efectos que se generan por la explotación de la naturaleza por los distintos grupos sociales.
- desarrollar la capacidad de pensar la relación entre la globalidad de los procesos y las posibilidades de actuar ante impactos locales.
- promover la comprensión de la organización del territorio de la sociedad de la cual el alumno es parte.

Por qué

Las razones por las que el conocimiento geográfico contribuye a la educación son:

- constituye, junto con la Historia, una disciplina con dilatada trayectoria como contenido escolar que posibilita la comprensión de los procesos y fenómenos sociales bajo las categorías de espacio y de tiempo.
- aporta una visión global de las problemáticas territoriales dado que cuenta con conocimientos que permiten abordar la complejidad de las interrelaciones entre la sociedad y el ambiente.
- brinda herramientas conceptuales y técnicas que contribuyen a describir, explicar y comprender la realidad. En este sentido se destaca la noción de escala.

A quién

Este interrogante se refiere al alumno, como destinatario de la enseñanza. En los documentos está presente su consideración como ser persona, sujeto social y sujeto de aprendizaje. Específicamente, el aprendizaje se concibe como una construcción a partir

de las experiencias de los alumnos, por lo que es necesario relacionar la enseñanza con el conocimiento que poseen. En este sentido, los documentos destacan la diversidad de formas de construir el conocimiento, hecho que la escuela tiene que reconocer y respetar, por lo cual el docente debe atender dicha diversidad y promover la creciente autonomía de los alumnos. Por este motivo el proceso de aprendizaje demanda de una relación dialógica que implica la participación activa de quienes aprenden. Se promueve un "perfil" de alumno centrado en la indagación, la curiosidad y el interés por la realidad, el trabajo reflexivo y solidario.

Qué

Los contenidos correspondientes al conocimiento geográfico se organizan fundamentalmente a partir de los puntos de contacto entre las distintas perspectivas teóricas identificando las siguientes líneas temáticas:

- Relación sociedad-naturaleza-espacio geográfico
- Organización del espacio
- Métodos y procedimientos de la investigación geográfica

Con relación a la primera línea temática, es significativo destacar que se resalta el concepto de "sociedad" por sobre el de "hombre", ya que reconoce que los hombres se interrelacionan en grupos, clases sociales, establecen vínculos conflictivos y contradictorios entre sí, con la naturaleza, y en y con el espacio geográfico. En estos contenidos se plantea una definición de "espacio geográfico" como "resultante" de dichas interrelaciones y como "parte constitutiva" de los procesos sociales. Esto implica un posicionamiento alternativo a la visión clásica, ya que supera su definición como soporte o receptáculo.

La organización del espacio, el segundo gran tema, es planteada desde diferentes dimensiones: ambientales (que incluye a las físiconaturales y físico-construidas), poblacionales, políticas y económicas, reconociendo la importancia de los procesos en su conformación. Otro aspecto es que se supera la diferenciación de áreas en base a criterios naturales como "recortes" territoriales autónomos, desconectados entre sí y descontextualizados de dinámicas sociales y naturales más abarcativas. En este sentido se contempla la articulación de las dimensiones ambientales, poblacionales, políticas y económicas, sin ignorar la diversidad físico natural del espacio geográfico. Se destaca la interrelación que existe entre los procesos sociales y la diferenciación de áreas a distintas escalas en la superficie terrestre.

Con relación a este aspecto creemos que sería necesario remarcar que en los procesos sociales intervienen agentes, grupos, actores, el Estado, como así también las diversidades culturales. Del mismo modo debe ser destacado en el análisis espacial, la generación, apropiación y distribución del excedente económico, los circuitos de acumulación y las desigualdades territoriales.

Con respecto a métodos y procedimientos de la investigación geográfica, se hace hincapié en la Cartografía y en los Sistemas de Información Geográfica, se señala que el objeto de estudio "se construye" y que el conocimiento geográfico presenta diversos enfoques, hecho que constituye una incorporación significativa para la comprensión de la historicidad y la relevancia teórica de la producción científica.

Un análisis más detallado de los documentos permite señalar los siguientes conceptos como evidencia de incorporación de las actuales líneas de producción científica de la Geografía:

Principales temáticas	Incorporaciones relevantes
Espacio Geográfico	Espacialidad social Mediación tecnológica Subjetividad, representaciones sociales y espacio geográfico
Ambiente	Valoración social de procesos naturales Vulnerabilidad social Problemáticas ambientales Políticas ambientales
Poblamiento y ocupación del espacio	Desarrollo sustentable
Territorio y territorialidad	Apropiación del espacio Conflictos sociales y políticos de base territorial Gestión y ordenación del territorio
Actividades económicas y organización del espacio	Política económica y organización del espacio Las empresas y las estrategias territoriales
La organización del espacio	Diversidad de criterios y dimensiones relevantes para su definición Articulaciones de lo global y lo local Proceso de globalización-homogeneización y fragmentación-diferenciación del espacio geográficos Desigualdades territoriales
Metodología de la Investigación	Construcción del objeto de investigación Sistemas de información geográfica

Debe destacarse sin embargo que en las incorporaciones presentes en los C.B.C de la E.G.B, no se enfatizan principios geográficos, ni entramados teóricos sustantivos.

Es necesario destacar que en los contenidos que se han analizado figuran como principales espacios concretos de estudio el territorio Argentino y el Americano, particularmente el MERCOSUR.

El concepto de escala merece una atención especial ya que constituye una noción clave y de relevancia para abordar el espacio geográfico. La Geografía estudia un continuo de espacios de tamaño variable, que conllevan un significado conceptual y metodológico, razón por la cual, cada nivel de resolución debe ser abordado con una metodología distinta.

Un aspecto también señalado y que merece ser destacado es el relacionado con la concepción de ciencia que se va a enseñar. En este sentido se destaca que en el campo de las Ciencias Sociales concurren varias disciplinas que estudian lo social con ángulos distintos y mediante diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Por esto la crítica y el debate en la búsqueda de respuestas a las problemáticas sociales adquieren una importancia central en el desarrollo de las Ciencias Sociales y debe considerarse en su enseñanza. En este sentido se señala que es importante para la formación docente comprender la naturaleza del conocimiento geográfico, las modalidades de su construcción y las posibilidades de interrelación con las otras disciplinas.

Dónde y cuándo

Referimos estos interrogantes a los contextos institucionales escolares. De acuerdo a los documentos analizados las escuelas se ven ante la necesidad de encarar proyectos educativos propios. En los documentos se señala que se requiere explicitar claramente los roles y funciones de sus miembros, una organización y evaluación de sus actividades a través de mecanismos adecuados, que considere sistemáticamente las demandas internas y externas y planifique respuestas, que establezca intercambios con la comunidad y promueva la participación de la misma con el fin de mejorar la oferta educativa.

Esta redefinición de la institución escolar, que le impone mayores exigencias, requiere contar con los recursos indispensables para su implementación.

Dada la modalidad adoptada para la implementación de la Reforma Educativa en la Provincia de Buenos Aires se han observado dificultades y limitaciones, fundamentalmente organizativas, para implementar el III Ciclo de la E.G.B.

Particularmente en relación a la enseñanza de la Geografía en el área de Ciencias Sociales se ha detectado una gran heterogeneidad de situaciones, evaluándose como negativas, aquellas en las que la enseñanza del conocimiento geográfico está a cargo de docentes sin formación disciplinar o deficitaria. En este sentido, las acciones de actualización se muestran insuficientes para la capacitación de dichos docentes. A su vez se han registrado fuertes limitaciones en las acciones institucionales a nivel departamental como para posibilitar una secuenciación e integración planificada de la organización areal de los contenidos.

Cómo enseñar

La documentación consultada propone, particularmente los C.B.C para la Formación Docente, una perspectiva crítica y fundamentada, respecto a los modelos didácticos, explicitando los criterios de selección y secuenciación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, las estrategias de enseñanza y de evaluación.

Contemplando específicamente el conocimiento disciplinar, se promueve una crítica a la enseñanza tradicional de la Geografía, de limitada capacidad explicativa, centrada en la memorización de datos y desvinculada de los cambios en la disciplina y de los intereses de los alumnos. En este sentido, se propone que los temas a ser enseñados sean secuenciados de acuerdo a los diferentes niveles de complejidad de los conceptos considerando el interjuego de escalas, teniendo en cuenta las posibilidades de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.

Se promueve asimismo la interrelación disciplinar, particularmente al interior de las Ciencias Sociales y también con las Ciencias Naturales, que en los C.B.C, incorporan conocimiento geográfico.

Conclusiones

Los C.B.C, por su finalidad, no ofrecen respuestas para todos los interrogantes. Se centran, particularmente, en "el qué", "el por qué" y "el para qué". Sin embargo, un análisis más detallado de los mismos permite encontrar intenciones relacionadas con los demás interrogantes. Los C.B.C. para el III Ciclo de la E.G.B, si bien incorporan avances disciplinares discriminándolos en conceptos, procedimientos y actitudes presentan una confusión terminológica, y por ello conceptual, dificultando la identificación de las distintas perspectivas teóricas de la disciplina.

Las "Fuentes" empleadas para la elaboración de los C.B.C. para la E.G.B. contienen aspectos conceptuales, metodológicos y temáticos más ricos que los seleccionados en el diseño definitivo de los mismos. Presentan, además, la posibilidad de reconocer y confrontar diferentes enfoques disciplinares.

En la implementación de la Reforma Educativa realizada por la Provincia de Buenos Aires, se advierte que la conformación de los diseños curriculares ha ido en perjuicio de lo que potencialmente los C.B.C permitían realizar. En este sentido, se plantea la paradoja de que no siendo prescriptivos, prácticamente se adoptaron como diseños curriculares, y lo que ofrecían, un conocimiento escolar actualizado, se diluye en la implementación del área a cargo de un solo docente, en numerosos casos sin formación disciplinar y en un contexto de capacitación asistemática, fragmentada y discontinua.

A su vez, en la elaboración de programas, por parte de los docentes, se observa que sigue predominando la organización tradicional: la consideración del conocimiento disciplinar, fundamentalmente el conceptual, como eje estructurador del mismo, aunque bajo la denominación de "proyecto áulico".

BIBLIOGRAFIA

CULLEN, Carlos (1997) Críticas de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación. Buenos Aires. Paidós

DURÁN, Diana (1997) Enfoques para el abordaje de los C.B.C desde la Geografía en Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

GARCÍA DE MARTÍN, Griselda (1997) Marco teórico y metodológico para la formulación de los Contenidos Básicos Curriculares Comunes. Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1995) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998) Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente. Buenos Aires.

REBORATTI, Carlos (1997) Una mirada crítica a la geografía escolar Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II. Buenos Aires. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.