



FLACSO
ARGENTINA

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS
SOCIALES**

LA GEOGRAFÍA CRÍTICA Y LA SUBCULTURA
ESCOLAR: UNA INTERPRETACIÓN DE LA MIRADA DEL
PROFESOR

M.A. Verónica Carolina Hollman

DIRECTOR:
Dr. Mario Carretero

CO-DIRECTOR:
Dra. María Elena Marzolla

FECHA:
Diciembre 2006

RESUMEN

La transformación curricular iniciada en los años noventa en Argentina marca un período de cuestionamiento de los contenidos de la Geografía escolar y de su continuidad como un espacio curricular autónomo. En este contexto, se evidencian divergencias y conflictos en la definición de lo que debe ser considerado como “verdadera geografía”, en una disciplina escolar que hasta entonces articuló una trama de contenidos y prácticas con la finalidad de conformación de una identidad nacional. Este proceso re-posiciona a los profesores que la enseñan y desafía sus identidades profesionales, discursos y prácticas.

En esta investigación reconstruyo y analizo las racionalidades prácticas de un grupo de profesores de Geografía de enseñanza media frente a la introducción de una tradición, denominada “Geografía Crítica”. Propongo analizarlas considerando que éstas se producen en un contexto institucional con sus propias reglas y que están moldeadas por una subcultura disciplinar escolar. Para ello he acudido a la Sociología de las disciplinas escolares, las discusiones al interior de la Geografía, el Pensamiento del Profesor y la Didáctica de la Ciencias Sociales y la Geografía como marcos de referencia.

A través de una aproximación cualitativa, tanto en la recolección como en el análisis de la información, los profesores se constituyeron en la vía de análisis privilegiada. Como portavoces de la subcultura disciplinar escolar y de las tradiciones que la van configurando, los profesores no solo comparten un código disciplinar que les permite identificarse y reconocerse como parte de una “comunidad” sino que también van articulando mecanismos de transmisión de estas convenciones asegurando, de este modo, la integración y regulación de los nuevos integrantes.

A través de dos campos conceptuales, que forman parte de la trama de contenidos de la Geografía escolar, identifiqué y analizo los desafíos que una tradición disciplinar presenta para la subcultura disciplinar, para su código disciplinar y para la identidad profesional. En primer lugar, el medio natural, representativo de un contenido muy establecido en la disciplina escolar, y en segundo lugar, la globalización, un contenido totalmente novedoso para la disciplina.

ABSTRACT

During the nineties a whole process of curricular changes started in Argentina. It marked a period of dispute over the contents of Geography and its continuity as a school subject. Conflicts, discussions and divergences over what should be considered as “real” geography became more visible and started challenging teachers’ professional identities, their discourses of the subject as well as their practices. Remarkably, this occurred to a subject that had had a constant presence at secondary school due to a successful integration of its contents and practices into the general aim of constitution of national identity.

Drawing from Sociology of school subjects, theoretical discussions within Geography, research done in the field of teachers’ knowledge and Didactic of Social sciences as well as Geography, the task of this thesis is to identify and analyze the practical rationalities held by a group of Geography teachers challenged by the introduction of a new tradition called “Radical Geography”. I propose to analyze them taking into account that they are produced at school, with its own rules and practices, and shaped by the subject subculture.

The research consists of a qualitative approach both in the recollection and analysis of data. Teachers became the main stream of analysis as spokespersons of the subject subculture as well as the traditions that shape it. They not only share a subject code but also take charge of passing over these rules in order to assure the integration and regulation of the new teachers. To empirically analyze the challenges that a tradition represents to the subject subculture, its code and professional identity, I look at two conceptual fields that make up the contents of Geography at school: nature – a content fully established in the subject- and globalization – a content recently introduced in the subject-.

AGRADECIMENTOS

La investigación tiene una cuota importante de trabajo individual y solitario. Tal vez por ello la presencia de instituciones que brinden apoyo y faciliten su articulación a otras producciones del campo se vuelve imprescindible. Quiero agradecer de manera particular al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que a través de su Programa de Becas Doctorales permitió reinsertarme en el mundo de la investigación en Argentina, en el cual el desarrollo de redes y contextos institucionales suele ser escaso. En esta institución encontré el apoyo directo y necesario para emprender y sostener toda esta etapa de formación.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), a través de su Programa de Doctorado, se convirtió en el espacio de trabajo y discusión en un período en el cual parecía utópico pensar la constitución de un espacio institucionalizado de formación y discusión. Los seminarios de tesis, fueron el espacio de mayor riqueza y aportes para el desarrollo de esta investigación y la clave para que la misma tomara los matices que sólo puede imprimir el trabajo colectivo. Agradezco aquí todas las ideas, sugerencias, aportes y el aliento de los coordinadores – Dr. Pablo Kreimer, Dr. Mariano Palamidessi y Dr. Pablo Forni-, de la Dra. Inés Dussel – como profesora de uno de los seminarios del programa- y de mis compañeros del doctorado. Todos ellos, con generosidad y espíritu crítico contribuyeron, de manera directa en los virajes y saltos que fue tomando la investigación. Sin dudas, el trabajo se volvió más ameno y compartido porque además de compañeros de doctorado, me encontré “entre amigos” con Renata Giovine, Liliana Martignoni, Diana Shulman, Ani Diamant, Brisa Varela, Pablo Martinis, Sonia Hirschberg, Silvia Levín, Marta Delgado, Ana Nuñez y Nerio Neirotti.

Los aportes teóricos, las correcciones, las observaciones, los interrogantes del Dr. Mario Carretero y la Dra. María Elena Marzolla facilitaron cada una de las etapas de la investigación y plantearon nuevos desafíos que no han terminado aquí. Agradezco especialmente su presencia y acompañamiento en los momentos en los cuales el trabajo se tornaba más dificultoso.

Las profesoras que participaron en la investigación brindaron su tiempo (que en el mundo escolar resulta sumamente escaso), experiencia, preguntas,

preocupaciones e intereses. Encontrarme con este grupo de profesoras que con tanto interés compartió la tarea de re-pensar su historia y práctica profesional, constituyó una motivación constante en mi investigación y fue fundamental en su desarrollo.

Los afectos en quienes y con quienes me re-encuentro cada día afuera del mundo académico... con imaginación y creatividad me invitan (a veces con dulce exigencia) a salir de este mundo y explorar otros, a descubrir lo “invisible” no sólo para los ojos sino también para las ciencias... Por ello, tal vez casi sin advertirlo, son cada vez más importantes en mi vida.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: CULTURAS ESCOLARES Y DISCIPLINA ESCOLAR	9
1.1. Marco general: investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía.....	10
1.2. Un concepto para dar cuenta de las regularidades que gobiernan la organización y práctica de la enseñanza.....	24
1.2. Las disciplinas escolares: una creación de las culturas escolares.....	28
1.3. La creación y desarrollo de la Geografía como disciplina escolar.....	32
1.4. La Geografía escolar en Argentina.....	37
1.5. La geografía escolar en la reforma de los años noventa: una disciplina y un espacio curricular en discusión.....	41
1.6. A modo de síntesis.....	47
CAPÍTULO 2: INTRODUCCIÓN GENERAL A LA INVESTIGACIÓN Y SU ABORDAJE METODOLÓGICO.....	51
1.1. Preguntas e hipótesis centrales de la investigación.....	51
1.2. Supuestos del abordaje metodológico	54
1.3. Estudio de caso	56
1.4. Fuentes de información y técnicas de recolección.....	59
1.4.1. Entrevistas en profundidad.....	59
1.4.2. Abanico de frases ciegas.....	60
1.4.3. Otros registros discursivos.....	62
1.4.4. Grupos focales.....	64
1.5. Técnicas de análisis de la información.....	65
1.6. Descripción general de las profesoras participantes en la investigación.....	66
CAPÍTULO 3: TRADICIONES DISCIPLINARIAS EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR ARGENTINA.....	71
3.1. La “tradición” y las “tradiciones” en relación a las disciplinas escolares	72
3.2. La(s) Geografía(s) Crítica(s): origen y desarrollo de una tradición.....	74
3.3. Tradiciones hegemónicas en la Geografía escolar en Argentina desde su constitución hasta la década de 1990.....	81
3.4. Tradiciones en la Geografía escolar en Argentina a partir de la transformación curricular de los años noventa.....	90
3.4.1. Las Geografías propuestas por los especialistas.....	90
3.4.2. Las Geografías propuestas en los nuevos textos escolares.....	97
3.5. Las tradiciones presentes en la Geografía escolar contemporánea desde la perspectiva de los profesores.....	106
3.5.1. Tradiciones identificadas en la Geografía escolar contemporánea	107
3.5.2. ¿Qué significa la “Geografía Crítica” para los profesores?.....	111
3.5.3. Focos de tensión de la tradición identificados por las profesoras....	115
3.6. A modo de síntesis.....	118
CAPÍTULO 4: EL CÓDIGO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR Y EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES.....	123
4.1. El código disciplinar: expresión condensada y articulada de la subcultura	

disciplinar escolar.....	124
4.2. Los portavoces del código disciplinar.....	128
4.3. El conocimiento del código disciplinar: una dimensión del conocimiento de los profesores.....	131
4.4. Los contextos de transmisión del código disciplinar.....	134
4.5. Los agentes “reconocidos” de transmisión del código disciplinar	144
4.5.1. Los profesores de la misma “comunidad disciplinar”.....	144
4.5.2. Los profesores de otras “comunidades disciplinares”.....	145
4.5.3. Los textos escolares.....	150
4.6. A modo de síntesis.....	151
CAPÍTULO 5: DISCURSOS LEGITIMADORES DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES.....	155
5.1. Las imágenes utilizadas para señalar la importancia de la disciplina escolar.....	157
5.2. La co-existencia de prácticas “académicas” y los propósitos utilitarios de la enseñanza de la disciplina	166
5.3. La formación de la conciencia nacional: un anclaje silenciado aunque escasamente cuestionado por los profesores.....	173
5.4. La formación del sentido/ identidad regional.....	179
5.5. La formación de una conciencia ambiental: una nueva “conciencia” para (re) construir la utilidad social de la Geografía.....	183
5.6. La formación del ciudadano: el nuevo lema de la Geografía escolar.....	191
5.7. A modo de síntesis.....	199
CAPÍTULO 6: LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y LAS PRÁCTICAS RECONOCIDAS COMO GEOGRÁFICAS.....	203
6.1. La estructuración de los contenidos.....	204
6.1.1. Las Geografías nombradas: la estructuración continental y regional como continuidad.....	205
6.1.2. El esquema “geográfico” como clave duradera para ordenar los contenidos de cada programa escolar.....	213
6.2. La “visualización” y “localización” como prácticas de enseñanza constitutivas del código disciplinar.....	222
6.3. A modo de síntesis.....	229
CAPÍTULO 7: EL MEDIO NATURAL: NÚCLEO DE LA “VERDADERA” GEOGRAFÍA ESCOLAR.....	233
7.1. El medio natural en las tradiciones disciplinares de la geografía escolar en Argentina.....	234
7.2. Del uso social del medio natural a la discusión de su carácter “natural”: medio natural y geografía crítica.....	238
7.3. El medio natural en las geografías reconstruidas.....	241
7.3.1. “Ríos y montañas”: entre la Geografía de la fascinación y la Geografía del aburrimiento.....	241
7.3.2. El medio natural en la formación universitaria: contenido presente en las asignaturas de la Geografía Física y Regional.....	246
7.4. El medio natural socializado y sus recontextualizaciones en la Geografía escolar.....	253

7.4.1. La exclusión del medio natural como emblema de la geografía crítica	253
7.4.2. La re-edición de las relaciones naturaleza- sociedad	256
7.5. Subcultura geográfica escolar y medio natural: el refugio de la identidad disciplinar y el lugar de las verdades eternas	258
7.6. La necesidad de encontrar sentidos para mantener el medio natural como contenido de la Geografía escolar.....	264
7.6.1. Conocer para usar y para usar mejor: la re-edición de una argumentación utilitarista	265
7.6.2.El medio natural como una variable explicativa de los fenómenos geográficos.....	268
7.6.3. La “desnaturalización” de procesos sociales.....	270
7.6.4. Introducir a los alumnos en una lógica sistémica.....	272
7.6.5. Enseñar el medio natural para ser considerado “profesor de Geografía”.....	274
7.7. Estrategias para reconstruir el medio natural como elemento constitutivo del código disciplinar	276
7.7.1.Exclusión de los contenidos “más próximos” a las Ciencias Naturales.....	278
7.7.2. Lo mismo pero más “light”.....	282
7.7.3. Cada elemento del medio natural y su uso: cambios en la secuenciación de contenidos.....	284
7.7.4. De la caracterización de cada elemento del medio natural a la caracterización de las problemáticas ambientales.....	287
7.7.5. De la caracterización de los elementos a la complejización del medio natural en su doble naturaleza.....	290
7.7.6.La “Segunda Naturaleza” introducida a través de cambios en la selección de contenidos de la “dinámica social”.....	293
7.8. A modo de síntesis.....	295

CAPÍTULO 8: LA GLOBALIZACIÓN:

RECONTEXTUALIZACIONES DE UN NUEVO CONTENIDO EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR.....	299
8.1.El ritmo de la recontextualización de la globalización en la Geografía escolar.....	301
8.2. Formas de “acercamiento” a la tematización de la globalización.....	308
8.3. La globalización: un contenido “emblema”.....	313
8.3.1. Emblema de lo nuevo.....	314
8.3.2. Emblema de des-identidad disciplinar.....	315
8.3.3. Emblema de una “geografía útil”.....	316
8.3.4. Emblema de una postura crítica.....	317
8.3.5. Emblema del discurso “hegemónico”.....	318
8.4.Metáforas de la globalización presentes en los discursos y las prácticas de enseñanza.....	319

8.5. La construcción del carácter geográfico de la globalización.....	329
8.5.1. La referenciación al espacio de los Estados- Nacionales.....	331
8.5.2. La referenciación a los espacios supranacionales.....	333
8.5.3. La referenciación a los espacios valorizados por las empresas transnacionales.....	335
8.5.4. Las áreas (regiones) ganadoras y perdedoras.....	337
8.5.5. Mapear la globalización.....	338
8.5.6. La referenciación a los espacios urbanos y rurales.....	340
8.5.7. La referenciación al medio natural.....	341
8.6. A modo de síntesis.....	342
 CONCLUSIONES.....	 347
 BIBLIOGRAFÍA	 363
 ANEXOS	

INDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

Cuadro 1: Registros discursivos utilizados como fuentes de información	63
Cuadro 2: Datos generales de las profesoras participantes	70
Cuadro 3: Comparación de las propuestas de los especialistas consultados para la transformación curricular	93
Cuadro 4: Datos generales de los textos escolares que registran una renovación conceptual.	99
Cuadro 5: Organización temática propuesta en los textos escolares que registran una renovación conceptual.	100
Cuadro 6 : Categorías que componen el conocimiento de los profesores	132
Cuadro 7: Referencias directas a la formación de la conciencia nacional en planificaciones (1980-2004).	174
Cuadro 8: Significaciones de la formación ciudadana identificadas en las narrativas de las profesoras.	193
Cuadro 9: Geografías nombradas y convenciones espaciales que estructuran la Geografía escolar en la enseñanza media (1980-2004).	206
Cuadro 10: Permanencia del esquema geográfico en la ordenación de los contenidos (1980-2004)	214
Cuadro 11: Presencia del medio natural como contenido según áreas y período de la formación de grado desde la perspectiva de las profesoras.	247
Cuadro 12: Presencia del medio natural como contenido en planes de estudio de la Universidad Nacional del Comahue, vigentes en los períodos de la formación de grado de las profesoras participantes.	250
Cuadro 13: Presencia del medio natural como contenido en planes de estudio de la Universidad Nacional del Sur, vigentes en los períodos de la formación de grado de las profesoras participantes.	252
Cuadro 14: Sentidos construidos por las profesoras para enseñar el medio natural	265
Cuadro 15: Estrategias desarrolladas por las profesoras para reconstruir el medio natural como constitutivo del código disciplinar	278
Cuadro 16: Comparación de contenidos del medio natural en planificaciones de geografía argentina en dos cortes temporales.	279
Cuadro 17: Interpretaciones de la Globalización presentes en los textos escolares analizados	327

INTRODUCCIÓN

La educación de los adolescentes y jóvenes constituye una de las temáticas de mayor preocupación y controversia en la agenda de los procesos de transformación educativa en Argentina y en otros contextos nacionales y regionales, como lo documentan experiencias estudiadas también en otras naciones de América Latina y de Europa (Azevedo, 1999; Braslavsky, 2001; Ibarrola and Gallart, 1994; Tedesco, 2001). El mismo registra una serie de tensiones vinculadas a su origen y finalidad así como a las múltiples funciones que se le asignan o pretenden asignar (Azevedo, 1999). Como apunta claramente Tedesco: “Hace mucho tiempo que los diagnósticos tanto cualitativos como cuantitativos, han señalado que en la enseñanza media se concentra la mayor densidad de problemas o, desde el punto de vista de las políticas educativas, existe la menor cantidad de soluciones propuestas” (Tedesco, 2001: 13).

Se trata de un nivel de educación que “tiene su historia y un sentido que cambia con el tiempo” (Tenti Fanfani, 2003: 15). El mismo nació como una etapa entre la enseñanza básica y la universidad - por consiguiente, “atravesado continuamente por las políticas de educación básica o de la educación superior” (Ibarrola and Gallart, 1994: 15)- con una racionalidad claramente selectiva (Tenti Fanfani, 2003). En el caso Argentino, desde un nivel educativo restringido a la preparación para el acceso universitario de la elite se fue transformando al incorporar de manera creciente los sectores medios emergentes en el marco de crecimiento económico del modelo agro-exportador (Braslavsky, 2001; Filmus, 2001; Tenti Fanfani, 2003). Posteriormente, la industrialización por sustitución de importaciones condujo a la incorporación de otra función en el nivel medio: la preparación de la mano de obra requerida por la creciente expansión industrial (Filmus, 2001). De este modo, en la educación secundaria argentina comienzan a confluir y yuxtaponerse cuatro funciones de compleja articulación: la preparación para estudios superiores, la formación de mano de obra, la promoción del desarrollo personal y la formación ciudadana (Tenti Fanfani, 2003).

La masificación del nivel medio que se produjo con mayor intensidad en las últimas décadas – aunque de manera más limitada en el contexto

argentino y latinoamericano, si se compara con las tasas de escolarización de las naciones europeas¹- tomó como punto de partida el modelo de organización de la escolarización secundaria de tipo academicista ligado a su función primigenia. Por un lado, la configuración de la expansión de la escolarización secundaria coloca bajo discusión la pérdida de su función (Ibarrola and Gallart, 1994; Tenti Fanfani, 2003). Por otro, el contexto de transformación económica, en particular de los mercados de trabajo, asociado al proceso de pérdida de garantía de acceso a puestos de trabajo de las credenciales otorgadas por este nivel coloca en discusión las relaciones entre educación media y mercado de trabajo (Filmus, 2001; Tenti Fanfani, 2003). Diversas investigaciones muestran que la educación media atraviesa una crisis de sentido (Ibarrola and Gallart, 1994; Tenti Fanfani, 2003), una explosión de sentidos en los fragmentos del sistema educativo (Tiramonti, 2004), una reconfiguración en su relación con los mercados de trabajo y conflictos entre las culturas juveniles y las culturas escolares que evidencian la necesidad de revisar los contenidos. De allí, la relevancia social de aquellas investigaciones que emprenden la tarea de interpretar y analizar este nivel de educación, ya sea en su totalidad o tomando alguno de sus elementos constitutivos.

Intentando que mi pasión por la investigación confluyera con mi experiencia profesional como profesora de Geografía de enseñanza media decidí comenzar a “desarmar” la Geografía como disciplina escolar desde la mirada, las experiencias y las historias profesionales de quienes la enseñan y se encuentran de manera cotidiana ante dos preguntas recurrentes de los adolescentes y jóvenes: ¿esto que nos enseña es Geografía? y ¿esto para qué me sirve? Por consiguiente, mi investigación toma como un elemento constitutivo de la enseñanza media – una disciplina escolar- desde la perspectiva de un agente central en la misma– los profesores-. Cabe destacar que en la historia del sistema educativo de Argentina, la Geografía ha tenido un lugar central en su currículum. En primer lugar, constituye una disciplina escolar que ha estado presente prácticamente desde los orígenes de este nivel de enseñanza en Argentina, configurado en aquel momento para un sector extremadamente acotado de la sociedad, con una trama de contenidos

¹ Cecilia Braslavsky ha denominado esta incorporación como “inclusión diferencial” (Braslavsky, 1985).

articulada a la función de formación propedéutica del nivel de enseñanza medio y a la finalidad de conformar una identidad nacional (Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1993; Quintero Palacios, 1995; Quintero Palacios, 2004). En segundo lugar, la misma se mantuvo durante un período de aproximadamente cien años como un espacio curricular autónomo. Perdurabilidad que, como muestran otras investigaciones, ha estado directamente asociada a su contribución en la formación de una conciencia nacional (Escolar, 1991; Escolar, 1995; Escolar, 1996a; Escolar, 1996c; Escolar et al., 1991; Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1993; Quintero Palacios, 1995; Quintero Palacios, 2004; Reboratti, 1993). La trama de contenidos, que se fue asignando a la disciplina a lo largo del tiempo, evidencia la tradición enciclopedista de la enseñanza media en Argentina y se constituyó como uno de los “ejemplos paradigmáticos” de un currículum alejado no solo de las culturas juveniles sino también de la realidad misma. Es justamente esta articulación de la Geografía escolar a ese modelo de escuela secundaria y a la formación nacionalista, sin olvidar ni ignorar los propios problemas de identidad de la disciplina, lo que también conduce a señalar la existencia de una crisis para esta disciplina escolar (Brabant, 1991; Lacoste, 1977; Lacoste, 1989) y la necesidad de una transformación en sus contenidos (Gurevich, 1998).

El proyecto original de mi investigación tenía una clara orientación evaluativo/prescriptiva que posteriormente fui abandonando en función de sucesivas revisiones teóricas y del trabajo de campo. Desde un plan inicial que tenía como objeto el devenir de la escolarización de una tradición disciplinar denominada “Geografía Crítica”, la investigación fue tomando como objeto la reconstrucción de las racionalidades prácticas de los profesores frente a la introducción de esta tradición en la escuela. A partir de este viraje que tomó la investigación, la “Geografía Crítica” comenzó a ser conceptualizada como un nuevo discurso con pretensión de verdad que re-posiciona a los profesores, a sus identidades, a sus discursos sobre la disciplina y sus prácticas. De este modo, mi trabajo comenzó a abrirse al análisis de las regularidades compartidas y aceptadas por los profesores que enseñan la disciplina situándolas en un contexto institucional con sus restricciones y gramática, que no había sido considerado en el proyecto original. El objetivo central de la

investigación ha sido identificar las continuidades y rupturas en la forma de pensar y hacer la disciplina para los profesores a partir de la introducción de un nuevo discurso disciplinar.

La investigación se apoya y mueve en una serie de marcos referenciales a través de los cuales procuré analizar e interpretar lo que fui construyendo como problema de investigación. El primer marco referencial está conformado por aquellos estudios desde el campo sociológico y de la historia del currículum que conceptualizan el currículum como una construcción social y las disciplinas escolares como vía de análisis (Goodson, 1991; Goodson, 1994; Goodson, 1995; Goodson, 2000; Goodson, 2003). Se retoman así investigaciones en el campo de la sociología de la ciencia que, desde una perspectiva constructivista del conocimiento, colocan bajo análisis la organización del conocimiento escolar y lo muestran como una entidad problematizada y sujeta a las interpretaciones de los individuos (Esland, 1971). En este sentido, tanto profesores como alumnos forman comunidades epistémicas que dan más o menos apoyo a las estructuras cognitivas que forman la cultura escolar: las disciplinas escolares (Esland, 1971). El estudio de las disciplinas escolares comienza a abrir esas “cajas negras” y a analizarlas como invenciones que van cambiando sus formas, sus contenidos y sus discursos de legitimación (Goodson, 1991; Goodson, 1994; Goodson, 1995; Goodson, 2000). Este marco referencial, por otra parte, no sólo permitió conceptualizar y analizar las disciplinas escolares como invenciones sociales e históricas – y por consiguiente, arbitrarios culturales- sino que también coloca la escuela como el ámbito institucional de creación de las mismas. Las disciplinas escolares no serían, entonces, simplemente diferentes a las disciplinas “académicas” (Chevallard, 1991) sino que constituirían una creación propia de las culturas escolares (Chervel, 1991; Chervel, 1998; Escolano, 2000). Así pues, el currículum se analiza desde una perspectiva “interna” considerando su “autonomía relativa” y se asigna a los profesores un protagonismo en el proceso de construcción, asignación y negociación de los contenidos de las disciplinas que enseñan (Goodson, 1995). Este marco referencial se enriquece con las aportaciones desde el campo de la Historia de la Educación, que se enlazan con la concepción del currículum como una tradición social, de conceptos como culturas escolares (Chervel, 1991; Chervel,

1998), gramática escolar (Tobin and Tyack, 1994; Tyack and Cuban, 2001), y código de la disciplina escolar (Cuesta Fernandez, 1997).

Nuestra investigación también se enmarca en las discusiones disciplinarias dentro de la propia Geografía. Hemos tomado como marco de referencia trabajos que analizan las tradiciones de la disciplina, las discusiones que en determinados períodos históricos se imponen con centralidad en la Geografía así como las críticas que presentan a las tradiciones establecidas (Capel, 1977; Capel, 1981; Escolar, 1996c; García Ballesteros, 1985; Gómez Mendoza, 1982; Moraes, 1995; Santos, 1990; Vesentini, 2001). La escasa reflexión epistemológica que marcó la constitución y desarrollo de esta disciplina, con su preocupación empirista y descriptiva, se quebró en las últimas décadas colocando bajo discusión su objeto de estudio, las categorías teóricas y analíticas para abordarlo así como sus compromisos y responsabilidades sociales y políticas. En este marco de referencia también incluimos trabajos que abordan la constitución de la geografía como disciplina escolar, particularmente desarrollados en torno a la finalidad de la geografía escolar (Arroyo Ilera, 1996; Brabant, 1991; Campos, 1999; Capel, 1977; Copetti Callai, 2001; Damiani, 1999; Escolar, 1991; Escolar, 1995; Escolar, 1996b; Lacoste, 1977; Lacoste, 1989; Quintero Palacios, 1995).

Como tercer anclaje, la investigación toma los problemas y discusiones de la Didáctica General y de la Didáctica de la Geografía. Intentamos alejarnos de la orientación tecnicista de la Didáctica como un conjunto de prescripciones sobre qué y cómo debe enseñar un profesor y conceptualizar el “ser profesor” como un proceso en construcción del mismo modo que sucede con la propia disciplina (Barco, 1989). Aunque no tomamos como objeto de análisis los procesos de enseñanza (Fenstermacher, 1997), nos acercamos a ellos al analizar los contenidos que los profesores de la disciplina consideran que constituyen la “verdadera” Geografía. En este marco referencial también consideramos las aportaciones de la Didáctica de las Ciencias Sociales que señalan la propia complejidad del objeto de las ciencias sociales (Camilloni, 1997), la complejización reciente de los contenidos escolares del currículum de las Ciencias Sociales (Carretero et al., 1997) así como las tradiciones epistemológicas que se ponen en juego en éstos (Benejam, 1998).

Una de las problemáticas centrales en el campo de la didáctica de la Geografía es la relación entre identidad, finalidad y representación (de los profesores y de los alumnos) de una disciplina de lo concreto y descriptiva que busca transformarse en disciplina explicativa (Daudel, 1990). En este sentido, nuestro trabajo retoma una de las líneas de investigación marcadas en este campo: la relación entre el profesor y la disciplina – la concepción de la disciplina, los contenidos que “deben” formar parte de la disciplina, los contenidos y su relación con las finalidades de la disciplina y la función de la Geografía en la escuela- (Daudel, 1990).

Finalmente, también nos hemos apoyado en investigaciones realizadas en el marco del programa del Pensamiento del Profesor (Clark and Peterson, 1997). Si bien no hemos tomado el carácter más lineal de las interpretaciones sobre el pensamiento de los profesores discutido por Feldman (1994, 1995a, 1995b), las aportaciones sobre el conocimiento práctico (Elbaz, 1981) y el conocimiento pedagógico sobre los contenidos (Shulman, 1987) han sido claves en nuestro trabajo. La idea de que los profesores poseen un saber propio con su propia lógica (Elbaz, 1981) – en lugar de conceptualizarlo como una aplicación de otros saberes- así como el reconocimiento de las modalidades específicas bajo las cuales éstos conocen y comprenden su materia (Gudmundsdottir and Shulman, 1987; Shulman, 1987) enmarca nuestra investigación. Esto nos condujo a indagar las significaciones de los profesores en torno a una tradición disciplinar y sus transformaciones en el transcurso de su carrera profesional. Por otra parte, también hemos tomado aportaciones de orden metodológico desde este referencial, particularmente la creciente importancia de la narrativa como metodología en el campo educativo (Connelly and Clandinin, 1986; Connelly and Clandinin, 1990; Craig, 2000; Gudmundsdottir, 1998). Situada en una matriz cualitativa, la investigación toma las voces de los profesores que enseñan la disciplina como vía de análisis central y fuente de construcción de los datos a través de entrevistas semi-estructuradas como principal instrumento de recolección de información en la investigación (Connelly and Clandinin, 1990).

Al recorrer el índice de esta tesis se observará que en su estructuración no se encuentra un capítulo que desarrolle de manera exclusiva el marco teórico utilizado en la investigación. Cuando comencé a imaginar e hilvanar los

fragmentos que conformarían el documento de la tesis, propuse que la propia estructura del documento posibilitara una mayor integración del marco teórico-conceptual al análisis del trabajo empírico en el transcurso de todo su desarrollo. Para ello, decidí estructurar cada capítulo con una discusión teórica en torno a un grupo de conceptos que posteriormente son analizados desde los datos empíricos y, finalmente, retomados en una síntesis que opera como un cierre parcial y preliminar. La propuesta se constituyó en un desafío y una provocación intelectual constante a trabajar con la trama de conceptos seleccionada en cada análisis de los datos empíricos.

En el primer capítulo tomamos como objeto de análisis la Geografía en tanto disciplina escolar, sus finalidades y el lugar que se le ha asignado en el currículum de enseñanza media en Argentina a lo largo del tiempo. En el segundo capítulo presentamos el abordaje metodológico de la investigación a través de sus preguntas e hipótesis centrales, supuestos, fuentes de información y técnicas de análisis utilizadas. En el tercer capítulo analizamos las tradiciones disciplinarias presentes en la Geografía escolar y colocamos bajo discusión la “Geografía Crítica” como tradición. También proponemos identificar y analizar las distintas significaciones que las profesoras participantes en nuestra investigación asignan y construyen para esta tradición disciplinar.

A partir del capítulo cuarto comenzamos a reconstruir el código disciplinar de la geografía escolar, retomando el concepto propuesto por Cuesta Fernández (1997), desde la perspectiva de los profesores que la enseñan. Sugerimos pensar el código disciplinar como una dimensión del conocimiento práctico de los profesores (Shulman, 1987). En el quinto capítulo tomamos como objeto de análisis los discursos construidos y utilizados por las profesoras sobre la disciplina que enseñan, particularmente aquellos que se orientan a justificar la inclusión y permanencia de la Geografía como disciplina en el currículum de enseñanza media. Es decir, analizamos las argumentaciones que las profesoras construyen para responder a las demandas de por qué y para qué se debe enseñar Geografía en la escuela secundaria, y como consecuencia mostrar que la ausencia de esta disciplina estaría marcando la salida de la idea compartida y aceptada de la escuela “verdadera” (Tyack and Cuban, 2001). En el capítulo sexto, centramos nuestro análisis en dos dimensiones del código disciplinar: los contenidos y las prácticas e intentamos

mostrar la fuerza normativa que toma el código disciplinar como trama de lo que los profesores consideran como geografía escolar.

Finalmente, a partir de dos campos conceptuales que forman parte de la trama de contenidos de la Geografía escolar analizamos los desafíos que una tradición disciplinar presenta para la subcultura disciplinar, la disciplina, los contenidos de su código disciplinar y la identidad profesional articulada en torno a ella. En el capítulo siete analizamos uno de los contenidos que la subcultura geográfica escolar ha catalogado como nuclear, símbolo y garantía de lo que constituye la disciplina (para los profesores y también para los alumnos). En el capítulo ocho, como contrapunto, examinamos un campo de conocimientos totalmente novedoso para la Geografía escolar, agrupado en torno a la tematización de la “globalización”, que comienza a incorporarse en la década de los años noventa como contenido de la Geografía escolar.

1 CULTURAS ESCOLARES Y DISCIPLINA ESCOLAR

Como señalamos previamente nuestra investigación pretende reconstruir y analizar las racionalidades prácticas de un grupo de profesores frente a la introducción de una innovación disciplinar que, de manera más o menos directa, produce modificaciones y conflictos en torno a la imagen de la disciplina, su identidad y lugar en el currículum. Si bien la construcción de estas racionalidades prácticas es un proceso personal en el cual es posible identificar los recorridos y las biografías únicas de cada profesor, no podríamos reducir nuestra mirada al nivel micro-social puesto que las transformaciones en las prácticas bajo estudio son procesos socio-históricos que se producen y sitúan en un contexto particular: la escuela (Feldman, 1995b). En este capítulo realizamos una revisión de dos conceptos que se convierten en centrales para nuestra investigación: los conceptos de culturas escolares (Escolano, 2000; Julia, 2001; Viñao, 2001; Viñao, 2002) y disciplinas escolares (Chervel, 1991; Chervel, 1998; Esland, 1971).

En la primera sección realizamos una revisión de las investigaciones que se ocupan sobre la enseñanza de la Geografía con el objeto de situar y contextualizar la nuestra. Posteriormente, analizamos los conceptos que se han propuesto desde el campo de la Historia de la Educación para subrayar la existencia de un conjunto de elementos y formas organizacionales, propias del ámbito escolar no solo en sus características sino también en su origen, que se mantienen con gran estabilidad en los contextos escolares. Estas formas de hacer y pensar la enseñanza operan como un conjunto de reglas que permiten a los profesores construir sentidos para la escuela, sus prácticas y la propia disciplina que enseñan (Cuban, 1983; Farrell, 2000; Farrell, 2001; Tobin and Tyack, 1994; Tyack and Cuban, 2001; Viñao, 2001; Viñao, 2002). En la tercera sección examinamos una de las creaciones de las culturas escolares – las disciplinas escolares- con el objeto de destacar su origen escolar, su sedimentación como la organización “natural” de los conocimientos a enseñar en la escuela y su perdurabilidad.

La Geografía, en tanto disciplina escolar, se convierte en nuestro objeto de análisis en la cuarta sección. Realizamos una revisión sobre su creación y su relación con la conformación de los Estados- Nacionales y la expansión de los sistemas educativos. En la quinta sección, analizamos este mismo proceso en el caso de Argentina a partir de investigaciones ya realizadas sobre la creación y desarrollo de la Geografía escolar. Las mismas sostienen que la creación y perdurabilidad de la Geografía como asignatura en el sistema de enseñanza ha estado directamente asociada a su funcionalidad política –instrumento de formación más que como un espacio de transferencia de esquemas de interpretación e información- y a la existencia de un sistema escolar sostenido y controlado por el Estado Nacional (Escolar, 1991; Escolar, 1995; Escolar, 1996a; Escolar, 1996b; Escolar et al., 1991; Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1993; Quintero Palacios, 1995; Quintero Palacios, 1999; Quintero Palacios, 2004).

Finalmente, examinamos el lugar que se le asigna a la Geografía como disciplina escolar a partir de la transformación curricular de los años noventa y la reconstrucción que realiza la comunidad de profesores de Geografía sobre este proceso. Intentaremos mostrar que aunque la reforma de los noventa quiebra la perdurabilidad de la Geografía como un espacio curricular autónomo, ésta mantiene junto con la Historia su carácter de disciplina estructurante de los contenidos de las Ciencias Sociales. Asimismo, sugeriremos que para los profesores, alumnos y padres la presencia de la Geografía como disciplina autónoma es una condición e indicador de la “verdadera escuela”².

1.1 Marco general: investigaciones sobre la enseñanza de la Geografía

Como se reseñará posteriormente en este capítulo, la Geografía cuenta con una larga historia de existencia y permanencia en los sistemas escolares. Esto nos invita a preguntarnos sobre los focos de tematización que se han constituido y desarrollado como objeto de investigación. Nos parece pertinente

² Aunque nuestra investigación no toma como objeto de análisis las formas de entender y pensar la escuela que los alumnos y padres consideran válidas, existen indicios que éstos comparte la idea que la Geografía es una disciplina que opera como condición e indicador de la “verdadera” escuela.

partir de la categorización propuesta por Suzanne Laurin (1999a) para “mapear” las cuestiones objeto de investigación en Québec, presentada en virtud de la edición de un número completo del Cahiers de Géographie du Québec dedicado a la “Geografía y la Educación”³. Laurin (1999a) señala cuatro focos de tematización con su propio campo de interrogantes de investigación:

- (i) El alumno
 - ¿Qué representaciones entran en juego en el aprendizaje de la Geografía y que rol juegan?
 - ¿Qué significados construyen cuando se ponen en relación la Geografía escolar y la “Geografía mediatizada”?
 - ¿Qué uso hacen de los aprendizajes geográficos en su vida cotidiana?
 - ¿Cómo se construye una comprensión “geográfica”?
 - ¿Qué rol juega la Geografía escolar actual en la construcción de una identidad colectiva?
- (ii) El profesor
 - ¿Qué representaciones entran en juego al enseñar Geografía?
 - ¿Cómo construye su propio saber geográfico en relación a la situación de transmisión?
 - ¿Por qué se resiste a enseñar una Geografía más conceptual y reflexiva?
 - ¿Cuáles son los impactos de las representaciones espaciales de los profesores en el aprendizaje de los alumnos?
 - ¿Cómo puede ser “creador” desde un modelo de la didáctica de la Geografía?
- (iii) La Geografía, en tanto disciplina escolar
 - ¿Cómo integrar el conocimiento del “territorio” en la enseñanza?
 - ¿Qué rol juegan los mapas en la enseñanza de la Geografía?

³ Cabe destacar que el último volumen de esta revista dedicado a este campo de investigación fue publicado en 1970.

- ¿Cómo integrar los enfoques cualitativos y de interpretación a una Geografía escolar que se caracteriza por ser fáctica, estadística y natural?
 - ¿Qué constituye una situación problema en Geografía?
 - ¿Cómo desarrollar una teoría espacio-temporal para la clase de Geografía?
 - ¿Qué transformaciones ha ido teniendo la Geografía escolar?
- (iv) El ambiente escolar
- ¿Cómo transformar el ambiente escolar para que se adapte a las nuevas exigencias pedagógicas?
 - ¿Cómo favorecer la interacción de ideas entre profesores en una misma escuela, entre escuelas, entre profesores de disciplinas distintas?
 - ¿Cómo integrar las nuevas tecnologías de la información a las clases de Geografía?

La categorización de Laurin resulta muy sugerente puesto que, a nuestro criterio, señala un conjunto de interrogantes aún no explorados como problemas de investigación y muestra que el curso de las investigaciones ha tomado focos de tematización distintos en el campo anglosajón y latino que, sin embargo, podrían constituirse como desarrollos complementarios.

En el campo anglosajón, los temas que se han convertido en objeto de investigación están directamente influenciados por la constatación de dos “problemas”. En primer lugar, el reducido número de estudiantes que seleccionan la disciplina Geografía entre los cursos de su educación formal. En segundo lugar, y por lo general planteado como una consecuencia directa de la anterior, se identifica como problema el “analfabetismo geográfico” existente entre la población escolar de Estados Unidos (Stolman, Wandley and Kandi, 1999). En este sentido, en la sociedad estadounidense se logró crear una preocupación pública sobre el escaso nivel de conocimientos geográficos de la población en edad escolar (Downs, Liben and Dagas, 1988; Pierpont Gardner, 1986; Stolman, Wandley and Kandi, 1999) en un período en el cual la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje se comenzó a situar en los campos disciplinarios específicos (VanSledright and Limón, 2006). Las

investigaciones tomaron dos líneas de trabajo claramente orientadas a la finalidad de mejorar los conocimientos geográficos de la población. Por un lado, y convirtiéndose en el campo de investigación con mayor desarrollo debido a la posibilidad de generar, a partir de los resultados obtenidos, métodos que mejoren las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, se destacan las investigaciones sobre el razonamiento o pensamiento espacial. Por otro, las investigaciones se han orientado a la (re) definición de contenidos para la disciplina que resulten más apropiados en la formación ciudadana de los estudiantes.

La primera línea de investigación señalada se sustenta en los aportes de la Psicología Cognitiva. ¿Qué significa o qué se entiende por razonamiento o pensamiento espacial? Se parte de la idea de que los mapas constituyen la principal herramienta para analizar espacialmente un fenómeno y de que en la utilización de los mismos se ponen en juego representaciones internas y externas (Anderson and Leinhardt, 2002). Los trabajos empíricos en este campo, como apuntan VanSledright y Limón (2006), aún son escasos si se los compara con la producción existente en otros dominios del conocimiento, particularmente en la Historia. A pesar de ello, las investigaciones que revisamos marcan importantes aportes en el conocimiento de las representaciones espaciales y de las dificultades existentes en la utilización de mapas tanto para alumnos como para los profesores (que ya la enseñan o que se están preparando para enseñar Geografía). En primer lugar, las investigaciones en este campo muestran que el mejoramiento de los conocimientos “geográficos” de los alumnos no es un resultado directo de la actualización o re-definición de los contenidos disciplinarios (Downs, Liben and Daggs, 1988). En efecto, Downs, Liben and Daggs (1988) muestran, a través del análisis de tres contenidos: “los mapas como representaciones del mundo”, “la utilización de mapas en la clase” y la “comprensión de jerarquías geográficas”, la existencia de un conjunto de supuestos no cuestionados que obstaculizan el aprendizaje de este contenido para los estudiantes en los primeros años de escolarización. Estos autores advierten que los estudiantes en estas edades aún no tienen desarrolladas las estructuras cognitivas que se ponen en juego en contenidos como la apreciación del carácter de “representación” de los mapas y el manejo de proyecciones y las relaciones euclidianas. Recuperando los focos

señalados por Laurin (1999a) los aportes de esta investigación permiten avanzar en la indagación de interrogantes sobre la relación que tienen los alumnos con los contenidos disciplinarios, particularmente con los mapas, como representaciones claves en este dominio disciplinar, y el papel que éstos tienen en la construcción de los conocimientos geográficos. Resta indagar cómo construyen los estudiantes una comprensión “geográfica” a partir de otros contenidos y otros instrumentos utilizados en la enseñanza de la disciplina.

En segundo lugar, Rossano y Morrison (1996) advierten a través de su investigación empírica que una de las vías posibles para disminuir las dificultades que se detectan en la utilización de los mapas (tanto en el campo específico de la enseñanza de la Geografía como en su utilización cotidiana) consiste en indagar en las formas de adquisición de la información que contienen los mapas. Los resultados de esta investigación, que comprende una serie de trabajos experimentales con mapas a gran escala realizados con estudiantes universitarios, subrayan que el diseño de los mapas resulta decisivo en el proceso de decodificación de un mapa y por ende, en la optimización del aprendizaje. Los experimentos realizados en esta investigación sugieren la aplicación de una estrategia general de aprendizaje de los mapas denominada “outside-in learning”. Sin embargo, se detectó que las estrategias aplicadas varían en función de la estructura del mapa. Así, mientras que en los mapas con estructuras concéntricas se confirma la aplicación de la estrategia “outside-in learning”, en los mapas sectorizados esta estrategia se combina con otra denominada “map-structure learning”. Esto significa que la utilización de los mapas podría optimizarse si en el diseño de los mismos se tuviera en cuenta su estructuración puede facilitar o inhibir un recorte “coherente y visualmente organizado”. Una limitación de esta investigación es que el trabajo de los participantes con los mapas se reduce a la localización/ memorización, habilidades que configuran un campo extremadamente limitado si concebimos a los mapas como instrumentos que participan en la construcción del pensamiento geográfico de los fenómenos. En este sentido, la investigación de Anderson y Leinhardt (2002) avanza al analizar de manera más precisa los componentes específicamente “geográficos” que operan en el trabajo con mapas.

Anderson y Leinhardt (2002) comparan las implicancias asociadas a la comprensión de los mapas como sistemas de representaciones que un grupo de expertos, un grupo de novicios avanzados y dos grupos de novicios (estudiantes de grado de geografía y profesores que se están preparando para enseñar Geografía en escuelas) reconocen y aplican a la hora de resolver un problema geográfico. En esta investigación se definen los conocimientos que indican la “pericia geográfica” en torno a los mapas: las limitaciones de los mapas en función de la simbolización, la escala y la proyección utilizada. Los resultados empíricos recopilan las respuestas realizadas por los tres grupos de participantes para resolver el problema de trazar en el mapa la ruta de vuelo más corta, tal como sería en la realidad, entre pares de ciudades. El desempeño en la resolución del problema y las estrategias utilizadas fueron sustancialmente diferentes entre expertos y novicios básicamente debido a que los primeros consideraron cómo las proyecciones “afectan” el mapa como un sistema de representación. Las diferencias de desempeño encontradas para los autores señalan por un lado, la estrecha relación existente entre el grado de formación en el dominio disciplinar en cuestión y el reconocimiento de las distorsiones que las proyecciones imponen a los mapas. Por otro, y esto nos parece que constituye el aporte más valioso de esta investigación, si tenemos en cuenta que en algún momento de su escolarización los grupos de novicios tuvieron un acercamiento a contenidos disciplinarios como las proyecciones⁴, los resultados evidencian la existencia de dificultades en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Recuperando resultados de evaluaciones nacionales, estos investigadores sostienen que si bien los estudiantes tienen conocimientos generales sobre las proyecciones, desconocen cómo éstas inciden en los mapas en tanto sistemas de representación. Anderson y Leinhardt sugieren que, a partir de los resultados de la investigación, la enseñanza de las proyecciones podría mejorar si se crearan situaciones para que los estudiantes no solo aprendan las estrategias a través de las cuales el globo terrestre se transforma en una superficie plana sino que también puedan volver a conectar el mapa como representación con el globo terrestre.

⁴ Este es un contenido que con frecuencia aparece tratado de manera muy homogénea en los manuales de Geografía. Generalmente se presentan las tres clases de proyecciones con tres figuras que intentan representar los principios de cada una.

La segunda línea en el campo anglosajón se articula en torno a la preocupación sobre qué conocimientos geográficos tendrían que tener los estudiantes al terminar su escolarización. Se combina el desarrollo de proyectos piloto en diversos estados federales y la realización de investigaciones. La finalidad aquí se ha centrado en la producción de guías de orientación para docentes y para los escritores de manuales en las cuales se definieran los núcleos conceptuales y temáticos de la disciplina (Stolman, Wardley and Kandi, 1999). Como señala Souto (1999), tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña, la innovación se liga a la investigación y a la formación del profesorado. A modo de ejemplo tomamos dos procesos de investigación- innovación, desarrollados en Estados Unidos. En la Guía para la Educación Geográfica de 1984 se definieron cinco áreas temáticas: localización, el lugar, las relaciones entre lugares: hombres y ambientes, movimiento y regiones. En 1994, la Guía “Geography for Life” definió como elementos esenciales que cualquier joven estadounidense debía conocer los siguientes: el mundo en términos espaciales, lugares y regiones, sistemas físicos, sistemas humanos, la relación ambiente y sociedad y finalmente, las aplicaciones de la Geografía para interpretar el pasado, el presente y el futuro (Stolman, Wardely and Kandi, 1999; Witham Bednarz, 2004). Estos “elementos esenciales” se definieron como estándares nacionales que serían re-adaptados a las condiciones de cada estado federal. A partir de allí se han desarrollado investigaciones de carácter evaluativo sobre la difusión y grado de aplicación de los estándares nacionales (Stoman, Wanderly and Kandi, 1999) y sobre el nivel de incorporación en los manuales escolares de las conceptualizaciones que comprenden los nuevos estándares nacionales (Jitendra et al, 2001; Witham Bednarz, 2004). Las investigaciones son críticas con respecto a la calidad de los manuales escolares y su relación con los estándares de contenidos nacionales. En este sentido, se destacan los resultados de la investigación liderada por Jitedra (2001) que, a través del análisis de un grupo de manuales escolares de Geografía en Estados Unidos, llama la atención sobre las dificultades que tienen para constituirse en herramientas de promoción de un razonamiento complejo. La investigación señala que los manuales escolares de Geografía se caracterizan por: a) la contrastante presencia de una gran cantidad de hechos y una escasa cantidad de conceptos y

principios (menos de cuatro conceptos y menos de un principio por lección) y b) la tendencia a promover en mayor medida actividades tales como la realización de resúmenes sobre actividades que exigen mayor elaboración como la evaluación o aplicación de conceptos. Las implicancias derivadas de estos hallazgos para la enseñanza de la disciplina marcan que el proceso de identificación y selección de los conceptos y principios objetos de enseñanza queda en manos del profesor quien, a su vez, trabaja con textos que priorizan las informaciones de hechos sobre la de carácter conceptual (Jitedra, 2001). De este modo, el éxito o fracaso de la “alfabetización geográfica” de los estudiantes recae de manera casi absoluta en los profesores (Richburg and Nelson, 1998).

En el campo latino, y siguiendo la categorización propuesta por Laurin, se detecta una mayor preocupación por la Geografía en tanto disciplina escolar. Un número importante de investigaciones toman como objeto de problematización la relación entre las finalidades pedagógicas de la disciplina, su identidad y la estructura de conocimientos que propone enseñar – los contenidos-. La historia de la disciplina escolar constituye uno de los focos de tematización más explorados en investigaciones realizadas en Francia (Daudel, 1990; Audigier, 1995), en Québec (Laurin, 1999b, Brosseau, 1999), en España (Capel, 1989; Souto, 1999), en Brasil (Vlach, 1991) y Argentina (Quintero Palacios 1995, Quintero Palacios 1999, Quintero Palacios 2004). Basándose en análisis documentales, ya sea de programas escolares, planes de estudios o de manuales escolares, estas investigaciones señalan que la Geografía se constituyó como disciplina escolar, al igual que la Historia, con la finalidad de contribuir a la formación de una identidad nacional. Es decir, estas investigaciones ponen de relieve la función de la Geografía como disciplina escolar en el marco de la construcción de una cultura común, de una memoria colectiva y de la construcción de un territorio como “cuerpo” de un Estado Nacional. Una serie de aportes nos parecen de crucial importancia desde esta línea de investigación. En primer lugar, las investigaciones sobre la historia de la disciplina escolar revelan que, con independencia de las re-definiciones que se han dado en períodos de transformaciones curriculares, existe un conjunto de continuidades en la Geografía escolar. Entre este conjunto de continuidades se destaca particularmente la función que le fue asignada a la Geografía en los

sistemas educativos. En segundo lugar, estas investigaciones logran colocar la disciplina, tanto su contenido como sus finalidades, en el contexto social de su producción. De este modo, plantean que cualquier transformación profunda en los contenidos de la disciplina deberá necesariamente articularse con una reformulación de la función social que se le asigna. En tercer lugar, a pesar de las particularidades que configuraron el proceso de constitución y permanencia de la Geografía escolar en cada contexto nacional, en la “arquitectura” de esta disciplina escolar se detecta una gran homogeneidad en la constitución de su trama de contenidos, en su sustento epistemológico y en las dificultades que presenta este entramado para que la disciplina se convierta en un conjunto de saberes útiles y significativos para los alumnos en el mundo contemporáneo.

Partiendo de la idea de que la crisis que experimenta la Geografía como disciplina escolar tiene como nudo los contenidos que se enseñan, se desarrolla una línea de trabajo que se interroga sobre los contenidos que debería transmitir la Geografía en el mundo contemporáneo y las “competencias” geográficas que los estudiantes deberían desarrollar en el transcurso de la escolarización. La idea directriz es evitar que el “retraso” científico de la Geografía escolar, a través de la selección de las innovaciones disciplinares que deberían ser incorporadas en el currículum, y de este modo abandonar su carácter enciclopedista, a-político, a-histórico y naturalizador de procesos sociales. En España, en virtud de los procesos de transformación curricular recientes (particularmente a partir de los años ochenta) se registran diversos aportes en este campo⁵. Capel y Urteaga (1997) realizan una propuesta de dieciocho núcleos conceptuales de la Geografía en la cual se enlazan distintas tradiciones disciplinares desde aquellas más aferradas en el ámbito escolar como la regional a otras que resultan innovaciones en éste como la geografía neopositivista, la geografía de la percepción y las geografías radicales. Souto (1999) deja de tomarlos como objetivos terminales realizando una propuesta de secuenciación, en función de los distintos niveles educativos, que profundiza los núcleos conceptuales previamente definidos por Capel y Urteaga (1997). Los núcleos conceptuales de la geografía de la percepción y humanística se

⁵ En este mismo período se constituyeron una serie de Grupos no con el objetivo de desarrollar investigaciones sino de modificar la enseñanza de la Geografía. Centrar su trabajo en la producción de propuestas de renovación de contenidos, materiales didácticos, metodologías de enseñanza.

proponen desarrollar en la primera etapa del sistema educativo (entre los 3 y 7 años) tomando como eje el espacio cotidiano. Souto subraya la necesidad de no determinar el espacio cotidiano a una escala política-administrativa. Los núcleos eco-geográficos en el tramo que comprende desde los 6 a los 11 años “para desarrollar la capacidad de los alumnos respecto a la explicación de los hechos y situaciones de carácter social y medioambiental, situados en territorios concretos” (Souto, 1999: 243). Finalmente, en la educación secundaria, los núcleos conceptuales que se sustentan en las geografías radicales y que permiten explicar los problemas sociales en el mundo contemporáneo. Lo más interesante de las secuenciaciones desarrolladas por Souto es que se realizan en torno a “problemas escolares relevantes” con el objetivo de que la enseñanza de la Geografía confronte las ideas de los alumnos con el conocimiento escolar.

Otra línea de investigación, en la cual se inserta nuestro trabajo, pone en relación la Geografía como disciplina escolar con quienes la enseñan. Daudel (1990) destaca tres focos de indagación para explorar la relación entre los profesores y la disciplina: a) la concepción de la disciplina que tienen los profesores, b) la formación inicial y continua, c) la práctica de enseñanza de la disciplina. Cabe destacar que es en el ámbito francés donde más se ha desarrollado esta línea de investigación, favorecido por el contexto de modernización de su sistema educativo que estableció la investigación-acción en equipos integrados por profesores e investigadores (Daudel, 1990). Nos interesa destacar las contribuciones que brindan dos trabajos de investigación puesto que permiten avanzar en la comprensión sobre el rol que desempeñan los profesores en la construcción de la disciplina escolar.

Audigier (1999) describe y analiza la concepción de la disciplina que tienen los profesores que enseñan Geografía en el nivel primario en Francia, tomando como marco referencial los conceptos de disciplinas escolares de Chervel y de representaciones sociales de Moscovici. En la investigación, desarrollada por un equipo constituido por profesores y profesores-investigadores, se combinó un abordaje cualitativo – a través de la realización de entrevistas a profesores- y cuantitativo – a través de la aplicación de un cuestionario- para analizar la concepción de la disciplina y de las prácticas de enseñanza, así como la elección y organización de los objetos de enseñanza.

Los resultados muestran que entre los profesores participantes existe una concepción de la Geografía⁶ muy convergente, que la caracteriza como una disciplina descriptiva y concreta, que presenta el cuadro físico y humano de los lugares. Para los profesores participantes en la investigación la Geografía Humana se limita la población y los problemas que ésta enseña son presentados muy raramente como sociales y políticos. Las imágenes más elegidas de la disciplina entre los profesores son: el estudio de las relaciones entre el hombre y el medio natural, el conocimiento del propio país, el estudio de los paisajes y el estudio de los ambientes. En segundo lugar, los contenidos que los profesores señalan como enseñados reflejan más continuidades que rupturas o transformaciones curriculares: temas de la Geografía Física, Población y actividades económicas. El anclaje epistemológico de los contenidos que los profesores dicen enseñar continúa, de este modo, fijando una geografía de corte enciclopédico y fáctico. En tercer lugar, la representación de la disciplina y los contenidos seleccionados se superponen con una preocupación por legitimar la disciplina en este nivel educativo desde los métodos de enseñanza. Es decir, los profesores buscan facilitar un trabajo más activo de los estudiantes a través de la utilización de mapas e imágenes. Las aportaciones que nos resultan más significativas de la investigación son las siguientes:

- la existencia de un núcleo “duro” en las representaciones que los profesores tienen de la disciplina. Es decir, este núcleo no ha sido modificado ni cuestionado sustancialmente en función de las transformaciones que ha tenido la disciplina en los últimos treinta años. Aquí surge el interrogante, sobre las modalidades y posibilidades de reconstruir la disciplina escolar sin que se produzcan resignificaciones en las representaciones que quienes enseñan la disciplina tienen de la misma.
- la posibilidad de que los profesores introduzcan innovaciones en la enseñanza de un modo tal que se agregan o superponen sin producir resignificaciones en el entramado de la disciplina. La investigación de Audigier señala que las innovaciones en la enseñanza introducidas con el trabajo de mapas e imágenes, muy aceptadas por los profesores en el nivel primario, se anexaron a la misma trama de contenidos.

⁶ La concepción de la disciplina es entendida como una construcción teórica y práctica que comprende una dimensión cognitiva, evaluativo y afectiva.

- Finalmente, Audigier retoma la discusión sobre la finalidad pedagógica de la disciplina como contexto que debe orientar la selección de los contenidos a transmitir: una disciplina de carácter cívico y político, comprometida en la transmisión de conocimientos del mundo y en la formación de ciudadanos portadores de derechos y obligaciones. Por consiguiente, a partir de esta investigación es posible comenzar a re-pensar la disciplina y su enseñanza e indagando ¿Qué contenidos contribuirían a esta finalidad? ; ¿De qué modo se puede confrontar esta finalidad al núcleo “duro” que tiene la representación de la disciplina quienes la enseñan?

Tomando como eje la relación entre la Geografía y los profesores, Laurin (1999b) se pregunta cómo participan los profesores en el proceso de construcción de la disciplina escolar. Para Suzanne Laurin, en aquellos contextos escolares que permiten a los profesores un margen importante de acción, el proceso de selección de contenidos constituye la contribución que éstos realizan en la construcción de la Geografía como disciplina escolar. A partir del análisis de los discursos de un grupo de doce profesores Laurin propone una matriz de organización de los sentidos de los contenidos objeto de enseñanza con tres categorías:

- el “referencial geográfico” definido como un conjunto de conocimiento geográficos – científico, escolar, popular- que opera como un sistema de referencia para el profesor.
- la “cultura disciplinar personal del profesor”, definida como un referencial personal construido a partir de la formación disciplinar, del universo cultural del profesor, de sus prácticas sociales y profesionales.
- la “tensión” entre un conjunto de posibilidades, entendido como el mundo interno del profesor, y un conjunto de contingencias, definido como el mundo exterior del profesor.

A partir del análisis de los discursos de los profesores, Laurin detecta las orientaciones ministeriales, la concepción de la disciplina, la concepción de las finalidades educativas de la disciplina y un conjunto de alternativas posibles de organización de los contenidos como los elementos nodales que operan en la selección de contenidos. Identifica tres clases de tensiones en el proceso de selección de contenidos. En primer lugar, la tensión entre creatividad (el deseo

del profesor de sentir y poner en juego su creatividad en la selección de contenidos) y normatividad (la tendencia a una orientación más normativa de las políticas educativas). En segundo lugar, la tensión entre las certezas (basadas en la formación disciplinar y el dominio de los conceptos y principios de la disciplina) y las dudas (credibilidad de la disciplina, valor epistemológico, valor educativo). En tercer lugar, la tensión en relación al referencial geográfico (los distintos discursos geográficos que intentan definir la Geografía escolar). Esta investigación sugiere que la calidad de la enseñanza de la disciplina depende fundamentalmente del referencial geográfico de los profesores. Por consiguiente, si se pretende transformar la enseñanza de la disciplina el eje sobre el cual se debería trabajar es la re-significación del referencial geográfico de los profesores. Por otro lado, nos parece muy sugerente el primer campo de tensiones que identifica Laurin puesto que coloca en discusión la posibilidad de pensar la disciplina escolar como un lugar de innovaciones y, simultáneamente de conservación de la disciplina en tanto tradición.

En el campo latino, también se han desarrollado investigaciones que toman las imágenes utilizadas en la enseñanza de la Geografía. La mayor parte de estas investigaciones, al igual que en el campo anglosajón, toma los mapas como objeto de análisis didáctico, centrandó el análisis en los usos de la cartografía en la Geografía escolar y las posibles estrategias para mejorar la “alfabetización” cartográfica (Benejam, 1998; Ramos Simielli, 1999). Sin embargo, la singularidad de esta vertiente de investigación consiste en un análisis con una orientación más epistemológica de los mapas al indagar el rol que juega la cartografía en la construcción del discurso geográfico escolar. A su vez, estas investigaciones toman como referencial teórico aportes de la Semiología y de la tradición de organización del espacio. Los mapas se entienden como un sistema de signos, en el que se establecen relaciones entre el espacio cartográfico, el espacio geográfico y el espacio terrestre (Thémines, 2001).

Las investigaciones señalan que en las prácticas escolares se registra un pasaje desde la lectura de los mapas, presentes en textos escolares, a la “construcción” de los mapas. Sin embargo, esta transformación en las prácticas escolares no repercutió en la consideración de los mapas como

representaciones. Por el contrario, los mapas siguen siendo entendidos en el contexto escolar como la realidad misma (Fontanabona, 1999; Ernult, Le Roux and Thémines, 1999). Tampoco ha significado colocar en discusión el proceso de construcción que implica la cartografía, los supuestos sobre los cuales se construye cada representación (a modo de ejemplo, el eurocentrismo y su relación con determinadas proyecciones cartográficas) o el carácter político de cada representación (Ernult, Le Roux and Thémines, 1999). Journot (1999) sostiene a partir del análisis de narraciones de profesores y de observaciones de clases que el éxito de la incorporación en Francia de los aportes de la tradición de organización del espacio, a través de prácticas escolares como la modelización y esquematización espacial, se explica en función de que para los profesores ésta ofrece actividades que responden a las condiciones escolares y saberes integrables a la trama de contenidos de la Geografía escolar.

En el caso de la Geografía escolar en Argentina, investigaciones centradas en la perspectiva de los alumnos muestran que el material cartográfico, instrumento básico de la Geografía, es poco utilizado en las clases y que se usa de manera mecánica, poco significativa. Por ello, los alumnos recuerdan haber visto mapas en las clases, sin que se hayan transformado en documentos a partir de los cuales construir el conocimiento (D'Angelo, 2003; D'Angelo, 2004). La investigación de Teixeira Lima (1991), realizada con textos escolares de Geografía editados entre 1925 y 1988 en Brasil analiza las condiciones que contribuyen a que los mapas sean utilizados de esta manera en el contexto escolar. Las representaciones cartográficas aparecen como ilustraciones del texto y en muchas ocasiones tienen poca relación con éste. Asimismo, los mapas se presentan en los textos escolares como instrumentos de localización dejando al margen otras posibilidades que éstos ofrecen. Finalmente, en los textos escolares los mapas se presentan sin información que permita a los profesores y a los alumnos poner en discusión la producción del mismo (a modo de ejemplo, la fuente de los mapas es uno de los datos que generalmente está ausente).

Los mapas no son las únicas imágenes utilizadas en la enseñanza de la Geografía. Tomando como objeto de análisis las imágenes que aparecen en manuales escolares franceses publicados entre 1981-1996, Niclot (1999) señala

la existencia de una disociación entre la finalidad de la Geografía escolar planteada en los diseños curriculares - explicar el mundo contemporáneo- y las imágenes del mundo que ésta presenta. Los textos escolares a través de las imágenes, fundamentalmente a través de las fotografías, presentan un mundo dominado por fuerzas naturales, con predominio de paisajes rurales y vida agrícola, con paisajes industriales alejados de los procesos de des-industrialización contemporáneos. La investigación subraya la necesidad de que la Geografía escolar problematice las imágenes como discurso.

1.2 Un concepto para dar cuenta de las regularidades que gobiernan la organización y práctica de la enseñanza

Si bien nuestro foco de análisis son las racionalidades prácticas que construyen un grupo de profesoras ante una innovación disciplinar, no podemos desconocer que éstas se apoyan y sitúan en marcos organizativos, reglas y prácticas aceptadas y establecidas en los contextos escolares. Es por ello que nos parece pertinente recuperar uno de los conceptos propuestos en el campo de la Historia de la Educación para dar cuenta de la existencia de un conjunto de reglas, prácticas, estructuras y formas de organización que permanecen estables a lo largo del tiempo a pesar de la implementación de sucesivas y diversas reformas en los sistemas educativos. Es decir, partimos del supuesto de que los profesores como sujetos escolares tienen condicionamientos sociales y escolares y que, simultáneamente, realizan construcciones creativas que les permiten encontrar sentido a sus propias prácticas, a la disciplina que enseñan y a la escuela.

En el campo anglosajón, con el concepto de “gramática escolar” (Tobin and Tyack, 1994; Tyack and Cuban, 2001) se intenta responder por qué las formas escolares institucionalizadas han sido tan estables y no han podido ser transformadas por una serie de reformas educativas. Se propone pensar la existencia de un conjunto de regularidades – estructuras y reglas- que organizan el trabajo de la enseñanza y por consiguiente, permiten a los profesores realizar sus prácticas (Farrell, 2000; Farrell, 2001; Tobin and Tyack, 1994; Tyack and Cuban, 2001). Las formas organizacionales tales como el

ordenamiento del tiempo, el espacio y de los saberes que se enseñan constituyen el objeto de análisis de estas investigaciones⁷.

Con la utilización del término “gramática”, se pretende remarcar su carácter descriptivo y a la vez prescriptivo. Descriptivo puesto que señala cómo se organiza la enseñanza. Prescriptivo, en tanto el mismo indica cómo debe organizarse lo que se cataloga como “verdadera” enseñanza- (Tobin and Tyack, 1994). La característica central de estas formas organizacionales es que se mantienen a lo largo del tiempo de manera tan estable que se naturalizan y pasan a ser consideradas como sinónimo de la verdadera escuela para alumnos, padres y profesores (Tyack and Cuban, 2001).

En el contexto europeo también se ha colocado bajo análisis la existencia de regularidades no cuestionadas en las instituciones educativas que denominan “Cultura escolar” (Chervel, 1998; Julia, 2001; Viñao, 2001; Viñao, 2002). Para estos autores, la cultura escolar comprendería un conjunto de normas y prácticas compartidas en y sobre las instituciones escolares que no son puestas bajo discusión. La definición de Viñao sobre las culturas escolares resalta los elementos que la constituyen:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida, en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas- formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos- sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. (Viñao, 2001:73)

La cultura escolar se caracteriza ante todo por su originalidad en sus atributos, su modo de difusión, su origen y su constitución⁸. Como consecuencia, el concepto de cultura escolar cuestiona la concepción de las instituciones escolares como un receptáculo de los productos culturales de la sociedad o un objeto pasivo en el cual las reformas se aplican de manera lineal.

⁷ A pesar de que estos autores han tomado como objeto de análisis las formas organizacionales escolares, existen investigaciones en este campo que seleccionan como objeto de análisis las formas de enseñanza (Cuban, 1983). Cuban muestra que en las escuelas elementales y secundarias estadounidenses existe un núcleo de prácticas de enseñanza – enseñanza centrada en la instrucción- que se ha mantenido muy estable a pesar de que en determinados períodos se introdujeron otras formas de enseñanza.

⁸ Con el concepto de “Cultura escolar” se discute el de “transposición didáctica” (Chevallard, 1991). Los conocimientos enseñados en la escuela no serían una re-adaptación de los conocimientos científicos sino originales y singulares.

Por el contrario, propone pensar las instituciones escolares como un sistema autorregulado y con autonomía relativa.

En segundo lugar, tanto las formas de pensar y hacer propias de las escuelas se caracterizarían por su permanencia a través del tiempo (Viñao, 2001; Viñao, 2002). Es decir, la cultura escolar supone la idea de continuidad y estabilidad que, en los estudios empíricos, resulta dificultoso integrar a los cambios que también se producen en los sistemas educativos. Es por ello que con frecuencia la crítica de los conceptos de gramática escolar y cultura escolar apunta a la excesiva inmutabilidad con la que se estaría mostrando a las instituciones escolares. Sin embargo, la estabilidad a escala global no significa desconocer o negar la existencia de pequeños cambios que “transforman el interior del sistema” (Julia, 2001). En efecto, la cultura escolar también experimenta cambios en el largo y mediano plazo por lo cual constituiría una trama de “tradicción y cambio” (Viñao, 2001; Viñao, 2002). En nuestra investigación el concepto de cultura escolar se utilizará, como veremos en los capítulos 3 y 4, articulado a los conceptos de tradiciones de las disciplinas y código disciplinar (Cuesta Fernandez, 1997). Pensamos que estos dos conceptos abren el juego al cambio y las discontinuidades puesto que, en la búsqueda y lucha por lograr posicionarse, cada nueva tradición disciplinar propone elementos de discontinuidad con respecto a las tradiciones ya establecidas. Es en este sentido que el análisis del código disciplinar – definido por las tres categorías propuestas por Cuesta Fernández (1997): contenidos, las estrategias discursivas sobre su valor educativo y las prácticas de enseñanza-muestra que las culturas escolares no son inmutables. En cambio, en el largo plazo, son un producto histórico en el cual se van articulando (con diversos grados de integración) transformaciones y regularidades.

Cuatro categorías operacionalizan el concepto de cultura escolar: i) los actores; profesores, padres, alumnos, personal administrativo; ii) los discursos, pautas lingüísticas y formas de comunicación; iii) los aspectos organizativos como las formas de organización de tiempos y espacios escolares y por último iv) la cultura material de la escuela (Viñao, 2001; Viñao, 2002). Es posible advertir que la operacionalización del concepto de cultura escolar no se limita, como en el caso del concepto de gramática escolar, a las formas organizacionales de los sistemas educativos. Esta riqueza operativa y

conceptual explica en parte nuestra decisión de trabajar con el concepto de cultura escolar. En nuestra investigación privilegiamos el análisis de los profesores como agentes que configuran y explicitan la cultura escolar a través de sus discursos y prácticas.

Otro de los factores que explica nuestra opción por este concepto es la proposición de Viñao de pensar el concepto de cultura escolar en plural, lo cual permite reconocer las diferencias que existen en las cuatro categorías ya señaladas en función de los niveles educativos⁹, los lugares y los períodos históricos. Es decir, no existiría un único conjunto de normas, reglas y prácticas sino que las formas de pensar y hacer la “verdadera escuela” experimentarían variaciones en función de los agentes sociales considerados. Así, sería posible señalar dentro las instituciones escolares la cultura de los profesores, de los alumnos, de los padres, del personal de administración (Viñao, 2001), de los expertos en educación y de los “reformadores o gestores” de los sistemas educativos (Escolano, 2000). Las culturas escolares en plural también permiten identificar, en función de cada disciplina escolar, formas de pensar y hacer la enseñanza y la propia institución educativa (Goodson, 1995b). En torno a cada disciplina escolar, siguiendo la idea Goodson (1995b), se van constituyendo “subculturas disciplinarias”, una serie de prácticas y finalidades institucionalizadas que, a su vez, van fijando y moldeando la definición de la disciplina como un área de conocimiento y como una construcción social.

En resumen, pensamos que el concepto de culturas escolares coloca nuestra investigación ante una serie de interrogantes sobre las formas, reglas, prácticas que se han ido sedimentando en la enseñanza de la geografía a lo largo del tiempo. Las culturas escolares nos permiten pensar que cualquier innovación disciplinar se enfrentará con rasgos, elementos, prácticas que marcan la identidad y el territorio disciplinar y que por consiguiente, no pueden ser cuestionados ni excluidos en tanto son entendidas como configuradoras de la propia disciplina. En otras palabras, el concepto de culturas escolares nos

⁹ La existencia de culturas escolares propias en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria se evidencian entre otros aspectos en diferencias en: la organización de los tiempos escolares, la distribución de los conocimientos, las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y padres, las pautas de comunicación entre los mismos, las finalidades pedagógicas (Julia, 2001; Viñao, 2001; Viñao, 2002).

permite indagar por un lado, las formas de hacer y pensar la geografía escolar se han sedimentado y no son puestas en cuestión en las culturas escolares. Por otro, también nos conduce a analizar cómo y por qué determinados aspectos de las innovaciones curriculares y disciplinares son incorporados, moldeados y adaptados y otros, son excluidos por los profesores que enseñan cada disciplina.

1.3 Las disciplinas escolares: una creación de las culturas escolares

En esta sección tomaremos como objeto de análisis una de las creaciones propias de las culturas escolares: las disciplinas escolares (Chervel, 1991; Chervel, 1998). Las mismas constituyen una forma de estructuración y organización, entre tantas otras posibles, del conocimiento que se transmite en las instituciones educativas. Su origen y dinámica se explica fundamentalmente desde las normas y prácticas escolares¹⁰. En efecto, las disciplinas escolares constituyen una construcción de las culturas escolares que, como toda tradición, se van reconstruyendo a lo largo del tiempo¹¹. Tal como señala Goodson, la disciplina escolar es al igual que el currículum

[...] un ejemplo supremo de invención de tradición; pero como sucede con toda tradición, no se trata de un elemento dado que aparece de repente y para siempre, sino de algo que tiene que ser defendido y en donde las mitificaciones se tienen que construir y reconstruir con el transcurso del tiempo (1995a: 195).

En primer lugar nos parece necesario revisar la noción de disciplina escolar, particularmente el contenido que se le asigna y su utilización en el campo educativo, a efectos de mostrar que no siempre se le asignó la misma significación. La utilización del término “disciplina” para designar un conjunto de contenidos a enseñar en las instituciones educativas es relativamente reciente. En efecto, desde finales del siglo XIX se va pasando desde la acepción de “ejercicio o gimnasia intelectual” a la de “materia de enseñanza

¹⁰ Esto no significa que se ignoren las relaciones existentes entre las transformaciones sociales, económicas y culturales, y las finalidades asignadas a la institución escolar y a cada disciplina escolar (Popkewitz, 1987).

¹¹ Los cambios que se producen en las disciplinas escolares tienen consecuencias en la identidad de los profesores y de los alumnos (Esland, 1971).

susceptible de servir de ejercicio intelectual” (Chervel, 1998). Sólo en las primeras décadas del siglo XX el término disciplina comienza a designar una clasificación y organización de contenidos de la enseñanza (Chervel, 1998). A partir de allí, la noción de disciplina escolar alude a entidades de contenidos de enseñanza propios del ámbito escolar y con una autonomía relativa de la realidad cultural exterior a la escuela¹².

En segundo lugar, pensar las disciplinas escolares como creaciones de la cultura escolar implica discutir la concepción de las mismas como una combinación de saberes y metodologías cuya función es simplificar y/o adaptar los conocimientos que se producen en el campo científico/ académico para que los niños y adolescentes puedan incorporarlos de la mejor manera posible (Chervel, 1998). Bajo esta concepción subyace la idea de que la escuela es el lugar del atraso, de la inercia y un receptáculo cuya finalidad es transmitir los conocimientos producidos fuera de la misma (Chevallard, 1991). Sin embargo, investigaciones sobre distintas disciplinas escolares demuestran que lo que se enseña en las escuelas no es la expresión de las disciplinas de referencia sino que es un producto específico del ámbito escolar¹³. En otras palabras, la organización de la transmisión del conocimiento en disciplinas escolares supone tanto la inclusión/aceptación como la exclusión de determinados problemas de conocimiento, interrogantes y formas de abordarlos/ resolverlos como objetos de enseñanza.

En tercer lugar, la creación, institucionalización escolar y permanencia de las disciplinas también opera como una legitimación de esa clasificación de los conocimientos, de cada disciplina y de los que se convierten en profesores en tanto expertos que poseen estos conocimientos. Por un lado, la misma presencia de la disciplina en el currículum otorga legitimidad a la disciplina en función de sus finalidades pedagógicas. Por otro, el hecho de que una disciplina forme parte del currículum y mantenga su lugar en el mismo legitima la formación de los profesionales que se considerarán “acreditados” para su

¹² La autonomía es relativa puesto que “The discourse about learning and teaching is an invention which takes social interests and normalizes them through sciences that portray an objective and common school. The curriculum is neither objective nor free of interest” (Popkewitz, 1987).

¹³ Las investigaciones de Chervel sobre la enseñanza del francés en las escuelas francesas muestran la ortografía, el dictado, la gramática y la composición como creaciones de la cultura escolar. Chervel sostiene que para responder a las dificultades de los alumnos en relación a la ortografía en la escuela se creó una gramática específicamente escolar.

enseñanza. Como consecuencia, quienes tienen una formación que los acredite como expertos conciben la disciplina escolar como un territorio propio en términos disciplinares y laborales. Como territorio que pretende ser “exclusivo”, apoyado en un proceso de profesionalización, cada disciplina se convierte en un campo de disputas, conflictos y exclusiones que busca “imponer la docilidad” (Goodson, 2000) entre los profesores que la enseñan – también a aquellos a quienes se les enseña-. De allí la importancia que adquiere la formación y los títulos que la acreditan en la configuración de la disciplina escolar como un campo profesional.

Las disciplinas escolares, como forma de organización de los conocimientos que se enseñan en las instituciones educativas, suelen presentar gran estabilidad a lo largo del tiempo y en cierta forma se han convertido en una continuidad inquebrantable:

La única fuerza que demostró ser virtualmente inexpugnable fue la disciplina escolar. La disciplina, como unidad básica del currículum, resistió con éxito los esfuerzos más ambiciosos que se hicieron por sustituirla por algo como áreas funcionales de vida o proyectos surgidos del interés de los estudiantes.

Kliebard, citado en (Goodson, 1995a).

No obstante, las mismas no son inmutables. En efecto, la historia de las disciplinas escolares se caracteriza por transformaciones que comprenden sus contenidos, sus denominaciones, sus fronteras y relaciones con otras disciplinas, y el tiempo que se le asigna en el currículum. Las disciplinas escolares pueden inclusive desaparecer del currículo ya sea por unificación con otra disciplina o por el reemplazo directo por una nueva disciplina cuando no logran mantener sus retóricas legitimadoras (Goodson, 2000). También puede suceder que bajo la misma denominación las culturas escolares re-definan lo que se entiende por esa disciplina y por consiguiente, se le asignen otros contenidos. El proceso de transformación de las disciplinas escolares no está exento de conflictos puesto que las disciplinas constituyen campos de poder (Goodson, 2000).

Pensar las disciplinas como creaciones de las culturas escolares las coloca como un objeto de problematización, como una “caja negra” que es

necesario abrir tanto en la selección de los conocimientos a transmitir, asociada a cada una de ellas, así como la historia de su producción. En efecto, las disciplinas escolares dejan de ser entidades dadas para colocar bajo discusión sus límites, sus problemas de enseñanza, las tradiciones más o menos hegemónicas entre quienes la enseñan y su propia presencia en el currículum (Esland, 1971). A su vez, el concepto de culturas escolares permite problematizar las disciplinas escolares desde las instituciones educativas, sin perder el sentido que éstas les otorgan. En resumen, las disciplinas escolares también constituyen un entramado de continuidades y rupturas que se construye y toma sentido en las instituciones educativas.

En tanto objeto de problematización la literatura señala la centralidad de diversos componentes a la hora de analizar las disciplinas escolares:

- i) los contenidos explícitos en textos escolares o manuales de contenidos y programas escolares considerados como el cuerpo de la disciplina, que evidencian la organización y estructura interna de la disciplina. Todas las disciplinas escolares tienen una estructura a través de la cual se articulan conceptos, temas y problemas que se consideran propios o específicos de la misma (Chervel, 1998).
- ii) la(s) finalidad(es) asignada(s) a la disciplina explicitadas en documentos oficiales y aquellas “reales” que se identifican al poner en juego los contenidos que se convierten en objeto de enseñanza (Chervel, 1998).
- iv) las actividades que desde cada disciplina escolar se aceptan como básicas para enseñar la disciplina y que permiten fijar determinadas representaciones de la misma en los alumnos (Chervel, 1998).
- v) las representaciones de los profesores sobre la disciplina que enseñan y los problemas que consideran importantes para la misma (Esland, 1971).
- vi) las relaciones y fronteras que se establecen con otras disciplinas en tanto evidencian las negociaciones y conflictos en torno a la división del trabajo entre “expertos” de la enseñanza (Chervel, 1998; Esland, 1971).
- vii) los conflictos que se dan al interior de la “comunidad” de profesores de una disciplina en torno a la definición de la misma, de sus contenidos, de su estructura y organización (Esland, 1971; Goodson, 1994; Goodson, 1995a; Goodson, 1995b).

vii) la aculturación resultante de la enseñanza de cada disciplina en los alumnos que evidencia la adecuación de los contenidos seleccionados y transmitidos a sus finalidades explícitas y reales (Chervel, 1998).

En resumen, a pesar de que las disciplinas escolares constituyen una de las formas posibles de organización de los conocimientos que se transmiten en las instituciones escolares, su perdurabilidad indica que para los profesores, padres y alumnos su presencia se considera sinónimo de la “verdadera escuela” (Tobin and Tyack, 1994).

1.4 La creación y desarrollo de la Geografía como disciplina escolar

El estado del arte muestra la existencia de consenso sobre el papel que desempeñó la previa creación y consolidación de la Geografía escolar en la constitución e institucionalización universitaria de la Geografía (Brabant, 1991; Capel, 1977; Capel, 1989; Capel, 1984; Escolar, 1991; Escolar, 1995; Lacoste, 1977; Moreno Jiménez and Marrón Gaité, 1996; Moreno Jiménez, 1996; Quintero Palacios, 1991; Vlach, 1991a; Vlach, 1991b). La Geografía, tanto en su versión escolar como académica, tiene su origen en las culturas escolares. En esta sección realizaremos una revisión de la Geografía escolar tomando como base el caso francés e inglés puesto que son los más analizados en la literatura y resultan representativos de un proceso que se dio en otros Estados-nacionales: la creación y consolidación de la Geografía como disciplina escolar en el período de expansión de los sistemas educativos y de crecimiento de la población incorporada a los mismos. Asimismo, analizar el modelo de la Geografía escolar europea, particularmente el francés, resulta pertinente en nuestra investigación puesto que a partir del mismo se fijan gran parte de las bases de la Geografía escolar en Argentina.

En el caso inglés, durante los siglos XVI y XVII se comienza a sugerir la enseñanza de Geografía en el currículum escolar con la finalidad de que los alumnos conocieran su entorno a través del contacto directo con el mismo. No obstante, sólo en la última mitad del siglo XIX se amplía el número de escuelas que la incluyen como disciplina escolar a medida que se difunde la idea de que una persona instruida debía tener conocimientos sobre la localización de las colonias y de varios países (Graves, 1977). En efecto, hasta entonces la

Geografía solo formaba parte del currículum de colegios privados, institutos privados y escuelas primarias y permanecía fuera de las universidades (Goodson, 2000).

La estrategia para convertirse en disciplina académica se centró en lograr incrementar su presencia como disciplina en los distintos niveles educativos privilegiando la asignación de una función utilitaria y pedagógica a la misma (Goodson, 2000). Un contexto caracterizado por el crecimiento del comercio ultramarino así como la existencia de colonias inglesas y francesas legitimaba la importancia de la inclusión de conocimientos geográficos en la escuela (Graves, 1977). Así, en un primer momento la Geografía se convierte en una de las disciplinas de la enseñanza primaria y posteriormente se incorpora como disciplina “principal” de la enseñanza secundaria. Tanto el aumento del número de escuelas que introducen esta disciplina como el reconocimiento de su valor educativo confluyen para justificar la necesidad de formar expertos para enseñar estos conocimientos (Goodson, 2000; Graves, 1977). Paralelamente se fue conformando una “comunidad” de expertos a través de la creación de asociaciones de profesores de Geografía y de la Asociación Geográfica. Es decir, en el caso inglés la expansión Geografía escolar en el sistema educativo incidió en la institucionalización universitaria de la disciplina, a principios del siglo XX, puesto que impuso la exigencia de formar profesores especializados en Geografía para cubrir la demanda escolar.

En el caso francés, la Geografía escolar también moldea a su imagen la Geografía académica (Brabant, 1991). En Francia, la enseñanza de la Geografía se creó a fines del siglo XIX con la finalidad de contribuir a la formación de una conciencia nacional, particularmente en la enseñanza primaria (Lacoste, 1977; Lacoste, 1989). Esta función político- pedagógica de la disciplina escolar exigía la formación de profesores para garantizar la efectiva transmisión de la idea de identidad nacional. A fines del siglo XIX, toma fuerza la idea de que solo se podría mejorar la enseñanza de la Geografía en las escuelas si se lograba formar un cuerpo de profesores especializados. Para ello, se decidió fortalecer la enseñanza de la Geografía en la institución en la cual se formaba la mayoría de los profesores de escuelas secundarias de elite- Escuela Normal Superior- a través del nombramiento de Vidal de la

Blache como profesor de la cátedra de Geografía¹⁴. Con su introducción en cursos superiores la geografía se expande y consigue mayor status como disciplina en las escuelas secundarias francesas. A su vez, se va institucionalizando un campo profesional con la creación de la “Sociedad de profesores de Historia y de Geografía de la enseñanza secundaria pública” (Graves, 1977).

Ambos casos muestran que la función pedagógica asignada a la Geografía debe situarse en el proceso de construcción de las naciones, en el cual no estuvieron ausentes los conflictos ni las rupturas ya que se quebraron configuraciones y unidades basadas en la relación de proximidad entre las personas (Ortiz, 2000). Este es el caso de los conflictos provocados por formas no capitalistas de organización social de la producción, así como la multiplicidad de identidades culturales y también espaciales pre-existentes construidas en torno a la contigüidad espacial. Podemos preguntarnos entonces ¿Cómo era posible legitimar el monopolio de un poder sobre un territorio y sus habitantes? ¿Cómo se podía lograr una efectiva integración dentro de los límites de los Estados-nacionales y legitimarla?

La homogeneización cultural se configuró como resultado de la fijación de las fronteras políticas y como condición de las “comunidades imaginadas” (Anderson, 1993) a través de la construcción de una identidad nacional. Para ello, la unificación lingüística y la construcción de una “conciencia territorial de pertenencia” (Escolar, 1996b) comienzan a ser difundidas a través de la escuela, en el marco de sistemas de escolarización masivos y controlados por el Estado. A través de la enseñanza de la lengua nacional, de la historia- con la sistematización y difusión de olvidos y recuerdos colectivos que ésta supone¹⁵- y la difusión de rituales escolares - oración a la bandera al comenzar y finalizar la jornada escolar, celebración de fiestas nacionales en la escuela- se fue inculcando el “habitus” nacional.

¹⁴ Si bien en la Sorbonne ya existía una cátedra de Geografía, ésta estaba orientada a presentar los geógrafos antiguos a los historiadores. La cátedra de Vidal de la Blache, en cambio, busca presentar una geografía diferenciada de la Historia (Escolar, 1996c).

¹⁵ Gellner parte de la idea de Renan sobre la existencia de recuerdos y amnesias compartidas en la formación de las naciones. La idea de Renan es interesante en la medida en que generalmente se coloca el énfasis en la construcción de los recuerdos o memorias colectivas y no se considera la importancia de los olvidos colectivos sobre los cuales se construyen las naciones (Gellner, 1994).

La Geografía escolar desempeñó una contribución especial en la escuela en el desarrollo y difusión de una “conciencia territorial de pertenencia”. A través de esta disciplina se difundió la idea de delimitación del Estado-nación en función de las características del medio físico, naturalizando no sólo las fronteras sino también las relaciones entre Estado y Nación. También, el uso de mapas, su interpretación y realización fueron materializando y configurando en el imaginario colectivo las formas espaciales de las regiones políticas¹⁶. En uno de los textos más utilizados como libro de Geografía en Francia se explicita claramente la finalidad asignada a esta disciplina escolar:

El conocimiento de la patria es el fundamento de toda verdadera instrucción cívica. Nos quejamos constantemente que nuestros hijos no conocen suficientemente su país. Si ellos lo conociesen mejor, se dice con razón, ellos lo amarían más y podrían servirle mejor. Pero nuestros maestros saben lo difícil que es transmitir a los niños una idea nítida de patria, o simplemente de su territorio y de sus recursos. La patria solo representa para el estudiante algo abstracto, al cual se puede sentir ajeno durante un largo período de su vida. Y esto ocurre más frecuentemente de lo que se piensa. Para interesarlos es necesario hacer la patria visible y viva.
Bruno, *Tour de France de deux enfants*. Citado en: (Lacoste, 1989)

La creación y difusión de la Geografía como disciplina escolar también debe situarse en el contexto del imperialismo europeo. Es claro que el conocimiento de los espacios coloniales se consideraba necesario para que los alumnos los sintieran como una extensión/ anexo más de su país. De este modo, el imperialismo europeo brindaba la posibilidad de legitimar la disciplina escolar desde una función utilitaria (Capel, 1977).

Tanto en el caso inglés como francés, la Geografía muestra gran perdurabilidad como disciplina escolar, que pasa a presentarse como un “cuerpo coherente de conocimientos con el prestigio y el rigor de una disciplina científica”(Goodson, 2000). En efecto, la Geografía como disciplina escolar se mantiene como una regularidad que define y caracteriza la “verdadera escuela” hasta mediados del siglo XX. Posteriormente, la

¹⁶ Los mapas cosmográficos y las guías diagramáticas utilizadas para campañas militares y barcos, no marcaban *fronteras*. El mapa, en el caso europeo, se convierte en un instrumento para crear comunidades imaginadas (Anderson, 1993).

disciplina escolar comienza a tener una orientación más académica y, como consecuencia, pierde sus funciones utilitarias y pedagógicas (Goodson, 2000). A partir de entonces, su permanencia como disciplina escolar es cuestionada y desafiada desde dos campos de conocimiento que comienzan a buscar un espacio en el currículum:

a) Los estudios sociales integrados.

Si bien existían proyectos previos sobre la integración de disciplinas escolares como Geografía e Historia en un mismo espacio curricular, éstos toman más fuerza en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial con la creciente difusión de la formación ciudadana como finalidad educativa (Goodson, 2000). Las propuestas de los estudios sociales integrados – que se van repitiendo en otros momentos en distintos países- colocan bajo discusión la pertinencia de enseñar de manera aislada, particularmente en el nivel primario, procesos que en su naturaleza no son “geográficos” o “históricos”. En definitiva, se comienza a desafiar la pertinencia de los límites impuestos por estas formas de organización del conocimiento que se enseña. La posición de los profesores de Geografía y de las asociaciones geográficas se articula bajo la idea de que los estudios sociales integrados constituyen una amenaza para la disciplina y que no aseguran la transmisión de los conocimientos básicos de la misma a los alumnos.

b) Los estudios del medio ambiente.

En la década de los años sesenta los estudios sobre medio ambiente también se convierten en un desafío para una disciplina que construyó su identidad apoyada en una dualidad epistemológica¹⁷. Ante la posibilidad de que los estudios ambientales comiencen a desplazar la Geografía del currículum y a tomar un espacio curricular propio, se registró la incorporación de temas “ambientales” como contenidos de la disciplina y la asimilación a su tradición regional (Goodson, 2000). Las temáticas ambientales comienzan a ser catalogadas como geográficas y por consiguiente, se van yuxtaponiendo a otros contenidos ya establecidos para la disciplina sin alterar su permanencia en el currículum. En este caso, la posición de los profesores de Geografía y de las

¹⁷ La Geografía trata sobre hechos sociales con la garantía epistemológica de las ciencias fáctico-naturales, transformando los objetos de análisis de origen social en hechos naturales (Escolar, 1995).

asociaciones geográficas se articula en torno al mito de que la Geografía es la disciplina que ofrece mejores condiciones para abordar los temas ambientales en función de su carácter integrador.

La experiencia internacional muestra que los profesores de Geografía se resisten a la desaparición de esta disciplina del currículum escolar y a la incorporación de parte de sus contenidos en espacios curriculares multidisciplinares, en espacios del campo social o natural. En este sentido, diversos estudios muestran que la Geografía está muy presente en distintos sistemas educativos, aunque no siempre conservando un espacio curricular independiente. Un análisis comparativo de la presencia de la Geografía, en un grupo de veintisiete países, observa que hasta mediados de los años ochenta, la misma se mantenía en alguno de los niveles educativos con un espacio curricular propio en más de la mitad de los mismos (Capel, 1984)¹⁸. En los sistemas educativos de las naciones europeas, la Geografía constituía en el año 2002 una disciplina obligatoria para los niveles educativos comprendidos entre los 10 y 16 años¹⁹, y en algunos casos también una disciplina obligatoria en la enseñanza media (Donert Karl, 2002)²⁰. Finalmente, debemos señalar que en los sistemas educativos de algunos países, particularmente en aquellos que tienen problemas de identidad nacional o que se caracterizan por una alta inmigración, se reafirma el papel de la Geografía como la disciplina escolar que contribuye al conocimiento del país y al desarrollo de un sentido de pertenencia al mismo (Capel, 1984)²¹.

1.5 La Geografía escolar en Argentina

La Geografía escolar en Argentina también es una invención previa a su institucionalización en el ámbito universitario. En efecto, la incorporación de la Geografía como disciplina escolar se produjo con la institucionalización de la

¹⁸ Sobre la presencia de la Geografía en los planes de estudio en los niveles educativos de distintos países, existe un panorama internacional muy variado que resulta difícil caracterizar debido a la diversidad existente en los sistemas educativos y a que la misma denominación no necesariamente significa contenidos similares. Por lo general, la Geografía se encuentra vinculada a diversas materias y campos de estudio. En la enseñanza básica prácticamente en todos los países los contenidos de Geografía se incorporan en una asignatura pluridisciplinar como estudios ambientales, o ciencias sociales (Capel, 1984).

¹⁹ Este es el caso, entre otros países europeos, de Italia, Irlanda, Grecia, Dinamarca, Alemania y República Checa (Doner Kart, 2002).

²⁰ Francia, Alemania y Dinamarca (Doner Kart, 2002).

²¹ En Israel, por ejemplo, la Geografía tiene un espacio curricular propio en todos los niveles del sistema educativo (Capel, 1984).

enseñanza media en el año 1863 (Quintero Palacios, 1991) mientras que su constitución como carrera autónoma se produjo entre los años 1948 y 1953 (Souto, 1993)²². Asimismo, la inserción de la Geografía en el currículum también precede la conformación de instituciones que indican la autonomización de la disciplina, como el Instituto Geográfico Argentino - 1879-, la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos -1922- (Souto, 1993). Es decir que la creación de esta disciplina escolar no fue producto de la existencia de un campo científico geográfico sino de la necesidad de promover una identidad nacional a través de los sistemas educativos en el contexto de conformación y consolidación del Estado-Nación Argentino (Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1993). Este dato histórico, estaría señalando que los contenidos reconocidos y aceptados como propios de la disciplina constituyeron un producto específico del ámbito escolar. En otras palabras, la Geografía escolar en Argentina constituye una creación de la cultura escolar, retomando la tesis de Chervel para el caso de la gramática francesa y del análisis gramatical (1991, 1998).

Si bien existen algunos antecedentes de la inclusión de la Geografía como disciplina escolar previos a 1863, los mismos tuvieron un carácter restringido ya que ésta no figuraba como disciplina en la mayoría de los colegios preparatorios²³. La Geografía se introduce como disciplina escolar en el primer plan de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires, que se va replicando en los colegios nacionales creados posteriormente. En un primer momento, la misma se incorpora como materia complementaria y se dicta conjuntamente con Historia en los dos primeros años del plan de estudios, bajo las denominaciones “Historia y Geografía de la República y de América” e “Historia y Geografía moderna de Europa” y queda incluida en el área de las “Ciencias Morales” junto con disciplinas como Filosofía, Psicología, Historia de la Filosofía (Quintero Palacios, 1995). Si bien una serie de contenidos que

²² Como antecedentes de institucionalización se registra la creación de las carreras Ingeniero Geógrafo y Profesor de Geografía Física en la Universidad Nacional de La Plata en 1906. Sin embargo la institucionalización de la misma como carrera autónoma se produce en 1948 en la Universidad Nacional de Tucumán, en 1954 en la Universidad de Buenos Aires y de La Plata, y en 1954 en la Universidad Nacional de Cuyo (Souto, 1993).

²³ En 1818 en el Colegio de la Santísima Trinidad de Mendoza se registra la presencia de Geografía como materia y en 1854 se incluye como materia en el plan de estudios del Colegio de Montserrat de Córdoba. Sin embargo tenía un carácter optativo y complementario y un enfoque matemático (Quintero Palacios, 1991).

posteriormente serían catalogados como propios de la Geografía fueron incluidos en la disciplina “Físico Matemáticas” del área de las Ciencias Exactas²⁴, el discurso sustantivo de la Geografía se clasificaba dentro de las Ciencias Morales (Quintero Palacios, 1995).

Desde una presencia reducida y dependiente de la Historia, la Geografía comienza a consolidarse en el currículum. Este proceso se manifiesta claramente a través de dos tendencias. Por un lado, la disciplina logra tener un espacio curricular propio, y autónomo de la Historia escolar, en un número creciente de cursos hasta alcanzar la totalidad de los años del plan de estudios en 1905 (Quintero Palacios, 1995). Por otro, al incrementarse la carga horaria que se le asigna a la Geografía, aumenta su presencia relativa en el currículum en general, y en el área de las “Ciencias Morales”, en particular. De este modo, tanto la Historia como la Geografía se convierten en las disciplinas con mayor presencia en el área de las Ciencias Morales en detrimento de la inclusión en el currículum de otras disciplinas sociales cuyo desarrollo académico era mayor en el período en cuestión, como por ejemplo la Economía Política o la Sociología.

Un análisis diacrónico del lugar de la Geografía escolar en el currículum de la escuela media en Argentina permite advertir la perdurabilidad que ha tenido como espacio curricular autónomo desde su creación hasta principios de la década de los años noventa (Quintero Palacios, 1999). Es decir que durante un período que comprende más de cien años tanto para profesores, padres y alumnos la presencia de la Geografía con un espacio curricular propio se acepta y reconoce como sinónimo de la “verdadera” escuela de enseñanza media. Los planes de estudio de enseñanza media desde 1863 hasta 1956 -cuya vigencia se extendió hasta la reforma de los años noventa- permiten detectar una serie de continuidades que revelan la jerarquía y el lugar que se le asignó a esta disciplina identificadas por Quintero Palacios (1993):

a) su inclusión, a excepción de los planes de estudios de 1905 y 1952, como una disciplina del área de las Ciencias Sociales.

²⁴ Nos referimos particularmente al manejo de instrumental cartográfico (Quintero Palacios, 1995).

- b) su presencia permanente en el currículum, si se compara con otras disciplinas del Área de las Ciencias Sociales que se introdujeron en algunos períodos pero que no lograron mantener un espacio curricular.
- c) su presencia como espacio curricular autónomo en todos los cursos de la escuela media en la orientación bachiller.
- d) el aumento de la carga horaria asignada desde 2,5 horas a 13 horas semanales y por consiguiente, su consolidación en el currículum junto con Historia como las materias con mayor presencia curricular del área de las Ciencias Sociales.

Tanto las finalidades político-pedagógicas asignadas a la Geografía escolar como la existencia de un sistema escolar sostenido y controlado por el Estado Nacional permiten dilucidar la creación, desarrollo y permanencia de esta disciplina escolar. La Geografía escolar se constituyó en “un discurso legítimo sobre el territorio” (Escolar, 1996c) en la medida en que actuó como un instrumento de difusión de una homogeneidad construida -la unidad nacional-. En otras palabras, ésta se convirtió en un discurso que permitía formar “argentinos” tomando el territorio como base de la identidad nacional. En efecto, la disciplina introdujo y difundió un conjunto de representaciones homogéneas sobre el territorio del Estado- Nación y las convirtió en el referente pre-existente de articulación de un arco de solidaridades. En un primer período la conformación de una conciencia de pertenencia nacional que articulase los intereses particulares de las elites provinciales resultaba prioritaria (Quintero Palacios, 1995). Esto explicaría que la Geografía escolar se haya creado y difundido primero en los colegios nacionales que estaban orientados a la formación de la clase dirigente. Sin embargo, en las dos últimas décadas del siglo XIX comenzó a resultar necesaria la conformación de un colectivo nacional que incluyera la creciente masa de inmigrantes y por ello, la Geografía fue introducida como disciplina en el nivel primario.

En el caso Argentino, la preocupación por promover una Geografía científica que legitimase la Geografía escolar no se tradujo en una rápida institucionalización de la disciplina en el ámbito universitario. No obstante, en los primeros años del siglo XX se registran acciones tendientes a otorgar un carácter científico al discurso escolar como:

- a) creación del Profesorado de Geografía en el Instituto Nacional del Profesorado –en 1904- y del Profesorado de Historia y Geografía en la Universidad Nacional de La Plata – en 1906- (Quintero Palacios, 1999).
- b) traducción, publicación y difusión de textos de Geografía, encarada directamente por el poder ejecutivo nacional, de dos autores ingleses y uno norteamericano ante la ausencia de textos argentinos para ser utilizados en la enseñanza (Quintero Palacios, 1999).
- c) reformas en los contenidos de la disciplina, con la participación directa de miembros de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos en el período 1922-1928, con base naturista y nacionalista (Zusman, 1997).

Por último, la centralidad que toma el territorio del Estado como contenido de la Geografía escolar también sugiere que la estabilidad de la disciplina se fundó en su finalidad nacionalista (Quintero Palacios, 1995; Quintero Palacios, 2004). La temprana introducción de una “Geografía Argentina”, el incremento de la cantidad de horas asignadas a la misma, la organización de los contenidos tomando como eje la comparación y diferenciación con otras unidades nacionales-estatales, la presentación del territorio como una entidad pre-existente y el énfasis en la enseñanza de las “singularidades naturales” del territorio nacional son indicadores de que la Geografía escolar se convirtió en un discurso clave para construir un colectivo nacional.

1.6 La geografía escolar en la reforma de los años noventa: una disciplina y un espacio curricular en discusión

Con la sanción de la Ley Federal de Educación se inició en la Argentina un período de cambios que comprendieron, a grandes rasgos, dos escalas de transformación. Por un lado, se implementaron transformaciones de carácter global y estructural en la organización, gestión del sistema educativo y sus niveles de enseñanza que, fundamentalmente, modificaron su estructura a través de la creación de la Educación General Básica constituida por tres ciclos - el último de los cuales incorpora dos años de la antigua escuela secundaria- y de la Educación Polimodal con orientaciones diferenciadas y de carácter no obligatorio -comprende los tres últimos años de la anterior educación

secundaria-²⁵. Por otro, se implementó un conjunto de innovaciones centradas en los contenidos a enseñar en los distintos niveles de enseñanza. Esta transformación curricular implicó no solo la discusión de los contenidos considerados válidos para ser enseñados en la escuela sino también la posibilidad de introducir otras formas de organización de los mismos, particularmente en el tercer ciclo de Enseñanza General Básica y en la Educación Polimodal. En este contexto, la continuidad de la Geografía como disciplina escolar comienza a colocarse bajo discusión y se quiebra la perdurabilidad de un espacio curricular propio y autónomo para la misma en la educación secundaria.

La transformación curricular de los años noventa podría haberse limitado a una renovación de contenidos en la disciplina escolar siguiendo los nuevos enfoques hegemónicos del discurso geográfico académico. Sin embargo, este proceso colocó un interrogante más de fondo sobre el lugar de la Geografía en el currículum y, en definitiva, sobre la necesidad y pertinencia de su permanencia como un espacio curricular en la escuela secundaria. En un contexto de apertura del currículum a los aportes de otras disciplinas de las Ciencias Sociales, la hegemonía de la Geografía como la Historia en esta área curricular comenzó a ser cuestionada y se abrió la disputa sobre la conservación o desaparición de la Geografía como espacio curricular autónomo a partir de las siguientes acciones:

- a) organización de los conocimientos a enseñar combinando disciplinas y áreas para el tercer ciclo de EGB, que con anterioridad tenían una organización disciplinar, trasladando a cada jurisdicción la definición de su implementación en un solo espacio curricular – Ciencias Sociales- o tres espacios curriculares- Ciencias Sociales, Historia y Geografía-.
- b) inclusión de la Geografía en el área de las Ciencias Sociales en el tercer ciclo de EGB y en la Educación Polimodal.

²⁵ La implementación desarticulada de los cambios en la estructura de los niveles de enseñanza ha generado la co-existencia de distintas formas de establecer cuántos años abarca el tramo del sistema considerado educación básica y de educación de los adolescentes y jóvenes. Algunas provincias mantienen la estructura de la antigua primaria de siete años – como la ciudad de Buenos Aires y Neuquén-, otras tienen una EGB de nueve años – como la provincia de Buenos Aires-, una primaria o EGB de seis años – como Córdoba-. En el caso de la educación para adolescentes o jóvenes, algunas provincias mantienen los cinco años de escuela secundaria, otras EGB 3 de tres años y Polimodal de tres años, EGB3 de dos años y Polimodal de tres o cuatro años, ciclo unificado de tres años y de especialización de tres años.

- c) inclusión en el área de las Ciencias Sociales de disciplinas que hasta el momento no habían formado parte del currículum como Antropología, Economía, Sociología y Ciencias Políticas.
- d) inserción de conocimientos que formaban parte del espacio curricular de la Geografía como contenidos del área de las Ciencias Naturales.
- e) organización combinada de áreas y disciplinas para la Educación Polimodal, en la cual se define un espacio curricular propio para la disciplina solo en algunas modalidades de la Educación Polimodal.
- f) clasificación de la disciplina como obligatoria y optativa en función de las modalidades de la Educación Polimodal.

Los profesores de Geografía y las asociaciones geográficas -como la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, la Academia Nacional de Geografía, el Centro Humboldt²⁶- percibieron este proceso como un claro retroceso en la presencia de la disciplina en los distintos niveles de enseñanza como lo refleja este fragmento:

La Academia Nacional de Geografía no puede permanecer al margen de esta grave situación tan perjudicial, no sólo para la disciplina y sus cultores, sino, especialmente, para los ciudadanos de futuras generaciones. Una vez más quiere destacar particularmente la incidencia de este problema en dos cuestiones claves: la agudización de la tradicional dicotomía entre geografía física y geografía humana y la incertidumbre de la inserción profesional frente al vaciamiento de la disciplina en el currículum vigente.
(Declaración Academia Nacional de Geografía. Diciembre 2001)

Si bien en la “comunidad” disciplinar tanto en el ámbito escolar como académico, se identifican divergencias y conflictos en torno a lo que constituye

²⁶ En relación a la creación de este centro, su presidenta, Lic. Ana María Liberalli, señala “Surge como una respuesta a la Ley Federal de Educación: profesores, investigadores de universidades nacionales, cuestionábamos la desaparición de la Geografía específicamente, pero considerábamos que toda la Ley deterioraba el trabajo de los docentes. Desde los gremios y lugares de trabajo pateábamos, pero no podía salir a decirlo desde la UBA. Entonces, en el año '95, decidimos agruparnos para realizar discusiones de otra índole. En el Congreso de Profesores de Geografía realizado por esa época en Carlos Paz, vimos que los docentes secundarios, en su mayoría, estaban en contra de la ley pero estaban dispersos. Si bien nosotros en la universidad teníamos limitaciones, más limitaciones tenían en el nivel medio. Al volver del encuentro generamos un espacio propio llamado Centro Humboldt”. En: www.osplad.org.ar/mundodocente. Marzo 2006

o debería constituir el contenido de la disciplina. Las críticas que se señalan con mayor frecuencia apuntan tres ejes de problematización:

i) El campo profesional.

Con frecuencia los profesores de Geografía señalan que la modalidad de implementación del espacio curricular “Ciencias Sociales” condujo a su sustitución por profesores de Historia. Se evidencia, de este modo, que los cambios curriculares colocan el campo profesional de la mayoría de los geógrafos en Argentina en una situación de riesgo. En otras palabras, al no tener más un espacio autónomo en un número importante de cursos, los profesores de Geografía pierden la exclusividad como “expertos” en la enseñanza de un espacio curricular. Como señala Goodson,

[...] la relación entre poder y conocimiento está íntimamente vinculada a la forma que adopta y encarna el currículum escolar. Esto se debe a que además de servir como portador de contenido a los alumnos, la asignatura escolar también se sirve a muchos otros grupos, en especial al Estado y a los grupos profesionales implicados en la enseñanza. (Goodson, 2000 : 106)

Frente a los cambios que se dan en este campo profesional la continuidad de la disciplina en el ámbito universitario, en un mediano y largo plazo, presenta más incertidumbres que certezas. La aparición de nuevas titulaciones como el “profesorado en Ciencias Sociales”, la posibilidad de que otros “expertos” de las Ciencias Sociales se acepten como profesores de este espacio curricular y la reducción de este campo profesional para los geógrafos indudablemente repercuten en la matrícula de nuevos estudiantes de la carrera de Geografía²⁷.

ii) el territorio “natural” de la disciplina

Se cuestiona la fragmentación de contenidos considerados como propios de la disciplina en las áreas “Ciencias Sociales” y “Ciencias Naturales” que introduce la transformación curricular. Aunque para algunos geógrafos resulta más pertinente la enseñanza de contenidos de “Geografía Física” en disciplinas como Biología o Ecología, la lectura más frecuente de esta redistribución de contenidos advierte una apropiación de contenidos “de

²⁷ En este período, en algunas universidades nacionales con la carrera de Geografía se crearon tecnicaturas, tomando como base las materias centrales de los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura ya vigentes, como una alternativa para mostrar la existencia de otras incumbencias profesionales más allá de la docencia.

raigambre geográfica” por parte de las Ciencias Naturales. Con esta re-estructuración de los “territorios” de las disciplinas escolares que se describe como “fuga de contenidos” (Durán, 2004) y como una amenaza a la identidad de la disciplina, se acrecientan las dificultades para mostrar su especificidad y justificar su permanencia en la escuela²⁸.

iii) la inclusión de otras disciplinas de las Ciencias Sociales

Por último, aunque de una manera más sutil, se discute la introducción en el ámbito escolar de otras disciplinas de las Ciencias Sociales y como consecuencia, la pérdida de la hegemonía que tradicionalmente tuvieron en la escuela la Geografía y la Historia. Recuperando el mito de la Geografía como la única disciplina con carácter integrador o “interdisciplinaria por excelencia” – o en todo caso, la más apta para ello- se intenta mostrar que resulta innecesario introducir los aportes de otras disciplinas puesto que éstos podrían ser enseñados sin mayores dificultades desde la Geografía. Esta discusión debe leerse como señala Goodson (1994), en términos de conflictos en torno al status de la disciplina, los recursos asignados y su territorio. La pérdida de hegemonía de la disciplina en una organización por áreas de los conocimientos curriculares está asociada a la pérdida de un campo profesional frente a profesores de otras disciplinas sociales que comienzan a presentarse y aceptarse como tales.

Empero, es posible identificar algunos elementos de continuidad que muestran la perdurabilidad de la Geografía en la escuela y se contraponen con la imagen de su desaparición construida desde los grupos de profesores de geografía. En primer lugar, la transformación curricular de los años noventa reforzó la legitimidad de la estructura disciplinar. Los expertos en las disciplinas fueron los actores centrales de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes y los contenidos se seleccionan, organizan y secuencian siguiendo los principios de un grupo de disciplinas que se consideran como “columnas vertebrales” (Amantea, 2004). En efecto, la definición de los contenidos básicos comunes del área “Ciencias Sociales” para la Enseñanza General Básica y para la Educación Polimodal se realizó a partir de los aportes

²⁸ A pesar de ello esta misma geógrafa señala como un aspecto negativo de la implementación de la transformación curricular la re-ubicación de profesores de Geografía en el área de las Ciencias Naturales.

individuales de las Ciencias Antropológicas, la Historia, la Economía, la Sociología, la Geografía y la Economía. En el caso de la Geografía, se tomaron los aportes de tres geógrafos que, a su vez conformaron y coordinaron equipos de trabajo con otros especialistas: Lic. Diana Durán (Universidad del Salvador), Lic. Griselda Martín (Universidad Nacional de Cuyo) y Lic. Carlos Reboratti (Universidad de Buenos Aires)²⁹. Es decir, que la propuesta de estructuración de los contenidos por áreas de conocimiento se yuxtapuso y no desplazó la organización disciplinar.

En segundo lugar, se advierte que la Geografía y la Historia son las disciplinas que continúan estructurando el área. En efecto, la revisión de los contenidos básicos comunes para la Enseñanza General Básica y la Educación Polimodal muestra que dos de los tres bloques de contenidos conceptuales del área son contenidos exclusivos de Geografía e Historia. El bloque “La sociedad y los espacios geográficos” para la EGB y el bloque “Las sociedades y el espacio geográfico mundial. Globalización y regionalización” comprenden contenidos que forman parte de la tradición de la Geografía escolar. Es decir que los contenidos básicos comunes incorporaron aportes de otras disciplinas sin alterar la estructuración disciplinar propia de las culturas escolares y la centralidad que éstas le asignan a la Geografía y a la Historia. Esto también se evidencia en otros niveles de definición curricular como en los textos escolares de “Ciencias Sociales” en los cuales se identifica claramente la sección de capítulos correspondiente a Historia y a Geografía con alusiones marginales a temas de Economía, Sociología, Antropología o Ciencias Políticas.

Finalmente, tanto para los alumnos, los padres y los profesores la presencia de la Historia y la Geografía se considera una condición y un indicador de la “verdadera enseñanza” (Tyack and Cuban, 2001). Es por ello que en las jurisdicciones que optaron por implementar las “Ciencias Sociales” como único espacio curricular se polemiza más sobre la ausencia de cursos independientes de Historia y Geografía que sobre la asignación de un profesor

²⁹ En el capítulo 3 analizaremos las tradiciones que representan cada una de las propuestas de estos tres grupos de consultores. En principio resulta oportuno señalar aquí que la propuesta de la Lic. Durán es la que refleja más relación con asociaciones de profesores de Geografía y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. En cambio, las otras dos propuestas fueron elaboradas y discutidas desde el ámbito universitario.

especializado en una disciplina para la enseñanza de un área de conocimiento³⁰. De este modo, volver a asignar espacios curriculares autónomos a estas disciplinas se valora como una condición del mejoramiento de la enseñanza.

1.7 A modo de síntesis

Nuestra investigación se sitúa en la línea de indagación que toma como objeto de análisis la relación entre los profesores y la disciplina escolar. Investigaciones previas señalan que los profesores contribuyen en la construcción de la disciplina escolar que enseñan y que en este proceso se ponen en juego tanto la representación que éstos tienen de la disciplina y como el referencial geográfico (Laurin, 1999; Audigier, 1999). En nuestra investigación centramos nuestra atención en las formas de pensar y hacer la escuela compartidas por uno de los actores sociales de las culturas escolares: los profesores. Buscamos identificar las reglas y prácticas construidas en torno a la enseñanza de la Geografía que se han ido sedimentando como parte constitutiva de las culturas escolares y que por consiguiente, operan como un tamiz de las innovaciones disciplinarias y curriculares. En otras palabras, conocer las formas de pensar y hacer la Geografía consolidadas y aceptadas por los profesores que las enseñan permitirá explicar por qué determinados aspectos de las innovaciones disciplinarias son aceptados y otros no. Partimos del supuesto que los profesores construyen sus racionalidades prácticas en una cultura escolar que les impone una serie de condicionamientos y a la vez, les permite conocer y contar con un conjunto de reglas con las cuales encuentran sentido a sus prácticas, a la enseñanza, a la escuela y a la disciplina que enseñan.

Retomando los trabajos de Chervel (1991, 1998) consideramos que las disciplinas escolares constituyen creaciones de las culturas escolares. Por consiguiente, los conocimientos que se clasifican como contenidos de una disciplina escolar no son una mera adaptación de los conocimientos desarrollados en el ámbito académico sino que constituyen en gran medida creaciones originales de las culturas escolares. Asimismo, las disciplinas escolares han sido claves en la institucionalización de su versión académica

³⁰ En este sentido el caso de la provincia de Buenos Aires resulta muy ilustrativo. El regreso de los espacios curriculares autónomos para estas disciplinas se utiliza como indicador y garantía de recuperar la “verdadera” escuela y enseñanza.

puesto que su presencia en el currículum opera como una legitimación de la propia disciplina y de su campo profesional.

El caso de la Geografía afirma la tesis de Chervel (1991, 1998) puesto que tanto su versión académica como escolar tienen su origen en las culturas escolares. En efecto, el estado de arte muestra que el incremento de la presencia de la Geografía en el currículum escolar constituyó una estrategia para lograr su institucionalización universitaria (Goodson, 2000; Graves, 1977). Es decir, la creciente demanda de profesores para su enseñanza resultante de su desarrollo y consolidación como espacio curricular autónomo en distintos niveles de los sistemas educativos se convirtió en la justificación de su institucionalización universitaria. A su vez, la creación y continuidad de la Geografía como disciplina escolar estuvo ligada a la construcción de los estados nacionales al convertirse en el discurso que desarrolló y difundió una conciencia territorial.

Los intentos de desafiar la presencia de la Geografía como disciplina escolar en la mayoría de los casos no han sido completamente exitosos. Esto evidencia, por un lado la fuerza que del campo profesional de los profesores de Geografía como un campo de poder (Goodson, 2000). En otras palabras, la organización escolar del conocimiento en disciplinas escolares convierte a cada una de ellas en territorios en torno a los cuales se constituyen grupos profesionales que afirman su identidad y permanencia. Por otro, muestra que la formación nacional, como finalidad educativa, ha sido clave en el mantenimiento de la disciplina. Esto se advierte al analizar los Estados- nación en los cuales la Geografía mantiene un espacio curricular propio en la totalidad de los niveles educativos.

El caso argentino también muestra que la Geografía es un producto de las culturas escolares cuya creación, desarrollo y perdurabilidad en el currículum ha estado directamente asociada a la finalidad político-pedagógica que se le asignó. De ser una disciplina con una presencia marginal y dependiente de la Historia, la Geografía escolar pasó a consolidar un espacio curricular autónomo con un aumento de la carga horaria asignada (Quintero Palacios, 1993). A diferencia del caso francés e inglés, su institucionalización universitaria fue más tardía. Resulta interesante destacar aquí que tradicionalmente, exceptuando dos momentos, la Geografía escolar ha sido

considerada en los planes de estudio de la enseñanza secundaria dentro de las “Ciencias Sociales” asignándole una función eminentemente formativa.

Finalmente intentamos mostrar que la reforma de los años 90 en Argentina quiebra la perdurabilidad de la Geografía como un espacio curricular autónomo en la totalidad de la enseñanza secundaria – EGB 3 y Polimodal-. Sin embargo, la pérdida de un espacio autónomo, que desde la comunidad de profesores de Geografía suele interpretarse como un retroceso de la presencia de la Geografía en la escuela, estaría indicando que, junto con la Historia escolar, ésta continúa siendo la disciplina estructurante del currículum de las Ciencias Sociales. ¿Cómo interpretar la continuidad de la disciplina en la estructuración de los contenidos del área de las Ciencias Sociales frente a la representación que realizan los grupos de profesores de Geografía de este mismo proceso? Aquí nos parece oportuno retomar los conceptos de culturas escolares y de disciplina escolar. Cada disciplina escolar, como creación de las culturas escolares, se va constituyendo como un territorio exclusivo y propio de un grupo de profesores y por consiguiente, siguiendo la tesis de Goodson (2000), como un espacio de poder, de recursos y de prestigio. Con la transformación curricular de los noventa, el territorio “propio” y “exclusivo” de la Geografía escolar comienza a ser cuestionado y con él, todo un campo profesional que, y esto no constituye un dato menor, es el de mayor desarrollo para la disciplina en Argentina. La Geografía escolar se fue estableciendo como un cuerpo de conocimientos sumamente puesto que su perdurabilidad borra el proceso de su invención escolar (Goodson, 1994) y su presencia se fue convirtiendo en sinónimo de lo que Tyack y Cuban (2001) llaman la “verdadera” escuela. De allí que la permanencia de la disciplina en la estructuración de los contenidos del área no sea reconocida por los profesores de la disciplina en tanto la misma no aparezca como un espacio curricular autónomo.

2 INTRODUCCIÓN GENERAL A LA INVESTIGACIÓN Y SU ABORDAJE METODOLÓGICO

2.1 Preguntas e hipótesis centrales de la investigación

Nuestra investigación analiza en profundidad las racionalidades prácticas de los profesores frente a la introducción de un enfoque teórico denominado “geografía crítica” en la geografía escolar del nivel medio de enseñanza en la ciudad de Neuquén. Nos propusimos identificar transformaciones así como las prácticas, las reglas y los supuestos no cuestionados sobre la forma de entender la “verdadera” geografía que se mezclan y superponen con la introducción de esta “nueva” tradición disciplinar, que podría ser catalogada como innovación (Viñao, 2001). En este sentido, el interrogante central que estructuró el desarrollo de nuestra investigación fue el siguiente:

- ¿Qué continuidades y rupturas se producen en la forma de pensar de pensar y hacer la disciplina para los profesores de Geografía frente una nueva tradición disciplinar?

Esta pregunta de carácter general se fue desglosando en torno a una serie de categorías identificadas previamente, en algunos casos, y en otros, descubiertas o reconocidas a partir de la interpretación de nuestras fuentes de información y de la construcción de datos. Los interrogantes que surgieron a partir de las categorías identificadas con anterioridad a la realización del trabajo de recolección de información fueron los siguientes:

a) Categoría “Tradiciones disciplinarias”

Esta categoría fue seleccionada considerando que cada perspectiva o corriente de pensamiento en una disciplina se va configurando como tradición en dos sentidos. Por un lado, toma elementos de otras corrientes de pensamiento ya consolidadas como tradiciones y, de esta forma, establece conexiones con la historia de la disciplina. Por otro, intenta afirmarse en la

disciplina como la perspectiva de pensamiento reconocida y legítima y por ende, convertirse en sinónimo de la “tradicición” disciplinar (Véase Capítulo 3).

- ¿Cuáles son las tradiciones que los profesores identifican en la Geografía contemporánea?
- ¿Cómo representan/ reconstruyen la tradición crítica y qué nivel de legitimidad le asignan?

b) Categoría “Medio Natural”

Se seleccionó ya que constituye un contenido presente en la Geografía escolar desde su constitución. Como se analizará en el capítulo 7, el mismo se ha ido afirmando como un contenido nuclear de la disciplina en torno al cual se ha construido y transmitido una imagen colectiva de la disciplina que define su identidad, carácter científico y finalidad educativa.

- ¿Cómo consideran los profesores que la tradición crítica estudia/ enseña el campo conceptual “Medio Natural”?
- ¿Qué lugar tiene y debería tener este campo conceptual en la Geografía escolar para los profesores?
- ¿Qué mezclas, superposiciones e integraciones es posible reconocer en los discursos y prácticas de los profesores?

c) Categoría “Globalización”

Fue seleccionada puesto que constituye uno de los nuevos focos de tematización que comienza a incorporarse como contenido en la Geografía escolar a partir de la década de 1990. Su rápida inserción como contenido escolar llama la atención en una disciplina que se constituyó y que, como analizaremos posteriormente, continúa afirmando su permanencia en el currículum desde la finalidad de conformación de una identidad nacional. Por consiguiente, consideramos que esta categoría permitiría establecer e identificar contrapuntos en la identidad disciplinar y la definición del carácter “geográfico” de los contenidos por los profesores de Geografía.

- ¿Qué lugar consideran los profesores que la tradición crítica asigna al campo conceptual “Globalización”?
- ¿Cómo se introducen los elementos de la “tradicición” en los discursos que justifican la inclusión de este contenido?
- ¿Qué implicancias tiene su inclusión en una disciplina que se configuró desde una matriz nacionalista?

El análisis de los materiales sistematizados a partir de las entrevistas en profundidad y de los grupos focales nos permitió identificar la existencia de una forma de pensar y hacer la geografía considerada adecuada y legítima entre quienes la enseñan. A este conjunto de reglas que fuimos reconstruyendo a partir de la interpretación de las fuentes de información recolectadas lo denominamos, retomando la categoría propuesta por Cuesta Fernández (1997), “Código disciplinar escolar” (Véase Capítulo 4). Agrupamos los interrogantes que fueron surgiendo en torno a tres categorías de análisis que operacionalizan este concepto:

a) Categoría "Discursos"

- ¿Qué imágenes utilizan los profesores para mostrar la importancia de la Geografía escolar y por consiguiente, su necesaria continuidad en el currículum?
- La introducción de prácticas "académicas" ¿es acompañada por la pérdida de fuerza del discurso pedagógico/utilitario?
- La función de formar "argentinos" ¿es interpelada por los profesores que se consideran en la tradición "crítica"?
- ¿Qué cambios y continuidades es posible detectar a través del tiempo en los discursos legitimadores que utilizan los profesores?

b) Categoría "Contenidos"

- ¿Qué estructuración del currículum y de los contenidos es identificada por los profesores como "propia" / "exclusiva" de la Geografía?

c) Categoría "Prácticas"

- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que los profesores consideran como "propias"/ "exclusivas" de la Geografía?
- ¿Qué cambios y continuidades es posible detectar a través del tiempo en las prácticas de enseñanza que los profesores reconocen como “geográficas”?

Las hipótesis que fueron articulando la investigación han sido las siguientes:

- 1- Los profesores identifican dos tradiciones disciplinarias en la Geografía escolar: "Geografía Tradicional" y "Geografía Crítica", y las recontextualizan en términos dicotómicos como representantes de lo "viejo" y lo "nuevo" respectivamente (Véase Capítulo 3).

- 2- Los profesores que se posicionan en la tradición "crítica" colocarán bajo discusión la formación nacional como principal finalidad pedagógica de la disciplina y utilizarán imágenes que les permitan mostrar el rol social y político de la misma (Véase Capítulos 5 y 8).
- 3- La estructuración de los contenidos no constituye un elemento que las profesoras coloquen bajo cuestionamiento en nombre de la "nueva" tradición (Véase Capítulo 6). Como consecuencia, la incorporación de nuevos contenidos dependerá de las posibilidades de anexión a la "verdadera" estructuración de contenidos que éstos ofrezcan (Véase Capítulo 7 y 8).
- 4- Los profesores reconocen en la presentación de los contenidos prácticas que conducen a mostrar el carácter estratégico de la disciplina que enseñan y a establecer distinciones con otras tradiciones de la misma (Véase Capítulos 6, 7 y 8).
- 5- La "tradición crítica" es recontextualizada como sinónimo de la necesaria exclusión del Medio Natural (Véase Capítulo 7) y de la inclusión de la "Globalización" como contenido disciplinar (Véase Capítulo 8). De esta manera la "tradición crítica" se presenta como una enunciación sencilla y simplificada de una tradición que no brinda elementos operativos para su recontextualización escolar. A su vez, desafía una subcultura disciplinar que fue fijando el Medio Natural como contenido constitutivo de la disciplina escolar (Véase Capítulo 7).

2.2 Supuestos del abordaje metodológico

Si bien la investigación propone reconstruir las racionalidades prácticas de un grupo de profesores de Geografía partiendo del menor número posible de supuestos acerca de las mismas, resulta necesario explicitar una serie de supuestos teóricos que han estado presentes en el abordaje metodológico utilizado.

En primer lugar, partimos del supuesto que los profesores poseen, desarrollan y utilizan un conocimiento en base a su experiencia profesional. Este "conocimiento de base" (Gudmundsdottir and Shulman, 1987; Shulman,

1987; Shulman, 1997), también es denominado y definido como un “conocimiento práctico” (Elbaz, 1981) no sólo porque se desarrolla en y a través de la práctica sino también porque está orientado y se pone en juego en situaciones prácticas (Clark and Peterson, 1997; Feldman, 1994; Feldman, 1995a; Feldman, 1995b; Feldman et al., 1996). Como han demostrado investigaciones previas, es un conocimiento organizado que más que dirigir las acciones prácticas de los profesores les permite encontrar un sentido a las mismas (Feldman, 1994; Feldman, 1995a; Feldman, 1995b). Asimismo, asumimos que en tanto conocimiento organizado es posible acceder al mismo a través de conversaciones que el investigador establece de manera sucesiva y sistemática con los profesores (Connelly and Clandinin, 1986; Connelly and Clandinin, 1990). Por consiguiente, la aceptación de la vía narrativa como una vía posible de acercamiento – metodología de análisis- y a la vez como objeto de análisis constituye el segundo supuesto de nuestra investigación (Connelly and Clandinin, 1986; Connelly and Clandinin, 1990; Gudmundsdottir, 1998).

En tercer lugar, gran parte de nuestras fuentes de información están constituidas por relatos y como tales, los mismos son reconstrucciones realizadas por los profesores. Sin embargo, no nos preocupa contrastar éstas con la realidad puesto que nuestro propósito es analizar las reconstrucciones que realizan los profesores en sí mismas. En este sentido, asumimos como criterio metodológico privilegiar la perspectiva de los profesores sin colocar una mirada evaluativa sobre su mayor o menor grado de acercamiento a la realidad objetiva.

En cuarto lugar, no podemos desconocer que en el transcurso de la investigación se establecen relaciones de cooperación, negociación, conflicto que inciden tanto en la recolección de la información como en los resultados de la misma (Connelly and Clandinin, 1990). En efecto, para que un profesor “muestre” a un investigador sus planificaciones, fichas de lecturas, prácticos, guías de actividades, cuadernos de apuntes personales resulta necesario establecer una relación de paridad y confianza que le permita salir de su condición de sujeto “evaluado”/ “juzgado” por una mirada que se presenta como externa al contexto y cultura escolar. Esta relación de cooperación y confianza se logró establecer con gran parte de los participantes de nuestra investigación durante el período de realización de las entrevistas en

profundidad y sin dudas, permitió ampliar los registros discursivos recolectados de cada participante. Sin buscarlo de manera directa, la relación de paridad se estableció puesto que durante el período de aplicación de las técnicas de recolección de información también trabajé como profesora de Geografía en escuelas secundarias. En muchos momentos del trabajo de campo advertí que mi condición de investigadora se desdibujaba para los participantes y se afirmaba mi condición de profesora/ colega y por ende, un par con quien resultaba propicio compartir experiencias, interrogantes e impresiones personales. Asimismo, para muchas de las profesoras participantes el espacio construido en torno a la recolección de información se constituía como la única oportunidad de conversar con un “colega” sobre la disciplina escolar. No obstante, también registré dificultades impuestas por la misma relación de paridad y confianza. Las profesoras participantes me incluían en la “comunidad de profesores” de la disciplina y por ende, no respondían aquellos temas que les resultaban una obviedad para todos sus miembros.

Finalmente, en nuestra investigación asumimos como “prácticas” de enseñanza aquellas que los profesores “dicen” utilizar para presentar determinado contenido. No efectuamos una contrastación entre las prácticas “enunciadas/ recordadas” por los profesores y las que efectivamente éstos utilizan en las aulas ya que nuestra investigación se planteó como objetivo identificar y describir las prácticas que las profesoras reconocen y aceptan como legítimas para la enseñanza de contenidos de la disciplina.

2.3 Estudio de caso

La investigación es un estudio en profundidad e interpretativo de las recontextualizaciones realizadas por profesores de Geografía ante la introducción de una nueva tradición disciplinar. El estudio de caso, un estudio en profundidad de un caso particular (Hamel et al., 1993) o también caracterizado como un estudio de la particularidad y de la complejidad (Stake, 1998), tiene una tradición en el campo de la investigación educativa (Stake, 1998). El mismo se presentó como la alternativa metodológica pertinente en función de:

- poco control que tenía como investigadora sobre los eventos bajo estudio (Yin, 1984) – racionalidades prácticas de los profesores-

- contemporaneidad de los procesos estudiados (Yin, 1984).
- no pretendía ver la incidencia de un fenómeno sino analizar cómo se da un determinado proceso y como consecuencia, se busca una representación analítica (Hamel et al., 1993; Yin, 1984).

El caso es un individuo – profesor de geografía en ejercicio en enseñanza media-. Por consiguiente, la inclusión de más de un individuo los convierte en un estudio de caso múltiple. En esta clase de estudios la selección de los casos no debe seguir necesariamente el criterio de representatividad (Stake, 1998) o, con mayor precisión conceptual, de representatividad estadística (Yin, 1984). En otras palabras, no es el número lo que define un estudio de caso (Hamel et al., 1993). En esta investigación, en función del tiempo de la investigación y de los recursos humanos - un investigador-, participaron diez profesores

En primer lugar se realizó un estudio piloto, cuya realización es recomendada a efectos de refinar la recolección de información y los procedimientos utilizados en este proceso (Yin, 1984), en el cual participaron cinco profesores. En esta instancia se evaluaron básicamente dos aspectos:

- i) los instrumentos diseñados para la recolección de información – ejes temáticos propuestos, reconocimiento de nuevos interrogantes, secuencia y,
- ii) cantidad de encuentros necesarios con cada profesor participante- y los criterios de selección de los participantes.

En relación al primer punto, en el estudio piloto los profesores se seleccionaron privilegiando la heterogeneidad en su formación profesional y antigüedad docente. Participaron profesores con menos y más de cinco años de experiencia docente, con formación universitaria y formación terciaria. A partir de la realización del estudio piloto se decidió privilegiar como criterio de selección de los participantes la antigüedad docente a efectos de lograr captar los cambios y permanencias en las formas de pensar la Geografía escolar que se registran en el transcurso de la carrera profesional. Por ende, se fijó como criterio central de selección que los profesores tuvieran más de cinco años de experiencia docente.

En cuanto a la formación profesional, en el estudio piloto se detectó que los profesores la clasificaban y caracterizaban más en función de tradiciones disciplinarias que de las instituciones en las cuales fueron introducidos en la

disciplina. Por ello, consideramos pertinente que los profesores participantes tuvieran formación universitaria – como elemento de homogeneidad entre los participantes-. A su vez, para efectuar comparaciones, seleccionamos algunos profesores que definían su formación profesional como “tradicional” – y que como consecuencia, conocieron la “Geografía Crítica” ya siendo profesores en ejercicio- y otros que la definían dentro de una de las nuevas tradiciones disciplinarias.

Para establecer un contacto inicial con los posibles participantes – tanto en el estudio piloto como el estudio de casos definitivo- utilizamos un listado de profesores por disciplina realizado anualmente por la Junta de clasificación docente del Consejo Provincial de Educación. En este listado se encuentra el teléfono del profesor y en función del puntaje es posible inferir la antigüedad profesional de los mismos. A partir de esta información se seleccionaron del listado los docentes con mayor antigüedad y se estableció como primera vía de contacto una comunicación telefónica en la cual se explicaron los propósitos generales de la investigación, el tiempo que demandaría su participación y las técnicas utilizadas para recolectar la información. En esta primera comunicación también se consultó a los posibles participantes qué tipo de formación profesional tuvieron y la cantidad de años en el ejercicio de la docencia. Con aquellos profesores que se mostraron interesados en participar y que cumplían con los requisitos establecidos se establecieron días y horarios de encuentros.

Las primeras profesoras participantes, particularmente dos de ellas, se convirtieron en informantes clave para establecer comunicación con otros posibles participantes. Éstas se ofrecieron voluntariamente a comentar la realización de esta investigación a colegas que consideraban podían mostrar interés en participar. Cabe destacar, que los docentes “recomendados” se convirtieron en la mayor parte de los casos en nuevos participantes cuyo interés y colaboración en la investigación facilitó aún más la realización de la etapa de relevamiento de la información.

2.4 Fuentes de información y técnicas de recolección

La estrategia metodológica es una aproximación cualitativa desde la recolección de la información que se diseñó en torno a las siguientes fuentes de información:

2.4.1 Entrevistas en profundidad

La principal fuente de información de nuestra investigación son las entrevistas en profundidad. Las mismas se realizaron de manera muy flexible, en función del curso de la conversación, teniendo en cuenta una serie de bloques temáticos establecidos con anterioridad. Tanto el contenido como la instrumentación de las mismas fueron ajustados con posterioridad a la realización del estudio piloto. En éste las entrevistas se realizaron en secuencias definidas por los entrevistados en función de sus posibilidades horarias - en algunos casos se realizaron en un solo encuentro y en otros, en dos o tres sesiones-. Todas las entrevistas se abrieron con preguntas relativas a los motivos de llegada a la carrera de profesor de geografía tanto en lo referente a la formación como en relación a su ejercicio profesional, la formación que consideran que tuvieron, y la experiencia de trabajo docente. La entrevista luego giró en torno a dos grandes bloques (Véase Anexo 2):

- Bloque 1: posicionamiento teórico del profesor dentro del campo de la geografía- (A), (B) y (C) de la primera sesión y (A) de la segunda;
- Bloque 2: contenidos seleccionados, cambios en las formas de abordaje y de enseñanza de los campos conceptuales (globalización, medio natural).

Se probó alterar el orden de los bloques (1) y (2). Así, en algunas entrevistas el bloque (1) fue el último que se trabajó para evaluar si resultaba menos intimidante para el docente responder a preguntas más teóricas ya finalizando la entrevista. Se evaluó que si bien ambos “órdenes” abrían posibilidades y también creaban algunas dificultades, resultaba más conveniente comenzar la secuenciación de entrevistas con preguntas de la historia profesional y personal del profesor, continuar con los bloques correspondientes a los campos conceptuales y finalizar con el bloque referido a la Geografía Crítica propiamente dicha (Véase Anexo 3).

A partir del estudio piloto también se identificaron nuevas áreas de interés para el análisis: visiones sobre la geografía crítica, concepciones del medio

natural y de globalización, conflictos/contradicciones entre concepciones de los campos y posicionamiento teórico, emblemas que convierten a la “geografía crítica” en un discurso pedagógico, ideas compartidas por los profesores sobre lo que constituye la “verdadera” geografía, aspectos que caracterizan el saber pedagógico sobre los contenidos.

La entrevista diseñada funcionó mejor cuando se realizó en más de una sesión. Por un lado, el profesor manifestaba que había seguido pensando algunas cuestiones después de la primera sesión, decidía llevar los materiales con los cuales trabajaba, sus planificaciones y actividades. Por otro lado, la fragmentación de las entrevistas en varias sesiones otorgaba la posibilidad de volver a escuchar o leer la parte de la entrevista ya realizada antes de realizar la segunda o tercera sesión y trabajar aquellas cuestiones que no habían sido desarrolladas con la profundidad requerida hasta ese momento. Por este motivo en el estudio de casos definitivo la fragmentación de las entrevistas en varias sesiones se convirtió en una regla para su instrumentación.

Una vez ajustado el contenido (Véase Anexo 2 y 3) y la forma de instrumentación de las entrevistas focalizadas, se emprendió la realización definitiva de las mismas. Con cada profesor se realizaron entre cuatro y cinco encuentros con una duración de una hora a una hora y media cada uno. Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento de los profesores participantes y se transcribió la totalidad de las mismas. Una vez finalizadas las transcripciones de las entrevistas, se volvió a trabajar con cada profesor en un encuentro más. Previo a este encuentro, cada profesor participante leyó la transcripción de sus entrevistas a fin de realizar las anotaciones, las aclaraciones y los aportes que considerara necesarios. En todos los casos, este encuentro se convirtió en una nueva instancia de recolección de información con la particularidad que aquí los profesores realizaban una re-elaboración de las propias narrativas.

2.4.2 Abanico de frases “ciegas”

A partir de la realización del estudio piloto se evaluó necesario diseñar un instrumento adicional para trabajar los campos conceptuales puesto que los profesores realizaron apreciaciones muy generales sobre cada campo conceptual mostrando que las preguntas abiertas no resultaban efectivas para

recabar información más precisa sobre los mismos. Para ello se diseñaron una serie de fichas con un abanico de pequeños textos ciegos (Véase Anexo 4) de carácter orientativo y con la única finalidad de motivar a los profesores a explayarse con mayor profundidad sobre a los siguientes puntos:

- para qué enseñar geografía
- visiones/ ideas sobre la disciplina,
- concepciones del medio natural,
- por qué enseñar el medio natural en esta disciplina.
- Interpretaciones de la globalización

Las fichas presentadas a los profesores no contenían los autores de las frases ni las fuentes de las mismas. Con esta forma de presentación se buscó evitar que la selección de las frases estuviera condicionada por los autores de la misma, particularmente en los casos de frases de geógrafos catalogados como “padres de la geografía” o “de referencia” de alguna tradición disciplinar en particular. Asimismo, en ningún momento se solicitó a los profesores que identificaran quiénes podían ser los autores de las mismas. Como ya señalamos, este instrumento se diseñó con la finalidad de facilitar la profundización de algunos ejes temáticos.

En la selección de las citas presentadas a los profesores se tuvieron en cuenta dos criterios. En primer lugar, se privilegió la variedad de perspectivas de modo tal que las citas agrupadas en torno a cada eje temático comprendieran enfoques distintos y, en algunos casos, en conflicto. A efectos de evitar la dispersión que podría provocar un número elevado de citas, las mismas no superaron en ningún caso el número de ocho por eje temático. Como segundo criterio, se buscó que las citas fueran representativas de tradiciones disciplinarias y que a la vez fuesen relativamente cortas y claras. Para ello, en algunos casos fueron adaptadas.

En el eje temático “Visiones de la Geografía” (Véase Anexo 5) se incluyen citas de geógrafos representantes de distintas tradiciones disciplinarias – de Francia, Brasil y Argentina- así como de geógrafos que han participado en la producción de textos escolares en Argentina. En el eje temático “¿Por qué la Geografía tiene que estar presente en la enseñanza secundaria?” se seleccionaron citas de geógrafos que han tomado como objeto de análisis la Geografía escolar (Copetti Callai, 2001; Graves, 1977; Vesentini, 1992a;

Vesentini, 1992b; Vesentini, 1992c; Vesentini, 1992d; Vesentini, 1995; Vesentini, 1996; Vesentini, 1999; Vesentini, 2001), otras que aparecen en textos escolares y una de Joaquín V. González, quien propició, a través de distintas vías, la institucionalización de la disciplina en Argentina (Quintero Palacios, 1999). Para los ejes temáticos “Concepciones del Medio Natural” y “¿Por qué el Medio Natural debe enseñarse en Geografía?” la mayor cantidad de citas se seleccionaron de textos escolares buscando que las mismas presentaran – aún desde una misma tradición disciplinar- distintos anclajes para fundamentar la enseñanza del medio natural. Por último, el eje “Relatos de la Globalización” contiene citas representativas de interpretaciones sobre la Globalización – desde aquellas que la consideran un mito hasta las que la señalan como un proceso irrevocable en los aspectos culturales, financieros o económicos.

La forma de implementación consistió en presentar a los profesores, en alguna de las sesiones de las entrevistas, cada frase en fichas señaladas con letras y agrupadas por temas. Se solicitó que las leyeran y seleccionaran: i) aquellas que les resultaran más cercanas o significativas y ii) aquellas con las cuales no estuviesen de acuerdo. Posteriormente se motivó a los participantes a explicar las razones que fundamentaban su selección realizada. La dificultad que se presentó fue que, en general, las profesoras seleccionaban las citas “correctas” y buscaban que el investigador confirmase o corrigiese la selección realizada. En los casos que se presentó esta dificultad se volvió a explicar a los participantes que no se trataba de determinar las frases correctas o incorrectas sino aquellas con las cuales se sintiera más o menos identificado.

2.4.3 Otros registros discursivos

Si bien las entrevistas focalizadas constituyen la principal fuente de información de esta investigación, también consideramos necesario revisar otros registros discursivos a través de los cuales resulta posible identificar las racionalidades prácticas construidas por los profesores ante la introducción de una nueva tradición disciplinar. Al comenzar la investigación consideramos básicamente dos registros discursivos: las planificaciones escolares y las actividades preparadas por los profesores para los alumnos. Sin embargo, en el transcurso de la investigación se incluyeron otros registros que fueron

aportados por algunos profesores. Este es el caso de las fichas de lectura preparadas por los profesores³¹ y los apuntes personales utilizados por los profesores para preparar sus clases.

La principal dificultad en torno a estas fuentes de información se generó en el análisis comparativo de las mismas. Como puede observarse en el Cuadro 1, con cada profesor se obtuvieron distintos registros y por ende, la posibilidad de establecer comparaciones entre algunos de estos registros discursivos se redujo. Esta dificultad se presentó particularmente en las planificaciones antiguas y en los apuntes personales del docente. En el primer caso, aunque la mitad de los profesores participantes conservaba sus planificaciones “antiguas” (con mayor o menor grado de sistematicidad), como sucede con las fuentes de información del pasado, encontramos dos dificultades: i) las planificaciones de algunos años faltaban, ii) los períodos de las planificaciones que se recolectaron de los distintos participantes no coincidían. A pesar de estas limitaciones, las planificaciones “antiguas” permitieron reconstruir transformaciones y permanencias en las formas de pensar y hacer la Geografía escolar desde la experiencia de este grupo de profesoras.

CUADRO 1: REGISTROS DISCURSIVOS UTILIZADOS COMO FUENTES DE INFORMACIÓN

Profesores	Planificaciones contemporáneas	Planificaciones “antiguas”	Fichas de Lectura	Actividades para los alumnos	Apuntes personales del docente
Carolina	X		X	X	
Natalia	X	X		X	X
Ana	X	X	X	X	
Cecilia	X		X	X	
Mabel	X	X		X	
Marcela	X	X		X	
Eleonora	X		X	X	
Paola	X	X	X	X	X
Julia	X				
Mirta	X				

ELABORACIÓN PROPIA

³¹ Las profesoras señalan una serie de motivos para explicar la utilización de fichas de lectura que en muchos casos llegan a reemplazar la utilización de los textos escolares por parte de los alumnos. Entre ellos, las profesoras identificaron los contextos de pobreza- que incluyen no solo al alumnado sino también las bibliotecas escolares-, la posibilidad de incluir fragmentos de interés de distintos textos escolares sin sentirse condicionados a utilizar un texto escolar para todos los contenidos, la adecuación de los contenidos a las necesidades de los alumnos, la incorporación de temas que no forman parte de la agenda de los textos escolares.

2.4.4 Grupos Focales

Una vez finalizado el análisis de las fuentes de información ya señaladas se decidió realizar grupos focales con los profesores participantes con la finalidad de poner bajo discusión los primeros resultados de la investigación y de constituir un espacio para el trabajo grupal que, en las entrevistas, las profesoras señalaban simultáneamente como un anhelo y una necesidad. La idea inicial era armar los grupos focales de manera tal que en cada uno participasen profesores con opiniones, experiencias e historias profesionales diferentes o desconocidas por los otros. Sin embargo, esto no fue posible y los grupos focales se armaron en función de los días y horarios disponibles para los profesores.

Se realizaron dos grupos focales en los que participaron dos y tres profesoras respectivamente. Como consecuencia, la principal dificultad que encontramos fue lograr la participación de un mayor número de profesores en los mismos. Asimismo, se redujeron los ejes de discusión que se habían planteado para esta etapa de la investigación (Véase Anexo 6) a los siguientes:

- Pérdida de la identidad de la geografía. Relación entre la geografía y otras disciplinas escolares.
- Identidad geografía escolar y elementos que constituyen una “esencia” para la disciplina: ¿Medio natural?
- El campo de las relaciones sociedad- naturaleza, una dificultad “propia” de la Geografía escolar.
- Procedimientos que también se consideran “esencia” para la disciplina.
- Anclajes para construir carácter geográfico de un contenido.
- Imágenes de la geografía utilizadas para legitimarla frente a otros profesores, alumnos y padres.

A su vez, los profesores colocaron bajo discusión los siguientes temas:

- Contenidos que antes eran exclusivos de la geografía escolar y que recientemente incorpora la Biología escolar.
- Diferenciación de las formaciones de grado en función de la jerarquía que se le asignó al medio natural y a las asignaturas regionales
- Criterios para seleccionar contenidos: interés de los alumnos (o de los profesores), actualidad. Validez disciplinar de tomar estos criterios

- Operatividad de la incorporación de estudios de caso en la geografía escolar.

Los grupos focales fueron grabados con consentimiento de los participantes y se transcribieron en su totalidad.

2.5 Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información también es una aproximación cualitativa que comprendió dos fases:

a) Análisis “vertical”

El análisis vertical y sustantivo se centra en cada caso – cada profesor participante de la investigación-. Para el análisis sustantivo la principal tarea consistió en fragmentar las entrevistas en segmentos de acuerdo a su referencia a temas y a categorías que en algunos casos ya se habían establecido y en otros, se fueron configurando en esta fase de la investigación. Se trabajó con fragmentos relativamente breves del discurso que muestran, revelan o ejemplifican cierta categoría, utilizando para ello todos los registros discursivos recolectados.

Como regla de método y para forzarme a trabajar con conceptos más que con los datos en crudo, las notas de análisis no fueron realizadas en las entrevistas sino en memos en los cuales se intentó establecer relaciones con otras categorías, plantear nuevas preguntas que fueron surgiendo a partir de la lectura de estos fragmentos y de las mismas notas. Cada memo incluyó referencias a los documentos utilizados, un título que en general indica el o los conceptos que se están trabajando. Simultáneamente se fue realizando una lista con categorías emergentes a efectos de evitar la repetición.

b) Análisis “horizontal”

Una vez finalizado este análisis sustantivo y vertical, se construyó un cuadro comparativo con los temas centrales que emergían de cada caso. A partir del mismo se realizó la selección del grupo de categorías primarias a trabajar se emprendió el análisis comparativo entre los casos. Los ejes temáticos sobre los cuales se efectuaron las comparaciones fueron los siguientes:

- Tradiciones disciplinarias identificadas y formas de denominarlas.
- Representaciones de las tradiciones disciplinarias.

- Imágenes de la Geografía escolar utilizadas por los profesores
- Elementos utilizados para mostrar la “utilidad social” de la Geografía como disciplina escolar.
- Formas de denominar las Geografías escolares
- Formas de estructurar los contenidos de la Geografía escolar.
- La función formativa de la Geografía y sus anclajes.
- Argumentaciones utilizadas para legitimar la inclusión del medio natural como contenido de la Geografía escolar.
- Presencia del medio natural en la Geografía escolar transitada como alumna.
- Presencia del medio natural en la formación de grado.
- Recontextualizaciones de la naturaleza social del medio natural.
- Anclajes para construir el carácter geográfico de la globalización.
- Formas y período de acercamiento a la tematización de la globalización.
- Argumentaciones utilizadas para legitimar la inclusión de la Globalización como un contenido de la Geografía escolar.
- Relatos de la Globalización presentes en los registros discursivos de los profesores.
- Emblemas contruidos en torno al contenido “Globalización”.

2.6 Descripción general de las profesoras participantes en la investigación

Uno de los riesgos que enfrentan las investigaciones sobre el conocimiento práctico y personal de los profesores es que éste sea desvinculado de otras escalas de análisis – como cambios educativos y sociales que trascienden el aula-(Goodson, 2003; Hargreaves, 1999). Reconstruir y recorrer las biografías profesionales de los profesores puede convertirse en una avenida de entrada a las vinculaciones existentes entre la historia personal y profesional de los profesores, la historia de la disciplina y los contextos sociales en los cuales ambas se desarrollan (Goodson, 1991; Goodson, 2003). De esta forma no sólo evitamos trabajar con “desconocidos” sino que también introducimos claves que permiten analizar la enseñanza en una matriz en la que se cruzan situaciones y escalas de análisis.

En esta sección recorreremos aquellos elementos que permiten reconstruir las historias profesionales de manera colectiva³². En ellas es posible observar la existencia de elementos de encuentro – sin que esto signifique que sea posible concebir a este grupo de profesoras como un conjunto homogéneo- y otros que marcan diferencias sustanciales.

Entre los elementos de “encuentro” de las historias profesionales sobresale que la decisión de ser profesor resulta una imposición ante la escasa o nula inserción de los licenciados de Geografía tanto en el campo de la investigación como de la actuación profesional³³. Este elemento, que aparece en varias historias profesionales, nos permite establecer conexiones con la historia de la disciplina. Como ya analizamos, la Geografía es una disciplina que se desarrolla primero como disciplina escolar y que se institucionaliza en función de las necesidades de formación de profesores para asegurar su enseñanza. Aunque en otros países los geógrafos han logrado ampliar su campo de acción profesional, en Argentina la principal salida laboral de los geógrafos continúa siendo la docencia. En contraposición a esta realidad del campo disciplinar, gran parte de las participantes comenzaron y culminaron la carrera de grado con la convicción de que no trabajarían como profesoras. Inclusive, entre las profesoras participantes encontramos algunas que realizaron la carrera de licenciatura en Geografía y sólo después de haber trabajado como profesoras de enseñanza media durante varios años decidieron iniciar los estudios de profesores de Geografía- ante el temor de no poder mantener las horas cátedras sin el título de profesor-.

Todas las profesoras han tenido una formación específica en la disciplina de por lo menos cuatro años – en la mayoría de los casos cinco años- en instituciones universitarias. Las historias profesionales muestran que estas profesoras no consideraron que su formación finalizó al recibirse. De manera más o menos sistemática todas transitaron instancias de formación posterior a su graduación. Es decir que el grupo de profesoras con el cual trabajamos se

³² En el Anexo 1 describimos cada una de las profesoras participantes de manera individual y presentamos los elementos que éstas fueron subrayando a lo largo de las entrevistas en profundidad sobre su historia profesional.

³³ Estos resultados son coincidentes con investigaciones previas realizadas con profesores en Argentina en las cuales aparece que un grupo importante de profesores no eligió trabajar en el nivel de enseñanza medio sino que “llegó a él porque se le cerraron otros caminos como la Universidad, por ejemplo. Varios de ellos reconocen haber elegido la carrera docente, pero no la escuela secundaria para ejercerla.” (Birgin et al., 1988)

caracteriza por una formación especializada y, en cierta forma, continua en la disciplina que enseñan.

En la reconstrucción que las profesoras realizan de sus historias profesionales se observa que, por momentos, la incidencia de los elementos es advertida por éstas. Así por ejemplo, las profesoras enuncian con frecuencia el progresivo deterioro de las condiciones de enseñanza y aprendizaje en las escuelas sin desvincularlo a la pauperización que atraviesan muchas de las familias de sus alumnos. También señalan la incidencia que este proceso tiene en su práctica profesional: la existencia de una preocupación cada vez mayor por cuestiones que trascienden su rol pedagógico y que desdibujan la función de transmisión que asignan a la escuela. En otros momentos, sin embargo, el contexto se vuelve el gran ausente en sus narrativas. En efecto, períodos que marcaron profundamente la sociedad argentina como la última dictadura militar y el retorno a la democracia están totalmente ausentes en las narrativas de las profesoras. Cabe destacar que en todos los casos se trata de profesoras que transitaron la universidad en algún momento de estos períodos: el comienzo de la dictadura militar, la finalización de la misma, la transición a la democracia y el primer período democrático. Exceptuando la experiencia de tres profesoras – Eleonora, Mabel y Mirta³⁴ – la ausencia de registro del contexto socio-político y su incidencia en la formación universitaria o en su práctica profesional sugieren que este grupo de profesoras representa la universidad y las escuelas secundarias como espacios protegidos y aislados de ciertos procesos sociales.

A pesar de que todas las profesoras tienen más de siete años de antigüedad docente es posible observar que en la mayoría de los casos no han logrado concentrar la totalidad de sus horas cátedras en una escuela. Se registra con frecuencia que las condiciones de trabajo están marcadas por la inserción simultánea de un profesor en dos, tres o más escuelas con las dificultades que esto impone no sólo en términos de la organización del trabajo para cada docente sino también en el conocimiento de cada una de las realidades escolares, de los profesores que enseñan la misma disciplina, de las formas aceptadas de entender la disciplina que predominan en cada uno de estos contextos escolares y de integración efectiva a cada uno de ellos (Birgin, 1999).

³⁴ En todos los casos se utilizan seudónimos.

Encontramos también dos elementos que marcan diferencias sustanciales en las historias profesionales de los profesores. En primer lugar, la cantidad de horas cátedra que concentran en cada escuela y el grado de estabilidad que tienen en el cargo determinan diferencias en la posición que cada profesor ha logrado tener en las escuelas y los márgenes de acción que siente como posibles en cada contexto escolar. Como consecuencia, las posibilidades de hacer la Geografía que cada profesora piensa como “verdadera” están directamente condicionadas por la posición que ésta tiene en la escuela y en el grupo de profesores que enseñan la disciplina.

En segundo lugar, todas las profesoras que participaron en la investigación resaltan la necesidad que han tenido a lo largo de su carrera profesional de trabajar en equipo con colegas de la disciplina. Sin embargo, es posible advertir que quienes trabajaron en contextos educativos en los cuales el trabajo compartido con colegas de la misma disciplina y de otras disciplinas del área se institucionalizó – como por ejemplo en el marco de implementación de la Reforma Educativa del nivel medio desarrollada entre los años 1986-1996 y en una escuela de la ciudad de Neuquén con un proyecto institucional en esta línea que comienza en torno a 1984/1985- tienen una idea del trabajo colectivo que trasciende la preparación de planificaciones y de algunas clases junto a otros profesores. En otras palabras, la institucionalización de otras formas de hacer la enseñanza – con sus dificultades, marchas y contramarchas- no ha resultado un dato menor en la historia profesional de aquellas profesoras que transitaron esta experiencia.

CUADRO 2: DATOS GENERALES DE LAS PROFESORAS PARTICIPANTES

PROFESORAS	Universidad en la que estudiaron	Tradición en la que reconoce su formación	Años de antigüedad como profesoras	Cantidad de escuelas en las cuales trabaja en la actualidad	Condición laboral
Carolina	Universidad Nacional del Sur	“Geografía Tradicional”	15 años	1	Profesora titular
Natalia	Universidad Nacional del Comahue	“Geografía Tradicional”	22 años	1	Profesora titular
Ana	Universidad Nacional del Sur	“Geografía regional”, “geografía positivista” y, con un posicionamiento más marginal una “geografía cuantitativa”. “Geografía crítica” desde “afuera” de la Universidad	10 años	3	Profesora titular
Cecilia	Universidad Nacional del Comahue	“Geografía Crítica”	7 años	3	Profesora suplente/interina
Mabel	Universidad Nacional del Sur	No la nomina, la describe.	24 años	3	Profesora titular
Marcela	Universidad Nacional del Comahue	“Geografía crítica”	7 años	2	Profesora interina
Eleonora	Universidad Nacional del Comahue	“Geografía crítica”	20 años	1	Profesora titular
Paola	Universidad Nacional del Comahue	“Geografía crítica”	10 años	4	Profesora interina y suplente
Julia	Universidad Nacional del Comahue	“Geografía crítica”	11 años	3	Profesora titular
Mirta	Universidad Nacional del Comahue	“Positivista”	11 años	3	Profesora interina y suplente

ELABORACIÓN PROPIA

3

TRADICIONES DISCIPLINARIAS EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR ARGENTINA

Señalamos previamente que las disciplinas escolares constituyen una de las formas posibles de organización de los conocimientos transmitidos en las instituciones educativas. Subrayamos también, su carácter de invención escolar (Chervel, 1991; Chervel, 1998) y su perdurabilidad como “verdadera” forma de organización del conjunto de saberes escolares (Goodson, 1991; Goodson, 1994; Goodson, 1995; Goodson, 2000; Tyack and Cuban, 2001; Viñao, 2001; Viñao, 2002) . En este capítulo intentaremos mostrar, siguiendo la tesis de Goodson (1994), que el contenido de la Geografía escolar se convierte en un campo de disputas y controversias entre tradiciones de la disciplina que pugnan por definir lo que debe ser incluido y excluido de su territorio. Es decir, cada tradición busca definir el código de la disciplina escolar y, en este proceso, se constituye una trama de continuidades y rupturas.

En la primera sección revisamos el concepto de “tradiciones disciplinarias”. En la segunda sección colocamos bajo análisis la Geografía crítica como una de las nuevas tradiciones que intenta convertirse en hegemónica en la Geografía académica a partir de los años setenta. Posteriormente, a efectos de entender cuáles han sido las tradiciones que han ido moldeando la subcultura disciplinar geográfica, identificamos las tradiciones que se convirtieron en hegemónicas en la Geografía escolar en Argentina a partir de un recorrido desde su constitución hasta los años noventa. Nuestro objetivo es identificar las fuentes de inspiración de los elementos que se fueron consolidando como regularidades conceptuales para la disciplina. En la cuarta sección mostraremos que la transformación curricular de los años noventa marca un período de conflicto entre tradiciones disciplinarias que intentan (re)definir qué es lo que debe considerarse como “verdadera geografía”. Para ello analizamos las Geografías propuestas por los especialistas consultados en el proceso de transformación curricular y por los textos escolares que fueron editados en este período y registran innovaciones conceptuales. Finalmente, exploramos las tradiciones que las profesoras

participantes identifican en la Geografía escolar contemporánea. Asimismo, identificamos y analizamos las distintas significaciones que las profesoras atribuyen a la “Geografía Crítica” y los focos de tensión que consideran inherentes a la misma.

3.1 La “tradicición” y las “tradiciones” en relación a las disciplinas escolares

La noción de tradición en nuestra investigación toma dos sentidos en su relación con las disciplinas escolares. El primer sentido, se enlaza con la concepción de las disciplinas como invenciones de las culturas escolares (Chervel, 1991; Chervel, 1998). Desde su creación y en el transcurso del tiempo, cada disciplina escolar se convierte en un conjunto de normas, prácticas y creencias compartidas que denominamos “la tradición”. En torno a cada disciplina se van fijando una serie de discursos, contenidos y prácticas como un conjunto de elementos indiscutiblemente propios de la disciplina. Tanto la perdurabilidad de las disciplinas escolares como la repetición de prácticas, contenidos y discursos, afirman su condición de tradición y como tal, quienes conforman la comunidad de profesores que la enseñan deben respetarla y conservarla. Este sentido del concepto de “tradicición” enfatiza la idea de aceptación de lo establecido, subyacente a todas las disciplinas escolares, por el mismo hecho de ser lo instituido en las culturas escolares. La disciplina escolar entendida como “la tradición” comprenderá, entonces, el conjunto de continuidades o regularidades conceptuales (Goodson, 1995) detectadas en relación a los contenidos que se le asignan, la forma de entenderla, enseñarla y legitimarla.

El segundo sentido, que será el más utilizado en este capítulo, tiene su anclaje en la concepción de las disciplinas escolares como entidades no homogéneas y en continuo proceso de re-definición. Ya señalamos que las disciplinas constituyen amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen en la definición de lo que se considera adentro o afuera del campo de la misma (Goodson, 1995). Por consiguiente, el contenido que se asigna a cada disciplina escolar se convierte en un objeto de disputas y confrontación entre visiones diferentes, y hasta contradictorias de la disciplina y de su finalidad pedagógica.

El estado del arte señala tres tradiciones en conflicto en las disciplinas escolares, las cuales definen la función del profesor, la orientación pedagógica, la jerarquía y contenido del conocimiento (Goodson, 2000):

- i) La tradición “académica” que busca legitimar la disciplina escolar en su versión académica y científica aunque esto implique descontextualizarla de las instituciones escolares que le dieron origen;
- ii) la tradición utilitaria, cuya preocupación es la orientación laboral de los conocimientos a transmitir;
- iii) la tradición pedagógica, preocupada en las formas de conectar a los alumnos con las disciplinas.

La finalidad que se le asigna a las disciplinas escolares y sus fuentes de legitimación se convierten en el objeto de análisis que permite identificar estas tradiciones. Aunque en nuestra investigación el término “tradiciones” retoma la conceptualización de Goodson, intentamos recuperar su carácter disciplinar, aspecto marginado en la literatura. Por consiguiente, la noción de tradición que tomamos no sólo hace referencia a su finalidad pedagógica y a los conocimientos que pasan a convertirse en la agenda de enseñanza de la disciplina sino que también incluye los modos de entender la disciplina, su objeto de estudio y el lugar que se le asigna en el mundo de las Ciencias.

Cada tradición sería una suerte de “matriz disciplinar” o paradigma compartido por un grupo de profesionales dentro de una disciplina³⁵, que busca afirmar su posición en la comunidad disciplinar con el objeto de convertirse en sinónimo de la “verdadera disciplina”. Al interior de una disciplina escolar pueden co-existir, entonces, distintas tradiciones que comparten una serie de regularidades conceptuales pero que a la vez, plantean diferencias sustanciales sobre y para la disciplina. Es por ello, que cada tradición intenta re-definir los contenidos que se consideran propios de la disciplina, sus finalidades pedagógicas y su lugar en el currículum³⁶. En otras palabras, cada tradición

³⁵ Si bien la noción de paradigma se caracteriza por su polisemia, se han identificado tres grandes sentidos para la misma: un conjunto de formulaciones teóricas, una determinada comunidad científica y un conjunto de realizaciones que brindan modelos y ejemplos de soluciones y problemas (Kreimer, 1999). La noción de tradición que utilizamos se asemeja al primer y segundo sentido aquí señalados.

³⁶ Algunas disciplinas tienen un mayor grado de “convergencia” y por consiguiente, existe en ellas mayor consenso sobre su objeto de estudio y sus métodos. En otras, en cambio, existe un mayor grado de “divergencia” sobre objeto de estudio, métodos, problemas nucleares de la

intenta re-escribir y re-inventar la disciplina en cuestión. La disciplina se convierte en un campo de fuerzas en conflicto con tradiciones más dominantes y con otras que desafían la hegemonía de éstas. De este modo, la historia de los contenidos y finalidades atribuidas a una disciplina escolar permite reconstruir las tradiciones que lograron mayor legitimidad en la subcultura disciplinar y que se transformaron en dominantes en determinados períodos. Como consecuencia, éstas definen su perspectiva de la disciplina como el “verdadero” contenido para la misma.

3.2 La(s) Geografía(s) Crítica(s): origen y desarrollo de una tradición.

La(s) Geografía(s) Crítica(s)³⁷, también denominadas “Geografías radicales”, surgen a finales de los años sesenta en el ámbito anglosajón y francés. Su surgimiento no puede aislarse del contexto político, social y académico de la época³⁸ puesto que un conjunto de situaciones políticas y sociales confluyeron en la conformación de un movimiento dentro de la disciplina que por un lado, comenzó a denunciar los compromisos de la disciplina con los sectores de poder (Lacoste, 1977) y por otro, a asumir un compromiso desde la disciplina orientado a la conformación de un nuevo orden social (Capel, 1981; Gómez Mendoza, 1982).

En el ámbito anglosajón, particularmente en Estados Unidos, el movimiento por los derechos civiles, los movimientos pacifistas surgidos como respuesta a la guerra de Vietnam, el reconocimiento de la existencia de problemas sociales, de exclusión y marginalidad en el seno de un país desarrollado, sin duda, crearon un contexto propicio para el surgimiento de una corriente de pensamiento “crítica” en la disciplina (Capel, 1981; García Ramón, 1985; Gómez Mendoza, 1982; Peet, 2000). En el ámbito latino, particularmente en Francia, el movimiento estudiantil universitario del 68’, la

disciplina, entre otros aspectos (Becher, 2001). En el estudio de Becher, se categoriza a la Geografía como una disciplina “divergente”.

³⁷ Algunos geógrafos que se posicionan en esta tradición han propuesto utilizar la denominación en plural a los efectos de resaltar la diversidad y pluralidad que existe al interior de esta tradición. Algunos geógrafos como Richard Peet (2000), consideran que a partir de mediados de los años ochenta la Geografía Crítica no sólo expande sus problemas de interés sino que también adopta un carácter más ecléctico.

³⁸ En todas las Ciencias Sociales se produce, durante este período, un movimiento de cuestionamiento que toma como eje la relación entre teoría y acción.

toma de conciencia de la crisis ecológica y de los conflictos sociales se señala como el contexto socio-político que acompañó el surgimiento de esta tradición en la disciplina (Capel, 1981; Gómez Mendoza, 1982). La misma se articula en torno a dos publicaciones “*Antipode. A Radical geography*”, para la geografía anglosajona y “*Herodote*” para la geografía francesa (Bosque Sendra and García Ballesteros, 1985; García Ramón, 1885).

En ambos contextos la tradición comparte la crítica y cuestionamiento a los saberes disciplinarios que en ese período representaban el *statu quo*. Sin embargo, como las tradiciones hegemónicas en cada uno de estos ámbitos eran diferentes los focos temáticos bajo discusión no fueron semejantes. En la geografía anglosajona, las críticas de la tradición apuntaron a la “Geografía Neo-positivista” por su excesiva preocupación en la cuantificación y la comprobación empírica como lenguaje y metodología que aseguraba el carácter científico, la escasa o nula utilidad social de los conocimientos geográficos producidos y la exclusión en el análisis de las condiciones históricas (Capel, 1981; Gómez Mendoza, 1982)³⁹. La aplicación de analogías naturales a procesos sociales– reduccionismo naturalista-, la consideración de las Ciencias Naturales como el modelo de científicidad y la presentación de las relaciones entre clases sociales como relaciones entre áreas – fetichismo espacial- fueron los ejes a partir de los cuales se cuestionó la supuesta objetividad y neutralidad de los conocimientos geográficos (Anderson, 1985).

El movimiento crítico en Francia orientó su cuestionamiento a la geografía regional focalizando en su funcionalidad con la estructura de poder: su presentación como un saber sencillo y con poca utilidad en las escuelas y universidades – Geografía de los profesores- ocultaba que constituía un saber estratégico para la práctica y ejercicio del poder – Geografía de los Estados mayores- (Lacoste, 1977):

Esa geografía que se nos decía moribunda parecía tener bastante buena salud. Criticada en la escuela, contaminaba los órganos de información. Por encargo de las empresas y de las administraciones proliferaban estudios e investigaciones geográficas.

³⁹ David Harvey, uno de los geógrafos que lidera este movimiento en el ámbito americano señalaba en 1972: “ Existe una clara disparidad entre el complejo marco teórico y metodológico que estamos utilizando y nuestra capacidad para decir algo realmente significativo sobre los acontecimientos tal y como se están desarrollando a nuestro alrededor” (Gómez Mendoza, 1982).

Esa geografía que se nos decía apolítica mantuvo siempre vínculos orgánicos con los aparatos de poder. La impregnación de los discursos nacionalistas por la argumentación geográfica confirmaba la complicidad entre geografía y estados mayores, militares en un principio y después también políticos, industriales y financieros. Esa geografía que se nos decía inútil y caduca, estaba en realidad bien situada, bien armada, tan pronto como se trataba de elaborar unas estrategias espaciales, de hacer mover, combatir o producir unas personas o unos grupos en un territorio. (Lacoste, 1977: 153).

Lacoste también discute la falta de reflexión que caracterizaba a la geografía regional y su escasez de instrumentos conceptuales. Uno de los conceptos que evidencia esta falta de reflexión epistemológica y metodológica es el de región en tanto las delimitaciones regionales se toman como algo dado – herencia de los procesos naturales- y como único nivel de análisis⁴⁰.

La teoría marxista constituyó la principal fuente teórica de las Geografías Críticas o Radicales. Para algunos geógrafos, la misma constituye un punto de partida en la construcción de la tradición en tanto que para otros, es posible encontrar la “verdadera teoría geográfica” en la teoría marxista (García Ballesteros, 1985). Las diferencias en cuanto al lugar que se le otorga la teoría marxista y a sus interpretaciones no impiden señalar como elemento de homogeneidad la creciente utilización de categorías marxistas de pensamiento. La corriente de pensamiento geográfico que buscaba erigirse en tradición disciplinar también tomó como fuentes teóricas trabajos extra-geográficos -del campo de la Sociología, de la Economía y del Urbanismo⁴¹- que utilizaban la misma perspectiva teórica (Moraes and da Costa, 1984).

En América Latina este movimiento se comenzó a desarrollar en los años setenta, teniendo en Brasil uno de sus principales focos. En este contexto, la crítica a las tradiciones dominantes en la Geografía Latinoamericana y la idea de construcción de una “nueva geografía” fueron una consecuencia de la discusión en torno al rol social y político del geógrafo. La preocupación central de los geógrafos en ese período residía en el escaso compromiso social y político de su disciplina frente a las problemáticas estructurales de América

⁴⁰ Este geógrafo francés inclusive llega a caracterizar la región como un concepto-obstáculo para la disciplina.

⁴¹ Los trabajos de Henri Lefebvre y de Manuel Castells son ejemplos de la importancia que tuvieron los aportes de “no- geógrafos” en el desarrollo de esta tradición.

Latina. La investigación realizada por el Equipo de Geografía Integrada sobre la profesión y el rol del geógrafo en América Latina⁴² señala una serie de eventos que van articulando la construcción de una “nueva geografía” en este espacio regional:

➤ En 1971 se publica el libro de Milton Santos⁴³ “*La profesión del geógrafo en los países subdesarrollados: un ensayo metodológico*”⁴⁴ y en 1976 “*Por una geografía nueva*”⁴⁵. En ambas obras se subrayan las dificultades epistemológicas y metodológicas de la disciplina y se cuestionan las geografías del statu quo (EGI, 1992):

El objeto de nuestro estudio ha cambiado, no se puede conservar la misma metodología sin exponerse a un trabajo de Sísifo o a un genocidio.

Numerosos geógrafos, con el pretexto de limitarse a las realidades, se dejaron llevar hacia una religión de lo concreto, una manía de ejemplos, y terminaron por suprimir todo esfuerzo de creación novedosa y empobrecieron nuestra disciplina. (Milton Santos, citado en: EGI: 1992)

Como puede advertirse, para Santos el origen del limitado rol social y político del geógrafo se encuentra en los problemas conceptuales y metodológicos de las tradiciones dominantes en la disciplina. Ambas obras se convierten en anclajes de la tradición en construcción puesto que no sólo se analizan los puntos problemáticos de las tradiciones vigentes sino que también se señalan y desarrollan conceptos que podrían constituirse en fragmentos de una trama teórica.

➤ En 1973 y 1974 se realizaron los “Encuentros de la Nueva Geografía” en Salto –Uruguay- y Neuquén –Argentina-⁴⁶, con un número

⁴² La investigación fue realizada por un equipo de geógrafos de la Universidad de la República – Montevideo- con el objetivo de relevar opiniones sobre el rol y la profesión del geógrafo en América Latina y establecer vinculaciones entre geógrafos de la región.

⁴³ Doctor en Geografía por la Universidad de Estrasburgo, se convirtió en uno de los exponentes de la Geografía Crítica en América Latina en función de la difusión de su producción en el ámbito académico Latinoamericano y en Brasil a través de su activa participación en los medios de comunicación social. Fue el único geógrafo en Brasil entrevistado en programas de televisión, en diarios y revistas (Vesentini, 2001).

⁴⁴ Editado en francés en un primer momento y luego en portugués.

⁴⁵ Este texto se difundió en la Geografía de Argentina a partir de su traducción al español en los años noventa.

⁴⁶ En este encuentro participaron geógrafos uruguayos, entre ellos Germán Wettstein, geógrafos de la Universidad de Buenos Aires, entre ellos Elena Chiozza y Carlos Reboratti, de la Universidad Nacional de Cuyo, entre ellos Capitanelli. Los temas que se trataron giraron en torno al rol del geógrafo como profesional (Martínez, 2002).

creciente participantes - profesores y estudiantes- de los países de la región⁴⁷. Durante estos eventos, las principales conclusiones giraron en relación a la necesidad de que la producción del conocimiento geográfico se orientara a la construcción de orden social justo: una geografía “al servicio de las causas populares” y que propiciara “la transformación del medio geográfico para ponerlo al servicio de toda la sociedad”.

➤ Si bien Milton Santos tuvo un lugar destacado en este movimiento de la geografía latinoamericana, ya en los años setenta otros geógrafos realizaron aportaciones en esta línea. Rigoberto García, en 1974, en su artículo “Otra geografía latinoamericana: algunas reflexiones críticas en torno a la metodología”, publicado por la revista *Ibero-americana*, llama la atención sobre la falta de participación de los geógrafos en instituciones como la CEPAL y CLACSO en virtud de la permanencia de la disciplina en la descripción (EGI, 1992):

Uno de los pasos fundamentales que podría dar la ciencia geográfica en el contexto latinoamericano, sería ir hacia la búsqueda de una depuración metodológica y filosófica. Depuración que nos debería llevar a una nueva orientación y reformulación de los problemas que estudiamos actualmente. No podemos estar evaluando la teoría del rango-tamaño, o viendo si el modelo Loschiano se aproxima al modelo real o no, ya que tenemos realidades y necesidades más urgentes que las de analizar y comprobar modelos o teorías que poco nos servirían. (Rigoberto García, citado en: EGI: 1992)

En este caso, también se observa que el cuestionamiento a las tradiciones vigentes en la Geografía Latinoamericana tiene su anclaje en la discusión sobre el rol del geógrafo. Una vez más las tradiciones que sustentaban la disciplina son consideradas las responsables de la limitada participación del geógrafo en proyectos e instituciones preocupadas por el desarrollo latinoamericano.

➤ En 1979, la geógrafa Isbelia Sequera de Segnini, profesora de la Universidad Central de Venezuela publicó el libro “*Pensamiento geográfico*” en el cual también se resalta la necesidad de construir una nueva corriente de

⁴⁷ En el primero participaron 100 geógrafos de Argentina y Uruguay, y en el segundo 250, con Milton Santos como invitado especial (EGI, 1992).

pensamiento para la disciplina que le permita aportar respuestas ante las acuciantes problemáticas de América Latina:

Los geógrafos no podemos cerrar los ojos ante la lacerante realidad. La creciente presión de población en ciertas áreas, el incremento de los sectores subdesarrollados, el aumento del subempleo, el agotamiento de los recursos naturales, el desperdicio del factor tierra y, peor aún del hombre, conforman un apretado reclamo por parte de la Nación para que sus clases dirigentes y entre ellas los profesionales de la Geografía, aporten lo mejor que tienen de sí para contrarrestar las tendencias negativas y robustecer las beneficiosas. Sequera de Segnini. Citado en (EGI, 1992).

Las dictaduras militares que rigieron en los países de América Latina durante los años setenta y parte de los años ochenta impusieron un período de dificultad para el desarrollo de este movimiento que tomó mayor fuerza y logró institucionalizarse en institutos y departamentos de Geografía de distintas universidades Latinoamericanas tan sólo a mediados de los años ochenta⁴⁸. Tal vez por ello, durante este período las Geografía Críticas tomaron como campo de desarrollo la Geografía escolar. Así por ejemplo, en Sao Paulo, Rio de Janeiro y Belo Horizonte un grupo importante de profesores fue introduciendo en la Geografía escolar textos de autores críticos, temas como la cuestión agraria en Brasil, la distribución de la renta, la cuestión de la pobreza (Vesentini, 2001). Algunos de estos profesores fueron llevando esta perspectiva y temáticas al ámbito universitario a través de sus tesis de posgrado que confluyeron con algunos profesores universitarios disconformes con la geografía académica desarrollada por entonces – una Geografía con un fuerte sesgo hacia las Ciencias Naturales con anclaje en el Positivismo-.

Los artículos publicados en las revistas ya mencionadas y algunos textos de los geógrafos más reconocidos en este movimiento permiten identificar una serie de focos temáticos como principales preocupaciones de la nueva tradición – en una agenda que crece y se diversifica-, entre los cuales señalaremos los siguientes:

⁴⁸ A partir del año 1987 comenzó a realizarse sistemáticamente el “Encuentro de Geógrafos de América Latina” que se constituyó como el espacio de encuentro y discusión de los geógrafos críticos y latinoamericanos. Se buscaba de este modo crear un espacio autónomo de la geografía anglosajona y francesa, desde el cual hacer una Geografía de América Latina por geógrafos latinoamericanos. A su vez, la Geografía Crítica comienza a ocupar más espacios institucionales a través de la conformación de grupos de investigación, programas de maestría y doctorado en distintas universidades de América Latina.

- i) el subdesarrollo como un tema de estudio geográfico: el espacio en la división internacional del trabajo, los circuitos de la economía urbana en los países subdesarrollados, la insuficiencia de las teorías y modelos empleados para interpretar el subdesarrollo, las “desigualdades” sociales en contraposición a las diferencias sociales.
- ii) La relación sociedad-espacio tomando como categorías centrales el trabajo y la apropiación social del medio natural.
- iii) La construcción de un objeto de estudio para la disciplina. Aquí toma centralidad la discusión en torno a la doble condición del espacio geográfico como condición o instancia social y como soporte de las relaciones sociales.
- iv) La construcción de una trama de categorías analíticas para abordar el objeto de estudio de la disciplina. Por un lado, re-visitando categorías de la tradición geográfica, como “región”, “paisaje”, “lugar” y “territorio”, “escalas” a efectos de otorgarles un contenido que responda a los tiempos contemporáneos. Por otro, se emprende la búsqueda de nuevas categorías – algunas de ellas incorporadas a partir del contacto con otras disciplinas sociales- que permitan aprehender fenómenos no captados con las categorías de la tradición geográfica, tales como “redes”, “cotidiano”, “división territorial del trabajo”, “medio técnico-científico-informacional”, “formación socio-espacial”, “técnica”.
- v) La relación espacio-tiempo, y por consiguiente, la necesaria e ineludible incorporación del tiempo como categoría en las investigaciones geográficas.
- vi) El proceso de producción del espacio, particularmente las configuraciones espaciales características de la etapa contemporánea de acumulación del capital. Es decir, la reestructuración espacial que supone la movilidad del capital a escala global.

La concepción del espacio como un resultado de los procesos sociales abre un campo de tensión para la disciplina (Gómez Mendoza, 1982). Desde el punto de vista metodológico, esta concepción supone la dimensión social como la variable explicativa por excelencia de las configuraciones espaciales. De este modo, el espacio geográfico puede convertirse en el receptáculo “pasivo” de las relaciones sociales construidas en torno a los modos de producción y como

consecuencia se desdibuja la identidad disciplinar. De allí que los esfuerzos de distintos geógrafos de esta tradición se orienten a la construcción de una teoría que tome como punto nodal las relaciones dialécticas sociedad- espacio, señalando las “rugosidades” (Santos, 1979) o la rigidez que impone el espacio – en tanto que las formas geográficas son una herencia de modos de producción anteriores- a las acciones sociales del presente. En otras palabras, el campo de tensión que permanece presente es cómo evitar perder la espacialidad – y por ende la identidad disciplinar- sin convertir a la tradición en un espacialismo de las relaciones sociales.

3.3 Tradiciones hegemónicas en la Geografía escolar en Argentina desde su constitución hasta la década de 1990.

Cada tradición implica una visión particular de qué se entiende por Geografía, su objeto de estudio, su lugar en el campo de las ciencias, ya sea como Ciencia Social, Ciencia Natural o ciencia “puente”, las relaciones entre la “Geografía Física” y la “Geografía Humana”, los métodos propios de la misma y la articulación (posible o no) entre métodos cuantitativos y cualitativos. Por consiguiente, cada tradición construye una trama de contenidos, discursos y prácticas particular de la Geografía escolar. En esta sección identificaremos las tradiciones que se convirtieron en dominantes y hegemónicas en la Geografía escolar en Argentina desde su constitución como disciplina escolar hasta la reforma educativa iniciada en la década de los años noventa. Para ello, tomaremos como base investigaciones ya realizadas sobre la Geografía escolar en Argentina (Quintero Palacios, 1995; Quintero Palacios, 2004) y fuentes primarias del período bajo análisis tales como programas escolares, que constituyen los textos visibles de la disciplina.

En la Geografía se han identificado cuatro tradiciones disciplinarias (Daudel, 1990):

- i) La tradición espacial – también denominada geométrica (Bosque Sendra, 1986)- se orienta a la identificación de las formas de distribución de los fenómenos y sus transformaciones en el tiempo y espacio;
- ii) la tradición regional – hegemónica en la Geografía francesa- interesada en la identificación de unidades espaciales y de las características que las convierten en “únicas”;

- iii) la tradición humana – también denominada ecológica (Bosque Sendra, 1986)- que toma como objeto de análisis las relaciones entre la acción humana y el medio natural;
- iv) la tradición naturalista que privilegia la explicación de todos los fenómenos desde los hechos de la naturaleza.

El estado del arte señala que la tradición regional ha sido la que con mayor perdurabilidad gobernó la orientación de la Geografía escolar en Argentina (Escolar et al., 1991; Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 2004; Reboratti, 1993). Sin embargo, la presencia de esta tradición no se registra desde los orígenes de la disciplina escolar sino que comienza a introducirse a finales del siglo XIX (Quintero Palacios, 1991).

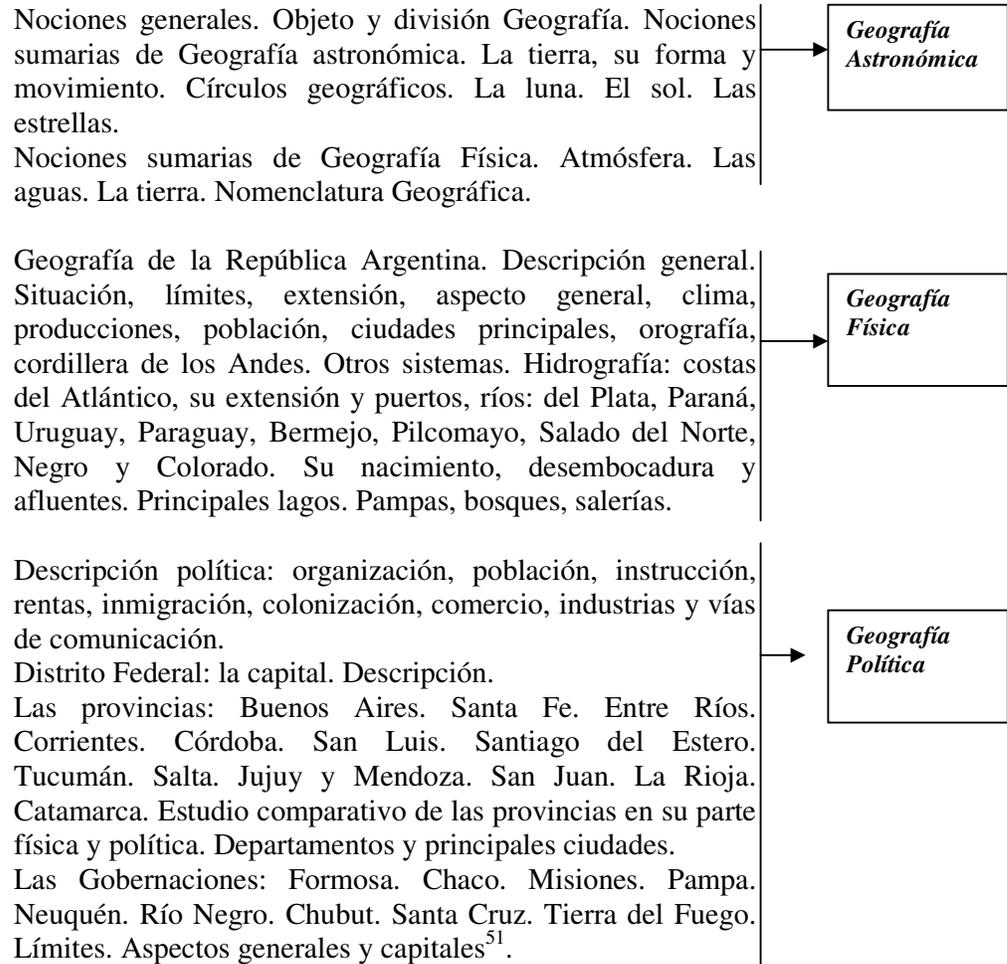
Desde su constitución hasta 1891⁴⁹, la “Geopolítica” domina la definición de los contenidos de la Geografía escolar (Quintero Palacios, 1991). Es posible advertir que los contenidos establecidos para esta disciplina tienen la secuenciación y ordenamiento que presentaban los Atlas de la época: i) Geografía Astronómica, ii) Geografía Física y iii) Geografía Política. Es decir que los contenidos de la Geografía Humana eran en su totalidad de Geografía Política. Esta tradición, como ya señalamos en el capítulo 2, no constituía una transposición de la producción del campo disciplinar académico puesto que la Geografía aún no había iniciado su proceso de institucionalización académica.

La “Geopolítica” estaba plenamente identificada con una “Geografía de los Estados” y su organización política, evidenciada tanto en los Atlas editados en la época como en los programas escolares⁵⁰. La representatividad, en

⁴⁹ La Geografía se incorpora como asignatura con la institucionalización de la enseñanza media nacional en 1863. A partir de ese momento, se inició un proceso de jerarquización de la Geografía escolar expresado en su permanencia en el currículum y en el aumento de su carga horaria. Desde su incorporación hasta principios del siglo XX, los contenidos de la Geografía tuvieron mayor orientación a la geografía política y económica que a la geografía física (Quintero Palacios, 1991).

⁵⁰ En la advertencia preliminar del “Atlas Geografía de la República Argentina”, editado por Félix Lajouane en 1888, se remarca la necesidad de contar con atlas para la enseñanza de la Geografía en los colegios: “ Existen, en efecto, multitud de mapas diversos, casi todos difíciles y molestos de manejar por su tamaño, y de muy subido precio, que los profesores y eruditos pueden consultar de vez en cuando, pero que no hay manera de introducir en el uso corriente de las familias y de los colegios, con la cual la enseñanza de la Geografía se hace difícilísima , ya que no imposible, en la parte que más interesa a la nueva generación argentina”. Este Atlas comienza con la “parte física” en la cual se incluyen los límites inter-estatales, continúa con la “parte política” que comprende la forma de gobierno nacional, la organización política de las provincias y gobernaciones nacionales, capitales, con un mapa de cada provincia y gobernación. El “Atlas para los niños” de Vallin y Bustillo editado en 1881 divide la Geografía en: Astronomía, Física y Política. En el mismo se explica que la Geografía Política

términos relativos, de los contenidos de Geografía Política era mayor que los de Geografía Física como se constata en el programa de ingreso al Colegio Nacional en 1890:



A partir de 1891, la Geografía escolar toma una orientación más fisiográfica con una matriz positivista, que Quintero Palacios (2004) ha denominado Geografía Física de base Positivista. La configuración natural de los territorios se convierte en la variable que explica las diferencias al interior de un Estado-nación y entre sociedades (Quintero Palacios, 2004). El fragmento de un programa de Geografía de 1910, que presentamos a continuación, resulta indicativo del contenido fisiográfico con el cual se comienza a revestir la enseñanza de cada unidad política⁵²:

“describe las divisiones que el hombre ha establecido en la superficie terrestre y el gobierno...”.

⁵¹ Programa de Ingreso. En: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903) Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina.

⁵² Fragmentos Programa Segundo Año. Geografía Argentina. 1910.

Provincia de Santa Fe.—Límites, situación y extensión. Aspecto general y clima. Hidrografía. Región boscosa: extensión que ocupa y naturaleza de los bosques. Industria forestal. Región próxima á la costa del río Paraná, parte anegadiza. Cereales y cultivos especiales de la región. La ciudad del Rosario y la capital. Puerto sobre el río Paraná. Región central: las colonias y centros importantes de población. Región sud: colonias y campos de pastoreo. Fauna santafecina. Vías de comunicación.

Contenidos que muestran re-orientación fisiográfica

Provincia de Entre Ríos.—Límites, situación y extensión. Aspecto general y clima. Los ríos Paraná, Uruguay, Gualeguay y Gualeguaychú. Cuchillas y corrientes de agua menores. El Montiel: explotación forestal. Las colonias; explotación agrícola. Industria molinera. Fauna general de la provincia. La caza en los pantanos del sur. La ganadería: industrias que transforman los productos de la ganadería. Las canteras. Vías férreas y telegráficas. Importancia del ferry-boat. Puertos y líneas de navegación. Ciudad del Paraná y centros principales de población. Importancia de las grandes vías fluviales en el desarrollo de las poblaciones é industrias en las costas de los ríos Paraná y Uruguay.

Contenidos que muestran re-orientación fisiográfica

En este período también comienzan a introducirse, articulándose con la orientación fisiográfica ya señalada, temáticas de la tradición regional tales como la población rural y urbana, las actividades económicas -entendidas como consecuencia directa de las condiciones naturales de cada espacio-, los medios de transporte, entre otros. Sin embargo, la presencia de esta tradición se consolida con las reformas de 1936 y 1948/49 (Quintero Palacios, 2004). A partir de mediados del siglo XX, la geografía regional se afirma como la tradición hegemónica de la Geografía escolar en Argentina, en su versión más dogmática (Quintero Palacios, 2004), con relativa autonomía de otros contextos institucionales locales si tenemos en cuenta que la institucionalización académica de la disciplina sólo se produjo a finales de la

década de 1940 (Souto, 1993) y que en la época en cuestión la Sociedad Geográfica Argentina tenía un discurso y una propuesta para la Geografía escolar de corte más naturalista (Zusman, 1997). Un dato no menor que permite advertir cómo desde la disciplina escolar se conforma no solo un campo sino también una identidad profesional es que los planes de estudio de los profesados de Geografía en muchas universidades se configuran “a medida para los programas de enseñanza secundaria” (Reboratti, 2001).

Esta tradición consigue gran perdurabilidad en función de la doble legitimidad que logra articular: i) su legitimidad social basada en su finalidad pedagógica⁵³ y ii) su legitimidad científica en base de su carácter “científico”, como se explicita en el siguiente fragmento del instructivo para los profesores de la disciplina:

El profesor deberá por consiguiente orientar su enseñanza hacia el valor científico de la Geografía en la forma más sencilla posible para que el alumno pueda comprender las causas que determinan los fenómenos y la influencia que ejercen los unos sobre los otros: v.gr, el régimen de los vientos en la distribución y el monto de las precipitaciones, éstas en los tipos de cultivos, los últimos en el arraigo de las poblaciones y en la naturaleza de su economía porque el hombre se halla íntimamente asociado al carácter geográfico de su medio. Bien comprendida esta relación, todo lo demás es dado por añadidura. [...] no debe perderse la oportunidad de traer constantemente a la memoria de los alumnos el recuerdo de nuestro país, ya que para asociar su volumen a la economía mundial, ya con el fin de establecer comparaciones ilustrativas en los diversos aspectos de su situación geográfica, de sus recursos naturales y de sus posibilidades industriales⁵⁴.

El fragmento resulta ilustrativo de cómo los elementos naturales se consideran la base explicativa de la configuración de los paisajes y de los modos de vida de las sociedades. En otras palabras, la cadena de causalidad que se propone enseñar desde la Geografía siempre tiene como origen el medio natural y ésta se establece como el esquema aceptado de interpretación de la organización socio-espacial.

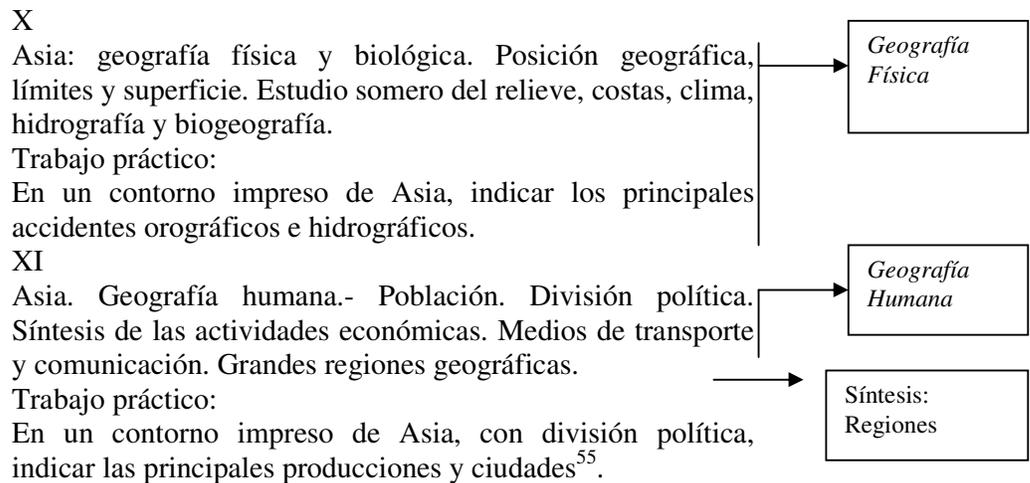
⁵³ Como analizamos en el Capítulo 1, la formación nacional se constituyó en la finalidad pedagógica central asignada a la Geografía escolar.

⁵⁴ Ministerio de Educación de la Nación. Planes y programas de estudio Colegios Nacionales de Comercio. 1949

En los programas de los planes de 1956, que se mantuvieron vigentes hasta los años noventa con escasas modificaciones, comienzan a incluirse como contenidos de la disciplina los conceptos centrales de la tradición regional como “género de vida” y “región geográfica”. Éste último no sólo se introduce como concepto de la disciplina sino que se convierte en organizador de los contenidos de la Geografía de algunos cursos. Así, la identificación y descripción de las regiones fitogeográficas, zoogeográficas y geográficas estructuran los contenidos de la disciplina puesto se toman como objeto de enseñanza en los distintos cursos.

A través de algunos fragmentos de los programas escolares se reconocen distintas formas de incorporación de la tradición regional en la Geografía escolar:

a) En el caso de la Geografía General y la Geografía Física de Argentina, las regiones geográficas se introducen como la síntesis de los contenidos que fueron enseñados previamente, particularmente de los elementos del medio natural:



I
El territorio argentino, porción sudamericana, islas oceánicas y Antártida Argentina. Posición geográfica, extensión y límites. Breve descripción de las fronteras argentinas.

II

⁵⁵ Fragmento Programa “Elementos de Geografía Astronómica y Física, con nociones de Geología. Asia y África. Primer año. Comercio. Plan 1956. Año 1974/ Primer año Ciclo Básico. Año 1985

Nociones sobre la evolución geológica del territorio argentino. Grandes unidades estructurales. Somero estudio del relieve. Los sistemas geográficos: Puna, Cordillera Oriental, Sierras Pampeanas, sistema del Tandil. Precordillera de La Rioja, San Juan y Mendoza, sistemas serranos de la Pampa Central y de la Ventana. Sistema Subandino, Cordillera de los Andes Centrales, Andes Patagónicos fueguinos, Patagónides.

III

Las llanuras: Mesopotamia, llanura chaqueña, llanura pampeana. Ambiente de las mesetas patagónicas y la Tierra del Fuego extra-andina. Islas Malvinas y otras islas oceánicas. Antártida Argentina.

IV

El mar argentino. Corrientes oceánicas y mareas. Tipos de costas y accidentes principales.

V

Clima: factores geográficos que lo determinan. Distribución de las temperaturas, presión atmosférica y vientos, y precipitaciones. Tipos de climas y sus variedades.

VI

Pendientes hidrográficas y regímenes fluviales. La pendiente del océano Atlántico: sistema del Plata, ríos del sur de la provincia de Buenos Aires, ríos patagónicos. La pendiente del océano Pacífico.

VII

Pendientes hidrográficas interiores: sistema del Desaguadero, ríos de las sierras Pampeanas. Lagos y lagunas. Aguas subterráneas.

VIII

Geografía biológica: provincias fitogeográficas y distritos zoogeográficos. Idea acerca de los principales tipos de suelos de la República Argentina.

IX

Breve reseña de las regiones geográficas argentinas: Noroeste, Andes Centrales, Sierras pampeanas, Llanura chaqueña, Mesopotamia, Llanura Pampeana, Patagonia, Islas Oceánicas, Antártida Argentina⁵⁶.

*Geografía
Física*

*Síntesis:
Regiones*

b) En algunos programas, como el de segundo año “Europa y Oceanía”, esta re-orientación hacia la tradición regional co-existe con la organización política como criterio de secuenciación de los contenidos. Lo “nuevo” – estructuración de los contenidos en función de regionalizaciones- se yuxtapone a la “Geografía de los Estados”, heredada de la tradición Geopolítica. Por un lado, se advierte una orientación fisiográfica en el agrupamiento de estos Estados

⁵⁶ Programa “Geografía Física de la República Argentina”. Cuarto año Bachillerato. Plan 1956. Año 1970/ 1978

dado que se asigna un lugar clave a la combinación de los elementos naturales aunque no se lo explicita (Europa Mediterránea y Europa Atlántica en los fragmentos que presentamos a continuación). Por otro, la orientación geopolítica se mantiene como criterio de selección de los contenidos para la enseñanza de cada espacio regional, hecho que se advierte en la centralidad que asignada a la identificación de los Estados que forman parte de cada región y sus capitales:

V

Factores que han determinado el desarrollo industrial europeo. Industrias metalúrgicas, textiles, alimentarias, químicas, etc. Medios de transporte y comunicación: ferrocarriles, caminos, navegación marítima, fluvial y aérea. Comercio exterior. Grandes regiones geográficas.

VI

España, Portugal, Italia, Ciudad del Vaticano.

Trabajos prácticos:

En un contorno impreso de la Península Ibérica, indicar las principales producciones y ciudades.

En un contorno impreso de Italia, indicar las principales producciones y ciudades.

VI

Francia, Suiza, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, Eire.

Trabajos prácticos:

En un contorno impreso de Francia y Suiza, indicar las principales producciones y ciudades.

En un contorno impreso del Archipiélago Británico, indicar las principales producciones y ciudades⁵⁷.

c) En otros programas, como el de tercer año “Elementos de Geografía de América y estudio particular de Argentina”, si bien se incorpora la categoría de “región” como contenido de la disciplina no se impone como una forma de estructuración de los contenidos. En este programa, a diferencia de lo que sucede en los dos programas anteriormente señalados, la división política prevalece como criterio de organización de los contenidos. En efecto, en el agrupamiento de los Estados que propone el programa no se identifica la aplicación de un criterio claro de regionalización:

⁵⁷ Fragmento Programa “Geografía Europa y Oceanía”. Segundo año. Comercio Diurno. Plan 1956, año 1971/ Segundo año. Ciclo Básico. Plan 1980/81

VIII

Población. La dinámica de la población argentina. El estado y el poblamiento del país. División política. Principales ciudades y puertos. Censos, en qué consisten. Los censos de población y agropecuarios en la República Argentina. Síntesis de la actividad económica: producción de materias primas, industrias, medios de transporte y comunicación. Comercio exterior. Regiones geográficas.

[...] Trabajos prácticos:[...]

3) En un contorno impreso de la República Argentina, indicar las regiones geográficas.

IX

Brasil, Uruguay, Paraguay y Chile.

Trabajo práctico:

En un contorno impreso de Brasil, Uruguay y Paraguay, indicar las principales producciones y ciudades.

En un contorno impreso de Chile, indicar las principales producciones y ciudades.

[...]

XI

Cuba, México, Estados Unidos, Canadá.

Trabajos prácticos:

En un contorno impreso de Cuba y México, indicar las principales producciones y ciudades.

En un contorno impreso de Estados Unidos, indicar las regiones económicas y principales ciudades.

En un contorno impreso de Canadá indicar, indicar las principales producciones y ciudades.

(Fragmento Programa “Elementos de Geografía de América y estudio particular de Argentina”. Tercer año Comercio Diurno. Plan año1956. Año 1976).

Los fragmentos de programas que presentamos indican que la perdurabilidad de la tradición regional fijó como “verdadera geografía” una serie de regularidades conceptuales para la disciplina:

- la regionalización como criterio de organización de los contenidos, en función de la distribución de los elementos del medio natural, yuxtapuesta a la división política de los espacios.
- la organización económica de los espacios como variable dependiente de la distribución de los elementos del medio natural al presentarlo como único origen posible de las cadenas de causalidad de las relaciones sociales.

- la relación entre el medio natural y la “acción humana” como objeto de enseñanza de la Geografía escolar.

3.4 Tradiciones en la Geografía escolar en Argentina a partir de la transformación curricular de los años noventa.

Como señalamos en el Capítulo 1, la transformación curricular iniciada en los años noventa en Argentina coloca bajo cuestionamiento los contenidos presentes en los textos visibles de la disciplina así como su continuidad en tanto espacio curricular autónomo. Se evidencia, como en todo proceso de transformación curricular, la existencia de divergencias y conflictos en la definición de lo que debe ser considerado como “verdadera geografía”. En esta sección analizamos las propuestas para la re-definición de contenidos de la disciplina de los tres equipos de especialistas consultados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Para ello identificamos el lugar que se asigna a la Geografía en las ciencias, su objeto de estudio, los problemas que se consideran centrales para la disciplina y para la Geografía escolar así como la finalidad pedagógica de la misma. En segundo lugar, exploramos qué se incorpora de estas tres propuestas en los contenidos básicos comunes de EGB 3 y de la Educación Polimodal y, por consiguiente, cuáles son las “nuevas” tradiciones que comienzan a imponerse en los textos visibles de la disciplina. Finalmente, recorreremos los textos escolares en los cuales se registran transformaciones conceptuales que tienen como anclaje tradiciones disciplinarias nuevas para la Geografía escolar. De este modo, intentaremos cartografiar las tradiciones que con mayor fuerza se han introducido en la Geografía escolar.

3.4.1 Las Geografías propuestas por los especialistas

En el contexto de transformación curricular, previsto por la Ley Federal de Cultura y Educación, el Consejo Federal de Cultura y Educación recogió los aportes de especialistas de las disciplinas consideradas centrales para la selección de contenidos. A partir de las propuestas de los especialistas se elaboraron los borradores de trabajo que posteriormente se transformaron en los Contenidos Básicos Comunes. En el área de las Ciencias Sociales se

consultaron especialistas de seis disciplinas: Ciencias Antropológicas, Historia, Economía, Sociología, Geografía y Economía. Ya indicamos que tanto la Geografía como la Historia lograron mantener su lugar de disciplinas centrales en la definición de contenidos del área de las Ciencias Sociales. En el caso de la Geografía se conformaron tres equipos de especialistas consultados:

a) Equipo coordinado por la licenciada Diana Durán, profesora de la Universidad del Salvador, y constituido por profesores del “Instituto Nacional del Profesorado”, de enseñanza media -miembros de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA)⁵⁸-, de la Universidad del Salvador y de las Universidades Nacionales de Mar del Plata y de la Patagonia. Su propuesta se presentó a discusión en encuentros de la GAEA y de asociaciones de profesores de Geografía (Durán, 2004). De esta forma, el mismo se constituyó en la voz de la GAEA y de los profesores de Geografía de enseñanza media.

b) Equipo coordinado por la licenciada y master en Geografía Griselda García de Martín, profesora de la Universidad Nacional de Cuyo, y constituido por profesores de la misma universidad. Cabe destacar que en la Universidad Nacional de Cuyo existe un núcleo de investigación consolidado en la disciplina que tiene como base institucional el Instituto de Geografía⁵⁹.

c) Equipo coordinado por el licenciado Carlos Reboratti, investigador del CONICET y profesor de la Universidad de Buenos Aires. A diferencia de los otros dos equipos, en éste no sólo participaron geógrafos con inserción en el mundo académico y educativo sino también especialistas de otras disciplinas y geógrafos con inserción profesional.

En el Cuadro 3 se exponen de manera sintética los elementos de convergencia y divergencia de las propuestas elaboradas por cada equipo de especialistas. Como primer aspecto de divergencia se advierte que sólo un

⁵⁸ Desde su formación en 1922, la GAEA buscó participar como parte “científica” en la definición de los contenidos de la Geografía escolar y ha promovido un discurso sobre lo que constituye la “verdadera” geografía escolar (Zusman, 1997). Zusman (1997) señala que los profesores consideran los encuentros realizados por la GAEA como ámbitos de perfeccionamiento y actualización. Esto nos estaría indicando la autoridad y legitimidad que tiene esta sociedad en la comunidad de profesores de la disciplina.

⁵⁹ El Instituto de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo fue creado en 1947 por geógrafos como Capitanelli y Zamorano, entre otros. En el período 1950-1970 contó con apoyo de la GAEA. Desde 1949 hasta la actualidad ha editado con continuidad el “Boletín de Estudios Geográficos”. El Instituto comprende cinco centros de investigación: Formación para el ordenamiento territorial, Cartografía y medioambiente, Estudios interdisciplinarios del ambiente y recursos naturales, Estudios territoriales y estratégicos para el MERCOSUR y Estudios e investigaciones sociodemográficas.

equipo realiza su propuesta como un aporte “desde” la Geografía y no necesariamente “para” la Geografía como espacio curricular autónomo. Como consecuencia, la propuesta de Reboratti es la única que no considera la continuidad de un espacio curricular propio para la Geografía como un elemento inherente a la “verdadera” escuela de enseñanza media. Los documentos elaborados por Durán y de Martín, en cambio, proponen la reformulación de los contenidos de un espacio curricular autónomo cuya presencia no se coloca bajo cuestionamiento.

El segundo aspecto que marca divergencias entre los grupos de especialistas es el objeto de estudio (y de enseñanza) de la disciplina. Durán y de Martín coinciden en señalar la relación “hombre-medio” como objeto de estudio y enseñanza afirmando, de este modo, el doble carácter de Ciencia Natural y Social para la disciplina. Tomando un posicionamiento claramente divergente, Reboratti indica el territorio como objeto de la Geografía y como consecuencia, coloca a la disciplina como una Ciencia Social que se ocupa del territorio creado y ocupado por la sociedad.

Una tercera divergencia se encuentra en la formulación de los contenidos propuestos. Tanto Durán como de Martín realizan las propuestas de contenidos manteniendo la estructuración de los mismos en torno a unidades espaciales que se establecen con anterioridad. Reboratti, en cambio, enuncia una organización de contenidos en torno a temáticas consideradas centrales para la disciplina y no en torno a una secuenciación espacial. Por último, una capa más profunda en torno a la cual se registran divergencias son las finalidades pedagógicas atribuidas a la disciplina. Durán plantea como finalidad natural para la disciplina la formación de un sentido de pertenencia a la nación y al lugar. En contraposición, Reboratti subraya la necesidad de evitar tomar el desarrollo y la promoción de adscripciones a un territorio como finalidad pedagógica de la Geografía escolar.

La temática ambiental se destaca como la única en la cual convergen las tres propuestas. En efecto, existe consenso de que “lo ambiental”, en tanto objeto de preocupación y temática central para la disciplina, no puede continuar ausente en el currículum. Asimismo, en las tres propuestas la Geografía se presenta como una disciplina particularmente capacitada para realizar aportes claves en la comprensión de la temática ambiental.

Reboratti y De Martín comparten una mayor preocupación por las bases teóricas y metodológicas a partir de las cuales construir los aportes específicos de la disciplina que se evidencia en el señalamiento de la escala geográfica como una de sus problemáticas y aportes centrales. En este sentido, aunque la cuestión epistemológica de la disciplina se considera de manera directa en estas dos propuestas⁶⁰, ninguno de los tres equipos indica abiertamente la tradición desde la cual se realiza la propuesta curricular. De Martín y Durán se inclinan hacia un posicionamiento ecléctico en tanto plantean la posibilidad de articular algunos aportes de distintas tradiciones disciplinarias en la Geografía escolar⁶¹. Más allá de las ventajas que estos dos equipos atribuyen a la coexistencia de fragmentos de distintas tradiciones, la decisión de incluir en los contenidos de la disciplina una sumatoria de aportes de cada tradición - con mayor o menor grado de articulación- sugiere que en el período de la transformación curricular ninguna tradición disciplinar logró posicionarse como dominante. Es decir, ninguna tradición consiguió convertir la totalidad de su visión de la disciplina en la “verdadera” geografía escolar.

CUADRO 3: COMPARACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LOS ESPECIALISTAS CONSULTADOS PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

	Equipo de Lic. Durán	Equipo de Lic. García de Martín	Equipo de Lic. Reboratti
Objeto de estudio de la Geografía	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relaciones hombre-ambiente ➤ Organización del territorio 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación espacial hombre- medio (con transformaciones en su abordaje a través del tiempo) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Territorio en el cual se desarrolla la sociedad.
Lugar de la Geografía en las ciencias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciencia Social porque “el hombre está en el centro de la reflexión”. ➤ Ciencia de la Tierra “no puede soslayar ni desprenderse de su sustrato natural, de su hondo enraizamiento en la faz de la tierra” (pág 217) 	<ul style="list-style-type: none"> No se explicita 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ciencia Social “que utiliza para llegar a explicar los fenómenos que estudia algunos elementos provenientes de las Ciencias Naturales” (pág. 135)
Problemas que se consideran	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inserción de lo ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala geográfica: significado teórico y 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escala geográfica

⁶⁰ De Martín presenta un recorrido histórico de las tradiciones disciplinarias e incorpora en la propuesta de contenidos por ciclo la tradición de anclaje de los mismos. Reboratti revisa las tradiciones dominantes en la Geografía escolar en Argentina. No obstante, no explicita las tradiciones que articulan su propuesta de contenidos.

⁶¹ De Martín presenta una mayor elaboración en cuanto a las posibilidades concretas de articulación de las distintas tradiciones a través de la trama de contenidos seleccionada.

centrales en la disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Caracterización del espacio pos-moderno y moderno. ➤ Incorporación de nuevas tecnologías como los Sistemas de Información Geográfica. 	<p>metodológico</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Metodología sistémica como oportunidad para superar dualismo hombre-medio 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proceso ➤ El ambiente ➤ La sociedad ➤ Organización del territorio
Tradiciones que reconoce como hegemónicas en la disciplina escolar	No se explicitan	No se explicitan	Geografía regional de base positivista y posibilista como tradiciones hegemónicas.
Tradiciones que deberían incorporarse en la Geografía escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geografía Teórica ➤ Geografía de la Percepción ➤ Geografía sin denominación: “comprometida en la modificación de la sociedad” <p>No excluyentes, serían complementarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ecológica ➤ Locacional ➤ Percepción y comportamental ➤ Radical <p>Coexistencia complementaria.</p>	No se explicitan
Temas centrales para la Geografía escolar	Lo ambiental “...producirá efectos renovadores y altamente positivos tales como el debate pedagógico y la renovación didáctica...” (pág. 225)	El medio ambiente debido a: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Problema de preocupación en el mundo contemporáneo ➤ Visión holística de la Geografía. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El ambiente ➤ La sociedad ➤ La organización social, económica y política del territorio.
Finalidad de la Geografía escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación nacional. ➤ Rescatar lo particular/LUGAR 	No se explicita	➤ Enseñar a pensar el territorio de la sociedad.
Continuidades detectadas en la propuesta de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Espacio pre-establecido. ➤ El hombre y el ambiente en interacción ➤ Población como categoría central de los social. ➤ Medio natural como base cadena de causalidad. 	➤ Espacio pre-establecido.	➤ Población como tema geográfico (aunque no como único contenido social).
Innovaciones detectadas en la propuesta de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impacto ambiental ➤ Desarrollo y subdesarrollo en el territorio. ➤ Fuentes de información geográfica “novedosas”. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Establecimiento distinciones conceptuales entre espacio, paisaje, región. ➤ Introducción variable temporal en la relación hombre-medio. ➤ Explicitación de tradiciones incluidas en cada ciclo de enseñanza. ➤ Preocupación por 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propuesta pensada “a partir de la Geografía” y no necesariamente “para la Geografía”. ➤ No define una secuenciación espacial como organizador de contenidos. ➤ Ambiente incluye elementos naturales y artificiales, por lo

		la introducción de lenguaje científico	<p>cual se quiebra la dualidad sociedad-ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Distinción población /sociedad. ➤ Apropiación, Distribución y regulación de los recursos naturales. ➤ Organización social del territorio (¿Cómo y por qué los individuos o grupos de individuos se distribuyen en el territorio?) ➤ Organización económica del territorio (¿Cómo y por qué los individuos o grupos organizan su actividad productiva en forma diferenciada en el espacio?) ➤ Organización política del territorio (¿Cómo y por qué individuos o grupos de individuos se adueñan de un territorio?)
--	--	--	--

ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A “FUENTES PARA LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR. CIENCIAS SOCIALES”. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. 1997.

El interrogante que se impone aquí es cuál de estos tres grupos de especialistas tuvo más influencia en la definición de contenidos y como consecuencia, qué se incluye/ excluye de estas tres propuestas a los CBC de EGB 3 y Polimodal. En primer lugar debemos señalar que en los CBC confluyen fragmentos de las propuestas de los tres equipos de especialistas. Así por ejemplo, los CBC de EGB 3 y Polimodal introducen la cuestión ambiental – señalada por los tres grupos de especialistas- como uno de los focos temáticos centrales. En los CBC se reconocen bloques de contenidos propuestos por Durán como el estudio de los grupos sociales a través de la categoría “población”, los paisajes y funciones del lo urbano y lo rural, la organización política del espacio, las actividades económicas en la

organización del espacio, entre otros. De la propuesta del grupo coordinado por de Martín se incorpora la relación hombre- medio ambiente, la incidencia de las condiciones ambientales en las actividades humanas y su distribución espacial, el hombre como modificador del medio ambiente, la población y sus actividades. De la propuesta de Reboratti se toman algunos aspectos de las líneas temáticas como la organización política del territorio – dejando en un lugar más marginal la organización social y económica del mismo- y temas como los recursos naturales.

No obstante, es posible reconocer en los CBC una mayor presencia de fragmentos de la propuesta coordinada por la licenciada Durán quien, a su vez, fue la única especialista en Geografía que tuvo inserción institucional en el Ministerio de Cultura y Educación durante el período de transformación curricular. Tres ejemplos resultan sumamente ilustrativos de la mayor inserción de la propuesta de este grupo;

- i) Si bien los tres equipos señalan la cuestión ambiental, como línea temática o bloque temático, una lectura de mayor profundidad permite advertir que se impone la conceptualización de ambiente propuesta por Durán. En efecto, el ambiente se toma como sinónimo de medio natural, concepción cuestionada tanto en la propuesta de Reboratti como de Martín, en tanto que los contenidos seleccionados para su enseñanza son exclusivamente variables del medio natural.
- ii) La dimensión social y económica se introduce en los CBC como categorías de análisis de la sociedad más que del territorio. En los CBC se prioriza la organización política del espacio al igual que en la propuesta de Durán. Las propuestas de Reboratti y de Martín, en cambio, introducen la organización económica y social del territorio con un nivel de importancia similar a la dimensión política.
- iii) La exclusión de la preocupación conceptual y metodológica presente en las propuestas de Reboratti y de Martín. Como se indica en el cuadro, la escala geográfica se presenta simultáneamente como un concepto nodal de la disciplina y como su aporte específico al análisis del mundo y de sus procesos para ambos equipos. Si bien en los CBC se incorpora la escala geográfica como contenido conceptual, no se le asigna el carácter de concepto nodal que éste tenía en sus propuestas.

En resumen, en la transformación curricular de la década de los años noventa no se logra imponer una tradición disciplinar como sinónimo de lo que constituye la “verdadera” geografía. Por un lado, en las propuestas de los especialistas se advierte una tendencia a la coexistencia de conceptos y aportes de distintas tradiciones disciplinarias. Por otro, en los CBC, que constituyen el primer nivel de definición curricular, es posible reconocer fragmentos de las propuestas de los tres equipos de especialistas. Sin embargo, también hemos encontrado indicios de una mayor presencia de fragmentos de la propuesta elaborada por el equipo de Durán que no podemos descontextualizar de su posicionamiento y articulación institucional: i) es la única especialista consultada que también participa como funcionaria del Ministerio de Educación del proceso de definición curricular, ii) logra constituirse en la voz de las instituciones que conforman la corporación disciplinar al establecer una mayor articulación con la comunidad de profesores de Geografía a través de la GAEA, de las Asociaciones de Profesores de Geografía⁶² y del Instituto Nacional del Profesorado Joaquín V. González- el centro más antiguo de formación de profesores en Argentina-.

3.4.2 Las Geografías propuestas en los nuevos textos escolares

Uno de los aspectos que llama la atención en la década de los años noventa es la gran producción de textos escolares. En el caso de los manuales de Geografía se observa una diferencia sustancial en la oferta editorial puesto que se pasa de un extenso período caracterizado por la actualización de los datos y su re-edición, a otro en el cual se producen nuevos textos escolares. Si tenemos en cuenta el nivel de generalidad que caracteriza la definición curricular en este período, y la consecuente transferencia de los mayores niveles de especificación a las distintas jurisdicciones, no sorprende que en este período los textos escolares se consoliden como el currículum prescripto. Es decir, los textos escolares se afirman en la definición del contenido y su secuenciación (Venezky, 1992). Es por ello que en esta sección los textos escolares se convierten en una vía de entrada para identificar las tradiciones en

⁶² La propuesta de Durán fue presentada en la Asociación de Profesores de Geografía en San Francisco, en la Asociación de Profesores de Geografía del Nordeste y en el Congreso de Geografía de la GAEA en Rosario (Durán, 2004).

las cuales se sustenta la renovación conceptual producida a partir de los años noventa. Para ello tomamos como objeto de análisis aquellos libros escolares que, publicados a partir de la década de los años noventa en Argentina, registran una renovación conceptual más allá de una renovación gráfica o de una actualización temática. En esta selección de manuales también consideramos aquellos textos que fueron mencionados y reconocidos como representantes de la “Nueva Geografía” por las profesoras participantes en nuestra investigación.

Los años noventa marcan el inicio de un período de gran producción editorial. Empero, no todos los textos escolares de Geografía que se editan registran una renovación conceptual. En efecto, algunos grupos editoriales “aggiornan” los libros de Geografía a través de la inclusión de nuevas temáticas o de una renovación gráfica sin que esto signifique una reorientación en las tradiciones disciplinarias que los sustentan⁶³. En el Cuadro 4 se presentan los datos generales de los textos publicados por los cuatro grupos editoriales que emprenden una renovación conceptual para la Geografía escolar: Santillana, Aique, Longseller y Puerto de Palos. Los mismos son elaborados por equipos que, en la mayoría de los casos, están constituidos por licenciados de Geografía con inserción en el mundo académico y de la investigación. Cabe destacar que algunos de los autores han participado en los equipos de más de un grupo editorial.

⁶³ La editorial AZ es uno de los casos más representativos de una renovación que se limita a la edición gráfica.

CUADRO 4: DATOS GENERALES DE LOS TEXTOS ESCOLARES QUE REGISTRAN UNA RENOVACIÓN CONCEPTUAL.

Editorial	Textos	Año en el que comienzan a editarse
Santillana	Geografía: sociedades y espacios de Europa, Asia y África. Geografía: sociedades y espacios de América. Temas del mundo actual. Temas de la Argentina actual. EGB Ciencias Sociales 8. EGB Ciencias Sociales 9.	1995
Aique	Espacios y sociedades de América contemporánea. Geografía General. Territorios y ambientes en el mundo contemporáneo. Territorios y ambientes en América contemporánea. Territorio y ambientes en la Argentina contemporánea. Geografía Argentina y del MERCOSUR. Geografía mundial contemporánea.	1996
Longseller	1.Territorios y sociedades del mundo actual. 2.Sociedades, trabajo y población en el mundo. 3. Recursos naturales y ambientes en un mundo global. 4. Espacios rurales y urbanos en el mundo de hoy. 5. El territorio argentino ayer y hoy. 6. Sociedad, cultura y territorio en la Argentina. 7. Recursos naturales y ambientes en la Argentina. 8. La Argentina: espacios rurales y urbanos en transición.	2002
Puerto de Palos	Geografía Mundial. Geografía Argentina.	2002

ELABORACIÓN PROPIA.

Es posible identificar la co-existencia de dos tradiciones disciplinarias como sustento teórico de los textos escolares bajo análisis: la “nueva geografía

regional”⁶⁴ y la “geografía crítica”(Quintero Palacios, 2004). La “nueva geografía regional” es la tradición que toman como anclaje los manuales de la editorial Santillana, en tanto los de la editorial Aique y Longseller se aproximan a la “geografía crítica”. En los libros de la editorial Puerto de Palos, en cambio, es posible identificar la co-existencia de fragmentos de ambas tradiciones.

CUADRO 5: ORGANIZACIÓN TEMÁTICA PROPUESTA EN LOS TEXTOS ESCOLARES QUE REGISTRAN UNA RENOVACIÓN CONCEPTUAL.

Texto escolar	Editorial	Autores	Organización temática propuesta
Geografía General 1	Santillana	Equipo autoral dirigido por Rodolfo Bertoncello (investigador Conicet y profesor UBA).	Índice temático mantiene continuidad con las propuestas editoriales previas, incorpora en la agenda escolar la discusión sobre el trabajo, la calidad de vida, la relación sociedad-ambiente a través de temáticas ambientales.
Geografía 2	Santillana	Equipo autoral dirigido por Rodolfo Bertoncello	Las sociedades europeas: Los países, las bases naturales, problemáticas, economía, industrias, actividad agrícola, condiciones de vida. Mantiene el mismo esquema para analizar las sociedades de Oceanía, Asia y África
Temas de la Argentina actual	Santillana	Equipo autoral dirigido por Rodolfo Bertoncello	Organización política del territorio. Las bases naturales y su valorización. Noroeste. Oasis del Oeste. Patagonia. Llanuras. Buenos Aires. (asentamientos, condiciones naturales, doblamiento) La Argentina y el MERCOSUR. Las actividades económicas. Condiciones de vida.
Temas del mundo actual	Santillana	Equipo autoral dirigido por Rodolfo Bertoncello	Caracterización de elementos naturales. Organización política del mundo. La población mundial. Organización económica del mundo. Cuestión ambiental. Sociedad y espacio.
EGB 8 Ciencias Sociales	Santillana	Equipo autoral dirigido por	Ubicación y situación de América. Bases naturales.

⁶⁴ La recontextualización escolar de esta tradición no constituye objeto de nuestro análisis. Sin embargo, no podemos dejar de señalar su incidencia en parte de la nueva oferta editorial.

		Rodolfo Bertoncetto	Población. Aprovechamiento ambientes. Trabajo y condiciones de vida. América Latina. América Anglosajona.
EGB 9 Ciencias Sociales	Santillana	Equipo autoral: García, Minvielle, Montenegro y otros.	Organización política del territorio argentino. Población. Características naturales. Recursos, Riesgos y problemáticas ambientales Poblamiento y ambiente. Actividades agrarias. Actividades industriales. Comercio y Servicios. Energía y transporte. Calidad de vida.
Espacios y sociedades de América contemporánea	Aique	Fernández Caso, Gurevich, Blanco. (con inserción en el mundo académico, de la investigación y capacitación de profesores)	Diversidad, contradicciones y desigualdades. Las condiciones naturales y las problemáticas ambientales. La organización territorial a través del tiempo. Demografía. Sociedad. Actividades primarias y el espacio rural. Actividades industriales y el espacio urbano. Sistema de transporte. Estado, sociedad y territorio.
Geografía General	Aique	Fernández Caso, Gurevich, Blanco	El planeta tierra. Población. Condiciones naturales. Ambientes y sus problemáticas. Espacio rural. Espacio urbano. Espacio periurbano. Transporte. Organización política y económica.
Territorio y ambientes en la Argentina contemporánea	Aique	Cicolella, Fernández Caso, Gurevich, Montenegro.	Construcción del territorio a través del tiempo. Dinámica poblacional. Calidad de vida. Trabajo. Condiciones naturales. Ambientes. Organización económica del territorio. La producción industrial. Los servicios.
Geografía Argentina	Puerto de Palos	Equipo autoral integrado por profesores de institutos terciarios, escuelas secundarias e investigadores.	Formación Estado-Nación Argentino. Organización política del territorio. Ambientes (caracterización elementos naturales, valoración de recursos, actividades económicas) Problemáticas ambientales en Argentina. Organización económica del

			territorio. Integración regional. Población/ Trabajo. Espacio urbano. Espacio rural.
Geografía Mundial	Puerto de Palos	Equipo autoral integrado por profesores de institutos terciarios, escuelas secundarias e investigadores.	Organización política del territorio. Caracterización demográfica de la población. Caracterización social de la población. Los espacios urbanos. Ambientes y gestión ambiental. Organización económica del territorio. Espacios agrarios. Actividad industrial. Comercio y Servicios. Circulación y transporte
Geografía Polimodal (en fascículos)	Longseller	Equipo autoral coordinado por Lía Bachean. Autores experiencia en el mundo académico, de la investigación y de capacitación.	Organización política de los espacios (en las distintas escalas de análisis). Organización económica de los espacios (en las distintas escalas de análisis y en el interjuego de escalas). Población. Aspectos demográficos y sociales. Sociedad y ambientes. Apropiación social de los recursos. Problemáticas ambientales. Espacios urbanos y rurales (proceso, funciones, formas, estructura).

ELABORACIÓN PROPIA.

Los textos de la editorial Santillana mantienen una preocupación por la identificación de la especificidad regional – característica de la tradición regional-:

[...] es necesario considerar que estos procesos y sus consecuencias no han sido uniformes, por el contrario se localizan de manera muy diferente en la superficie terrestre y afectan en forma desigual a los distintos grupos humanos. Entender esta localización y estas diferencias sociales es otro de nuestros objetivos. Para esto es necesario tener siempre presente que lo que ocurre en cada lugar de la tierra no es independiente de lo que sucede en el resto: vivimos en un mundo interrelacionado.

(Geografía 2. Santillana. Página 24).

Sin embargo, es posible identificar una serie de elementos que muestran que el anclaje explicativo de estas singularidades regionales se encuentra en la “nueva geografía regional”(Albet Mas, 1993). En primer lugar se reconoce con claridad que el objeto de estudio de la Geografía lo constituyen los vínculos

que conectan las personas a la naturaleza a través de las relaciones sociales, como lo explicitan sus autores:

Estudiar las relaciones entre sociedad y espacio significa, en primer lugar, entender cómo los seres humanos, a lo largo de la historia, fueron ocupando la superficie terrestre, aprendieron a utilizar los elementos y procesos físico-naturales para satisfacer sus necesidades y se organizaron social y políticamente creando su cultura.

Significa también entender cómo las condiciones del medio físico natural, que varían en los distintos lugares de la superficie terrestre, intervinieron en este proceso; cómo condicionaron el poblamiento y ocupación; qué elementos proporcionaron a los hombres para que, con su trabajo pudiesen satisfacer sus necesidades, qué límites pusieron y qué facilidades brindaron para el desarrollo de la humanidad. (Geografía 2. Santillana. Página 24)

En segundo lugar, en estos textos se advierte una preocupación de los autores por explicar que la singularidad de los lugares no se debe con exclusividad a la diversidad de la naturaleza sino a cómo la sociedad la utiliza y la transforma. El aprovechamiento social (más que la apropiación social) de las distintas condiciones naturales forma parte de la agenda de estos textos escolares. Empero, acercándose a los aportes de la “nueva geografía regional” (Albet Mas, 1993), se presentan otras dimensiones de análisis como la estructura productiva, las relaciones políticas, la organización política de los espacios, la organización del trabajo, los modelos culturales y los agentes sociales (como por ejemplo, las empresas). En tercer lugar, en estos textos se introduce la temporalidad como una clave para mostrar la especificidad regional. En efecto, en el análisis de cada espacio regional se asigna un lugar central al proceso de reconstrucción y continua transformación del mismo. Finalmente se identifican algunos elementos de ruptura en los contenidos seleccionados para la enseñanza de la “Población” con respecto a los textos escolares pre-existentes. Sin perder la dimensión de análisis demográfica, en los textos se introduce la discusión sobre el trabajo, la pobreza, la calidad de vida acercando de este modo, una aproximación a la dimensión social de la misma.

Los textos de la editorial Aique y Longseller son los que más se aproximan a la tradición “crítica”. Desde esta tradición, como analizaremos en

la próxima sección, se explica la producción del espacio tomando categorías de la economía política marxista tales como los modos de producción, el trabajo, las relaciones sociales de producción. En la presentación que los autores de los manuales de Aique y de Longseller realizan para los docentes se advierte la economía política marxista como anclaje:

Esta Geografía se propone estudiar, analizar y explicar la relación entre sociedad y naturaleza, mediada por el proceso de trabajo y por los de apropiación, transformación y humanización del medio natural. Para esta Geografía, esa relación es eminentemente social, por lo tanto, el espacio carece de significado si no se lo estudia desde las necesidades concretas de una sociedad determinada y desde las alternativas y condicionantes que la misma encuentra en su territorio. El espacio geográfico así entendido será un espacio fundamentalmente social, producto del proceso del trabajo colectivo. [...] La internacionalización de la economía, el proceso de cambio tecnológico, la transformación de la organización política de los Estados, la reestructuración del mercado internacional y su reorganización en bloques de naciones alteran la organización del territorio a cualquier escala e imponen la redefinición permanente de la naturaleza de las relaciones entre sociedad y espacio.
(Fragmento “Sugerencias para el docente”.
www.aique.com.ar. Mi subrayado)

Los libros de esta Serie proponen abordar la realidad social desde una Geografía que estudia, analiza y busca explicar las relaciones sociales como relaciones conflictivas a través de las cuales las sociedades organizan el espacio, las que están mediadas por los procesos de trabajo, apropiación y transformación del medio natural. Esta Geografía entiende, por tanto, el espacio geográfico no como un mero soporte de las actividades humanas, sino como un producto de la materialización de los procesos que implican dichas relaciones; sus contenidos y sus métodos contemplan las profundas transformaciones estructurales que se producen en el mundo contemporáneo donde el proceso de internacionalización del capital, el de modificación de las relaciones sociales de producción y el de cambio tecnológico imponen la redefinición constante de la naturaleza, de las relaciones entre sociedad y espacio, en la medida que alteran permanentemente la organización del territorio.
(Fragmento “Orientaciones para la planificación. Geografía Polimodal. Página 8. www.longseller.com.ar. Mi subrayado).

La organización temática propuesta en los textos de estas dos editoriales prioriza el análisis de los procesos productivos ya que se considera que en torno a éstos se estructuran las relaciones sociales que explican la configuración de los espacios. Es por ello que en estos textos la globalización – como un estadio en el proceso de internacionalización del capital- se presenta como un contenido central para explicar la configuración espacial contemporánea. Asimismo, el abordaje de la organización económica del territorio no se limita a la enumeración de las actividades económicas sino que se incluyen los agentes sociales que participan de manera desigual, contradictoria y conflictiva en las relaciones sociales de producción. En cuanto a la organización política del territorio, se observa que la misma no se excluye del temario de estos textos. Sin embargo, el tiempo y el Estado se convierten en categorías centrales para abordar la organización política del territorio contextualizándola con los procesos económicos.

En los textos de la editorial Puerto de Palos es posible identificar fragmentos que se aproximan tanto a la “nueva geografía regional” como a la “geografía crítica”. La tarea que definen para la disciplina aproxima los textos a la “nueva geografía regional” en tanto se busca identificar y determinar la especificidad de los lugares, cuyo origen se atribuye a una variada gama de situaciones como se puede observar en el siguiente fragmento:

Describir, estudiar y analizar los lugares, como ámbitos de interacción entre grupos sociales y su vinculación con la naturaleza, es tarea de la Geografía; dicha tarea permite explicar la organización de los lugares y la relación que se establece entre ellos. [...] Los lugares de diferentes países, con distintas formas de organización y de gestión, y donde participan diversos grupos sociales, poseen ciertos aspectos en su conformación que les confieren un carácter específico. En algunos predominan las interacciones del hombre y en otros, las de la naturaleza. [...] En términos generales, las actividades productivas, los modos en que esas actividades se desarrollan, el tipo de tecnología que se utiliza, el origen de las inversiones, los agentes que intervienen y las relaciones laborales son los factores que predominan en la organización de los lugares y la relación que estos establecen con otros lugares.
(Geografía mundial. Puerto de Palos. Páginas 10, 15, 12. Mi subrayado).

Del mismo modo, se reconocen en estos textos temáticas que comienzan a formar parte de la agenda de investigación de la Geografía con la tradición crítica como las desigualdades sociales, las condiciones de vida de la población, las desigualdades en la apropiación de los recursos naturales, la división internacional del trabajo, la pobreza, las problemáticas del mundo del trabajo, los nuevos modelos de producción, entre otros. Sin embargo, la inclusión y desarrollo de las categorías propias de la Economía Política Marxista es más difusa y marginal que en los textos de la editorial Aique y Longseller.

En resumen, en los manuales que inician una renovación conceptual en la disciplina es posible identificar con claridad, a diferencia de lo que sucede en los CBC, dos tradiciones que la orientan: la “nueva geografía regional” y la “geografía crítica”. La oferta de manuales existentes indicaría una difusión semejante para ambas tradiciones, si bien en un primer momento los textos que tuvieron una difusión más amplia fueron los inspirados en la “nueva geografía regional” debido a su mayor vinculación a la tradición hegemónica en la Geografía escolar en Argentina. A pesar de las diferencias existentes entre la “nueva geografía regional” y la “geografía crítica”, la creciente incorporación de aportes de la economía política marxista en la primera favorecen la articulación de ambas tradiciones.

3.5 Las tradiciones presentes en la Geografía escolar contemporánea desde la perspectiva de los profesores.

Nuestra indagación se orientó a determinar las tradiciones reconocidas e identificadas por las profesoras en la Geografía escolar contemporánea y a su vez analizar los significados que éstas les asignan a cada una, particularmente a las “Geografías Críticas”. En otras palabras, qué significa para las profesoras hablar de “Geografías Críticas”, cómo reconstruyen esta tradición y qué nivel de legitimidad consideran que ésta ha logrado en la Geografía escolar son nuestros tres focos de análisis.

Dado que todas las profesoras participantes en la investigación tuvieron una formación de grado - no menor a los cuatros años y con una fuerte orientación disciplinar- el supuesto subyacente en el modelo de entrevista, construido como principal instrumento de indagación, fue que las mismas

tenían conocimientos de las distintas tradiciones de la disciplina y que por consiguiente, no encontrarían dificultades para identificarlas. Sin embargo, a medida que realizamos las entrevistas con cada docente se volvían evidentes dos órdenes de dificultad. Por un lado, el escaso conocimiento sobre las distintas tradiciones que han definido en determinados períodos los rumbos de la disciplina, su objeto de estudio y sus métodos. Por otro, la representación de la Geografía escolar como un ámbito que, en cierto modo, se encuentra al margen de la historia de la disciplina y que no se vuelve un campo de disputas entre tradiciones.

3.5.1 Tradiciones identificadas en la Geografía escolar contemporánea

Las profesoras participantes evitan realizar generalizaciones sobre las tradiciones presentes en la Geografía escolar y sitúan la identificación de las tradiciones en función la escuela o las escuelas en las cuales ejercen la docencia en la actualidad. De este modo, las profesoras comparten la idea de la existencia de múltiples Geografías escolares en directa relación a la configuración de profesores que caracterice cada escuela.

En relación a las tradiciones identificadas por las profesoras en la Geografía escolar contemporánea encontramos tres variantes:

a) Identificación de dos tradiciones, que confluyen en la imagen de una Geografía escolar gobernada de manera dicotómica por una “Geografía Tradicional”/ “Geografía” y una “Geografía Crítica” - también denominada “Nueva Geografía”/ “Geografía renovada”-.

Siete profesoras identifican dos tradiciones presentes en la Geografía escolar contemporánea, por lo cual se convierte en la imagen más utilizada para caracterizarla desde un ángulo más epistemológico. Las dos tradiciones se reconocen como co-existentes y en disputa por mantenerse o convertirse en la Geografía aceptada y legitimada en las escuelas. Para algunas de estas siete profesoras – como Carolina, Ana, Paola – en esta co-existencia de tradiciones la Geografía Crítica estaría avanzando en el proceso de legitimación en el contexto escolar y como contrapartida, la Geografía Tradicional estaría quedando como una tradición “relicto”:

Yo no conozco muchas escuelas porque en realidad tengo las horas concentradas en una escuela solamente. La experiencia que tengo en otras dos escuelas es parecida a la que tengo en esta escuela, con profesores egresados de la Universidad del Comahue, con quienes teníamos coincidencias y podíamos trabajar desde la línea de la Geografía Crítica. En otra escuela que trabajé tenían una Geografía tradicional. También preparando alumnos para rendir la materia en otras escuelas pude ver que tienen una geografía absolutamente física. Este año preparé un chico de cuarto año que vino con un libro de Rampa, vos ni lo debés conocer a ese libro. Son los libros que yo usaba cuando empecé a dar clase. Este chico tenía que estudiar todas las eras geológicas, qué había pasado en cada una, la formación del relieve, todas las cuestiones de clima, de hidrografía. Bien tradicional. Tuve que estudiar con el todo el tema de dónde nacen los ríos, donde desembocan, los afluentes que tienen, todas las provincias fitogeográficas. Y después, colgado, los circuitos productivos que no encajaba con nada. (Carolina- E4)

Yo noto que entre los profesores la Geografía Crítica está mucho más generalizada que hace unos años. Hay más docentes que están dando clase desde esta perspectiva y que la consideran como la perspectiva más válida. Esto antes era una situación muy rara. Si pretendías dar una geografía más desde las corrientes críticas te sentías más solo. Me parece que ahora está cada vez más presente y que resulta menos necesario tener que decir “yo lo doy así porque me parece que esto es la Geografía”. La mayor parte de los profesores ha dejado la geografía tradicional o por lo menos si la siguen enseñando, no lo hacen con tanto orgullo como antes. (Ana- E4)

La Geografía Crítica se introdujo sin mencionar que es la Geografía Crítica. Se introdujo paulatinamente a partir de ciertos cambios, de encontrarse con colegas y ver que había temas nuevos para enseñar. De todas formas, hay profesores que todavía persisten enseñando la Geografía tradicional, desde la óptica positivista. Y esto se ve en las mesas de exámenes. (Paola- E 4)

En cambio, para otras profesoras - como Natalia, Cecilia y Julia- la presencia de la Geografía Crítica se considera en cierto modo marginal y en un incipiente proceso de introducción y aceptación en las escuelas en las cuales trabajan. Una de estas profesoras apoya su apreciación sobre el carácter marginal de la Geografía Crítica en la ausencia de contenidos “propios” de la tradición en el currículum oficial:

Por la experiencia que yo tengo en la escuela que trabajo me parece que la Geografía Crítica entró en las Geografías de cuarto y quinto año, recientemente con la incorporación de profesores que se recibieron hace poco tiempo en la Universidad del Comahue. Me da la sensación de que todavía falta, que en el secundario está muy arraigada todavía una geografía descriptiva. Por un lado desde el discurso del docente “la geografía cambió, la geografía es una ciencia social”. Por otro lado, no sé cuánto de esto lo incorpora el chico. Hay muchos profesores que vienen arrastrando una Geografía tradicional y que están convencidos de que lo que enseñan lo enseñan bien. (Natalia- E4)

Yo creo que la Geografía Crítica no ha logrado llegar a todos los docentes porque aún hoy yo sé que en muchas escuelas se sigue dictando la Geografía Tradicional, de la misma manera que hace veinte o treinta años atrás. Desde ese lugar me parece que la Geografía Crítica no ha producido grandes cambios. (Cecilia- E 4)

Los contenidos del currículum provincial muestran la presencia de una Geografía Tradicional. Hay profesores, entre los que me incluyo que pensamos que es posible enseñar todos los contenidos de la Geografía Crítica sin excluir herramientas de la Geografía Física. [...] También en algunas escuelas se enseña una Geografía de los procesos históricos y socioeconómicos. (Julia- E 4)

Por último, una profesora – Mirta- coloca las Geografías Críticas como una tradición presente de manera marginal en la Geografía escolar y, a la vez, como una tradición que desde la escala personal no ha aceptado completamente:

A mí me parece que las Geografías Críticas no entraron mucho en la escuela porque lamentablemente el docente de media no tiene mucho acceso a las nuevas teorías. El año pasado hice un curso con una profesora que trabaja desde esta perspectiva y me gustó mucho lo que dio. Pero ¿cuántos éramos haciendo el curso? Dos profesoras. Sigue vigente la Geografía: que no es Biología ni Geología, y que tampoco tiene que ser descriptiva, positivista o física solamente. (Mirta- E 4)

b) Identificación de la “Geografía Crítica” como única tradición vigente en la Geografía escolar contemporánea.

Esta imagen se detecta en el caso de dos profesoras – Eleonora y Marcela- para quiénes la Geografía Crítica, desde una posición marginal, se convirtió en la única tradición presente en las escuelas en las cuales trabajan. La Geografía Tradicional constituye la tradición desplazada y abandonada inclusive por aquellas profesoras que fueron introducidas en la disciplina desde esta tradición:

Yo creo que la Geografía Crítica fue cobrando más importancia. Incluso muchos profesores que tienen otro tipo de preparación, por lo menos lo que a mi me ha tocado conocer, han incorporado la Geografía Crítica a medida que van haciendo cursos, leyendo otras cosas. Pienso que está teniendo un lugar en la escuela secundaria. No sé si es el que debería tener pero sin duda tiene una mayor presencia que antes. (Marcela- E 4)

Yo te voy a hablar desde mi experiencia en esta escuela porque me resulta difícil generalizar ya que no tengo experiencias de otras escuelas. Aquí en los primeros tiempos de la escuela, la geografía era la Geografía Tradicional. No había grandes posibilidades de cambiar contenidos. [...] Pero hubo cambios en el enfoque, en cómo tener una mirada diferente de la geografía y en algunas escuelas también se avanzó en qué posibilidades había de hacer una bajada didáctica a los chicos que superar lo descriptivo y memorístico, que permitiera establecer relaciones, analizar un estudio de caso, etc. En esta escuela hay un eje de primero a quinto de la Geografía que articula los contenidos que se trabajan en distintas escalas y a distinto nivel de complejidad. Es una Geografía que incorpora la contradicción como un marco para estudio, como categoría. Asume una postura crítica frente a lo que está pasando y no homogeneiza a la sociedad. Identifica actores, fuerzas de poder, de dominación. (Eleonora- E 3)

c) Identificación de “fragmentos” coexistentes de distintas tradiciones.

En esta representación de la Geografía escolar la coexistencia de las tradiciones disciplinarias no es conflictiva sino que constituye una trama que integra de manera “armoniosa” los fragmentos más importantes o representativos de cada tradición. Es decir, una nueva tradición no excluye a las tradiciones pre-existentes sino que se integra sin conflictos a las mismas:

En las escuelas que trabajo mantenemos la Geografía Tradicional, de las bases naturales. Pero también incorporamos la “Nueva Geografía” porque la Geografía va

cambiando. Por ejemplo, ahora damos mas temas de la parte de economía. Hemos cambiado los temas. Nos vamos adaptando de acuerdo a los textos nuevos que van saliendo. (Mabel- E4)

Finalmente, debemos subrayar que para las profesoras participantes una tradición -la Geografía Crítica- se convierte en sinónimo de las “Nuevas Geografías”. Ninguna de las profesoras de este grupo identifica la existencia de otras tradiciones – como la Nueva Geografía Regional- participando en la renovación de la disciplina.

3.5.2 ¿Qué significa la “Geografía Crítica” para los profesores?

En los significados atribuidos a la Geografía Crítica por este grupo de profesoras, quienes manifiestan sentirse y definirse como parte de esta tradición, encontramos tres elementos unificadores. En primer lugar, los significados de la “Geografía Crítica” se remiten y construyen siempre en relación a otra tradición disciplinar que por lo general denominan “Geografía Tradicional”. Es decir, todas las profesoras comparten la necesidad de establecer comparaciones con esta otra tradición para definir lo que entienden por “Geografía Crítica”. En segundo lugar, exceptuando a una de las participantes, las profesoras no mencionan la economía política marxista como fuente a partir de la cual esta tradición se fue construyendo. Este aspecto resulta de particular interés puesto que la incorporación de categorías de análisis marxistas ha sido fundamental en esta tradición. Resta indagar si esta exclusión busca despolitizar la tradición en el ámbito escolar o si resulta de una falta de conocimiento de sus fuentes de inspiración. En tercer lugar, y en estrecha relación con el elemento señalado anteriormente, sólo dos profesoras señalan el compromiso social y político como una de los puntos centrales en la significación que asumen de la Geografía Crítica. Por consiguiente, observamos que existe una tendencia a enfatizar el carácter conceptual de la nueva tradición y, en contraposición, marginar el propósito primigenio que condujo a esta renovación conceptual.

La Geografía Crítica como sinónimo de una “Geografía Social” se identifica como la significación más utilizada en este grupo de profesoras. En efecto, para seis profesoras la Geografía Crítica significa por un lado colocar

en la agenda de la disciplina la preocupación por temáticas de orden social y por otro, posicionar la Geografía en el campo de las Ciencias Sociales.

La Geografía crítica analiza más lo social que en realidad antes no se analizaba. Antes se hacía una descripción de la población solamente. Ahora en cambio, por ejemplo, yo doy calidad de vida en América. Lo veo en función ¿de qué? El proceso histórico, qué es lo que pasó. También comparando la calidad de vida que tenemos nosotros con la que tienen en Estados Unidos. Pero también analizamos que no todos en Estados Unidos tienen la misma calidad de vida. No es igual para todos, hay diferencias. La Geografía crítica tiene un enfoque más social. (Natalia- E4)

Yo creo que con la Geografía Crítica la Geografía puede ser considerada una ciencia social. Podemos conocer o comprender todas las variables relacionadas, en lugar de enseñarlas como compartimentos estancos como se veía anteriormente. (Cecilia- E4)

Con la Geografía Crítica la Geografía se fue haciendo cada vez más social. Se inclina y le da tanto peso a lo social que por momentos, y en algunos casos, la Geografía Crítica se olvida bastante del medio natural. (Marcela- E4)

La nueva geografía tiene una tendencia social y pone la sociedad como elemento fundamental. La Geografía pasa a ser una disciplina de la sociedad. (Mabel- E4)

Con la Geografía Crítica se ven temáticas de la realidad social. Se busca más compromiso con lo que se está enseñando y que los chicos hagan una emisión de juicios críticos de acuerdo a cómo lo perciben, que puedan comparar con su propia realidad. (Paola- E 1)

La Geografía Crítica reflexiva no tiene una fuerte base física y toma como eje central los procesos sociales desde lo socio-económico. (Julia- E4)

Para este grupo de profesoras esta tradición transforma la Geografía en una disciplina del campo de las Ciencias Sociales y como consecuencia, la aleja del campo de las Ciencias Naturales. Es por ello que, como analizaremos en el capítulo 7, la inclusión/ exclusión del medio natural como contenido se convierte en uno de las acciones que genera más controversias entre las profesoras de Geografía. Concebir la disciplina en el campo de las Ciencias Sociales también tiene varias significaciones para estas profesoras como puede advertirse en los fragmentos citados anteriormente:

- convertir la sociedad en el objeto de estudio de la disciplina.
- Incorporar como contenidos temáticas que atañen a la sociedad.
- Excluir el medio natural como objeto de enseñanza.
- Cambiar la metodología de análisis.
- Seleccionar los procesos socio-económicos como categoría de análisis.

Para dos profesoras la Geografía Crítica significa orientar la disciplina hacia uno de los tantos campos temáticos de la misma: la Geografía Económica. La inspiración que esta tradición tiene en la Economía Política Marxista se reconstruye como una mayor preocupación por temáticas de base económica y que como contrapartida, conduce a una exclusión de otras temáticas que también deberían ser analizadas y enseñadas por la disciplina:

La Geografía Crítica también hace que la Geografía tenga un enfoque más económico. De hecho, muchas veces se queda solamente en el análisis económico y le falta analizar las problemáticas ambientales, las consecuencias del uso de los recursos. (Natalia- E 4)

La Geografía Crítica se aproxima más a la Economía, que a mí me gusta mucho aunque me parezca sumamente compleja y continuamente tengo que buscar información, seguir leyendo y consultar a mi compañera de Economía. Creo que aquí siento que me faltan contenidos teóricos para poder enseñar. (Cecilia- E1)

Otra significación que identificamos – en el caso de dos profesoras- se construye en función de la preocupación de la Geografía Crítica por la inclusión del tiempo como categoría de análisis indispensable para interpretar y analizar las configuraciones espaciales. Esta preocupación se indica como el aspecto central de la tradición y se considera que la misma implicar reorientar la disciplina hacia la Historia. La Geografía Crítica, en este caso, sería una tradición más “extra-geográfica” que propiamente disciplinar:

Yo creo que las nuevas geografías se centran mucho en el proceso histórico, que es algo que le corresponde a Historia y no a Geografía. Esto no solo genera superposición de temas

sino que también produce confusión en los chicos. (Mirta-E4)

A mi me parece que la Geografía crítica es una perspectiva muy interesante pero que sino la tenemos bien trabajada cae en temas de historia pura o se orienta demasiado a profundizar cuestiones históricas que no son nuestro objeto de estudio. (Julia- E3)

Solo dos profesoras definen la Geografía Crítica como una tradición que implica para la disciplina un compromiso social. Para ellas, la característica central de esta tradición reside en el compromiso que la disciplina busca en función de las temáticas que estudia y de la toma de conciencia de las problemáticas sociales que propone:

La Geografía Crítica apunta a que comprendamos el mundo o la realidad, o un recorte de la misma y que se pueda actuar sobre él. Comprender para transformar. (Eleonora- E4)

Yo sé que hay cosas que están bien y que hay cosas que están mal. Sé que hay gente rica y que hay pobres... y que esos pobres pueden hacer algo más. ¿Por qué son pobres? Sé que esto es Geografía Crítica. Yo creo que esto es una toma de conciencia paulatina, que hay cosas que no tienen que ser como son. (Paola- E4)

Por último, dos profesoras construyen la significación de la Geografía Crítica señalando una serie de elementos constitutivos de la tradición como sus fundamentos epistemológicos – Ana- o algunos de sus principios metodológicos- Carolina-:

En la Geografía Crítica se trabajan las múltiples causas, el inter-juego de escalas, la relación de lo local con lo nacional y lo mundial para entender y explicar que pasa en lo local. Se busca explicar la realidad y no solo describirla. (Carolina-E4)

La Geografía crítica tiene como base teórica la teoría marxista e incorpora categorías como modo de producción. Cuando yo llegué a la región me sorprendí por la orientación claramente marxista que la Geografía tenía en la Universidad del Comahue. (Ana- E1)

La escasa utilización de las fuentes de inspiración de la tradición, de sus categorías, del objeto de estudio que propone para la disciplina, de sus principales supuestos y tesis estaría dando cuenta que aún habiendo sido

introducidas en esta tradición en la formación de grado, las profesoras no reconocen estos aspectos como elementos a partir de los cuales construir su propia significación de la misma en el ámbito escolar.

La investigación muestra que no existe una única manera de entender y concebir la Geografía Crítica para las profesoras participantes en la misma. Sin embargo, es posible identificar elementos comunes en estas significaciones personales – como la exclusión del medio natural- que estarían dando cuenta de la incidencia que tienen en las mismas las formas aceptadas de entender, pensar y hacer la Geografía en la escuela.

3.5.3 Focos de tensión de la tradición identificados por las profesoras.

Uno de los interrogantes que nos planteamos en nuestra investigación fue si el grupo de profesoras participantes colocaba bajo análisis esta tradición disciplinar y de este modo, las mismas se alejaban de una visión idealizada de la misma. Al iniciar la investigación nos inclinábamos a pensar que debido al cuestionamiento realizado a los saberes establecidos desde esta tradición, las profesoras serían más “críticas” con la misma.

La intuición inicial se confirmó en la investigación puesto que solo dos profesoras no identificaron algún eje de tensión en la tradición o en la relación Geografía escolar- Geografía Crítica:

Yo no sé... por ahí uno está tan metido en esto que yo no entiendo la Geografía de otra manera. Me cuesta hacerle críticas a esta manera de entender la Geografía. No se me ocurre ninguna. Debe ser que yo ya la tengo tan internalizada que no la puedo pensar de otra manera. Me parece que no le encuentro críticas a la Geografía Crítica. Tal vez me las puedo hacer yo porque no logro aplicarla... somos los docentes los que nos equivocamos y no hacemos las cosas bien. (Cecilia- E4)

No sé... yo no lo veo como algo que tengo que hacerle una crítica. Al contrario, por eso te digo que para mí la Geografía Crítica es tomar conciencia de dónde estoy y ver que hay diferencias. No le encuentro críticas. Quizás porque no tengo muy en claro esta Geografía Crítica. (Paola- E4)

El principal foco de tensión que se asocia y se atribuye a la Geografía Crítica es la posible -en algunos casos considerada ya como una realidad-

pérdida de identidad disciplinar. Esta preocupación, inclusive, es señalada por algunas profesoras antes de enunciar en las entrevistas el interrogante sobre las problemáticas detectadas en la tradición. En este sentido, siete profesoras advierten a través de su propia práctica que la enseñanza de los procesos sociales puede conducir a un desplazamiento en la enseñanza de las configuraciones espaciales propiamente dichas. A partir de esta experiencia práctica señalan, de manera más o menos directa, la existencia de una tensión no resuelta consistente en la pérdida de autonomía del espacio en tanto éste se concibe como un producto de las relaciones sociales:

A mi me da miedo perder la noción del efecto que pueden tener todos los procesos en el territorio. A mi me ha pasado y ceo que no solo a mi, de olvidar que lo que nos interesa es cómo se organiza el territorio. (Carolina- E4)

Profundizar tanto en el análisis económico y en la globalización ha implicado dejar de lado problemáticas actuales de la población, problemáticas de calidad de vida, relacionado con el proceso histórico, con el modelo de producción y cuestiones naturales. Esto lleva a un vaciamiento de contenidos para la Geografía. (Natalia- E4)

No sé si tengo autoridad... yo veo que en ciertos casos lo territorial está como más abandonado. Me parece que lo más problemático es olvidar o desplazar demasiado la especialidad. (Ana- E4)

Con la Geografía Crítica a veces se pierde la identidad. Muchas veces queda subordinada por completo a la Historia y se reduce a una herramienta de los temas que da Historia. (Marcela- E4)

Me preocupa que nos pasemos para el otro lado y que nos metamos mucho en parte económica y la parte histórica. No lo podemos dejar de lado, pero a veces se ha dejado bastante de lado el estudio de temas geográficos para meterse en esto. (Mabel- E4)

Toda la orientación más social nos quita especificidad. Nosotros mismos estamos dejando el campo abierto para que otros puedan dar Geografía. (Mirta- E4)

Creo que nosotros mismos vamos perdiendo nuestro lugar. Yo te puedo asegurar que a los profesores de Historia les molesta muchísimo que los profesores de Geografía se pongan a dar detalles de una etapa agro-exportadora, que no hacen a lo nuestro. Con la Geografía Crítica hubo una

tendencia a quedarse en el proceso histórico sin ver el efecto espacial. (Julia- E4)

En estos fragmentos subyace la idea de que una nueva tradición no debe renunciar a las regularidades conceptuales que definen la disciplina. Excluir estas regularidades significaría salir del territorio de la disciplina escolar y, a su vez, dejar abierta la posibilidad de que la disciplina pierda un espacio curricular autónomo en el sistema educativo.

Ana y Eleonora son las únicas profesoras que identifican otros focos de tensión en la tradición. En el caso de Ana, se reconoce un cuestionamiento al determinismo con el cual se intentó explicar las configuraciones espaciales aplicando algunas categorías de la economía política marxista. Esta crítica se restringe a la propia interpretación de la tradición y no se atribuye a aspectos intrínsecos de la misma:

Yo al principio a partir de esta formación autodidacta estaba muy en esta cuestión de que el modo de producción determina la organización del espacio. Entonces si el modo de producción es capitalista, la sociedad es así y que si produce así, el espacio va a ser así. El espacio muy directamente resultado de cómo es la sociedad. (Ana- E1)

A diferencia del eje que analizamos previamente, aquí la preocupación mayor no reside en mostrar la especificidad de la disciplina sino en analizar el rol que se atribuye al espacio en la disciplina y al conjunto de relaciones que se podrían llegar a establecer entre éste y otras categorías de análisis.

El último foco de tensión identificado es su escasa preocupación por facilitar la enseñanza de esta nueva tradición que se manifiesta en la reducida y tardía construcción de mediaciones como textos para profesores, manuales y otros recursos didácticos producidos desde la nueva tradición:

Un problema es que encontrás autores como Escolar que escribió para los docentes de enseñanza media pero lo que él había escrito no se podía traducir. Por eso hay que hacer una selección de bibliografía y adaptaciones para trabajar con los chicos. (Eleonora- E4)

Cabe destacar que la profesora que identifica este eje de tensión protagonizó un interesante proceso de construcción de mediaciones tanto para profesores como para alumnos. En principio, la crítica pareciera orientarse

estrictamente a un cierto desinterés por la Geografía escolar. Sin embargo, el análisis de su experiencia personal estaría indicando que las mediaciones que se fueron construyendo consideraron muy poco las formas aceptadas y consolidadas de pensar y entender la Geografía escolar.

3.6 A modo de síntesis

Tomando como categoría de análisis central las tradiciones disciplinarias es posible marcar tres períodos en el desarrollo de la Geografía escolar en Argentina:

i) Un primer período de muy corta duración, desde la constitución de la Geografía escolar en 1863 hasta 1890. En este período la tradición que definió los contenidos de la Geografía escolar fue la “Geopolítica”. Posteriormente, los contenidos “políticos” fueron revistiéndose de un carácter más fisiográfico de matriz positivista. La perdurabilidad de algunos elementos de esta tradición se detecta en la permanencia de la división política de los espacios como un criterio de organización de los contenidos escolares.

ii) Un segundo período de larga duración, desde 1890 hasta 1990 aproximadamente. En este período, se van amalgamando la Geografía Física de base positivista con la Geografía Regional que a partir de 1930 logra su mayor apogeo. A partir de esta década, la Geografía escolar se convierte en sinónimo de la tradición regional. La perdurabilidad de esta tradición permitió fijar elementos de la misma como regularidades conceptuales en la Geografía escolar. Entre ellos se destacan la relación medio natural- acción humana como objeto de la Geografía, el medio natural como único origen posible de las cadenas de causalidad de las relaciones sociales y la regionalización – yuxtapuesta a la división política de los espacios- como criterio de organización de los contenidos.

iii) Un tercer período de discusión y disputa en la definición de los contenidos disciplinarios desde 1990 hasta la actualidad. En este período ninguna tradición logra convertir la totalidad de su propuesta en sinónimo de la “verdadera geografía”. De las Geografías propuestas por los especialistas la que logra mayor inserción en la definición de los CBC es la que presenta más continuidades con la tradición regional desde su finalidad pedagógica, su objeto de enseñanza y el posicionamiento de la disciplina. Las geografías

propuestas por los textos escolares que registran innovaciones conceptuales se inspiran en dos tradiciones disciplinarias⁶⁵: la “nueva geografía regional” y la “geografía crítica”. Las profesoras que participaron en nuestra investigación agrupan estas dos tradiciones, sin discriminarlas, bajo la categoría “nuevas geografías”.

Las tradiciones que las profesoras identifican en la Geografía escolar contemporánea son dos: “Geografía Tradicional” y “Geografía Crítica/ Nuevas Geografías”. Sin embargo, el mayor o menor nivel de legitimidad de las mismas varía en función de los contextos escolares en los cuales cada profesora trabaja. La investigación indica que, a la hora de definir la tradición considerada como la “verdadera” Geografía, los contextos escolares y la comunidad de profesores de geografía se vuelven centrales para las profesoras. De este modo, la “Geografía Crítica” se considera como la tradición hegemónica en algunos contextos escolares mientras que en otros comparte el mismo grado de aceptación que la “Geografía Tradicional” o tiene una presencia marginal.

Las comunidades de profesores de Geografía, de las cuales las profesoras participantes forman parte, se presentan claramente como “amalgamas” de tradiciones (Goodson, 1994) que no sólo reflejan las disputas existentes en torno a la definición del contenido de la disciplina escolar sino también los elementos que se tornan continuidades en la Geografía escolar. Los resultados de la investigación sugieren algo novedoso, en tanto que muestran que las profesoras reconocen la disciplina y los contenidos que se le asignan o pretenden asignar como un campo de disputa entre tradiciones. Exceptuando una profesora, todas identifican la existencia de controversias, discusiones y luchas entre los profesores que enseñan la disciplina para definir qué conocimientos deben formar parte de la misma y de alguna manera se sienten parte de este proceso. Asimismo, las profesoras reconocen las configuraciones particulares que el grupo de profesores de Geografía en cada escuela y los grados de legitimidad que éstas le asignan a las tradiciones disciplinarias. No constituye un dato menor que las profesoras evalúan la aceptación y legitimidad de la “Geografía crítica” a la hora de seleccionar los contenidos

⁶⁵ En un contexto caracterizado el escaso nivel de especificación curricular de los CBC, los textos escolares se consolidan en su papel de definición de contenidos.

que enseñarán en su disciplina en cada una de las escuelas en las cuales trabajan.

La configuración que la comunidad de profesores toma en cada escuela se vuelve central en la definición de la “verdadera” Geografía en un periodo en el cual los CBC se caracterizan por la coexistencia de conceptos y aportes de tradiciones disciplinarias y por su escaso grado de especificación curricular. Es decir, para un profesor es clave conocer la trama de contenidos que los profesores colegas apoyan y reconocen como legítimos en los contextos escolares en los cuales se desempeñan. Resulta aquí sumamente pertinente la tesis de Goodson (1991) de que el conjunto de conocimientos que el profesor considera que debe “llenar” su materia tiene que tener el apoyo de sus colegas y compartido por el grupo de profesores que enseñan la disciplina. Pareciera que en un período de controversias resulta más evidente para los mismos profesores el carácter de negociación entre los integrantes del grupo de profesores y de construcción que implica la definición del contenido de la disciplina.

En cuanto a las significaciones de la tradición crítica construidas por las profesoras, nuestra investigación indica que en el contexto escolar prevalece una representación despolitizada de la tradición. En este sentido, no resulta casual que los dos aspectos más excluidos y marginados en sus representaciones sean la Economía Política Marxista como matriz de la tradición y la búsqueda de una disciplina comprometida social y políticamente con la transformación de una realidad injusta y desigual. Es necesario destacar que la tradición en cuestión se constituye teniendo como anclaje el cuestionamiento a la función social de la disciplina. Sin embargo, en el contexto escolar, las representaciones más presentes toman un aspecto “conceptual” de la tradición y lo sobredimensionan al punto de excluir los demás.

En este grupo de profesoras, prevalece la significación de la “Geografía crítica” como una “Geografía Social”, como una Geografía que permite el ingreso de contenidos netamente sociales. Se representa en contraposición a un modo establecido de entender la disciplina: la enseñanza exclusiva o privilegiada del medio natural. Puede observarse que las significaciones construidas por estas profesoras muestran la focalización en una variable -por

ejemplo las relaciones sociales, el tiempo o las relaciones sociales de producción- y como correlato, la exclusión de uno de los contenidos que, como analizaremos posteriormente, en la escuela se catalogan como el núcleo de la disciplina. Esto explica que, para este grupo de profesoras, una de las mayores preocupaciones y focos de tensión que plantea se coloque en términos de la pérdida de identidad disciplinar. En este sentido, las significaciones de la “Geografía crítica” que se construyen en el contexto escolar desafían la identidad profesional que se fue conformando, en un período de aproximadamente cien años, en torno a otra forma de entender y enseñar la disciplina. Como postula Goodson (1991), en la escuela y en torno a las disciplinas escolares se van conformando identidades profesionales que toman como anclajes “regularidades conceptuales” que los profesores distinguen como elementos identitarios e inherentes a la disciplina que enseñan.

Uno de los interrogantes que se abre es la incidencia de las culturas escolares en la despolitización presente en las representaciones de la Geografía Crítica construidas por las profesoras. En otras palabras, qué influencia tiene pensar y hacer una Geografía Crítica en términos políticos en un contexto institucional como la escuela, cuya finalidad central es la transmisión. Nos inclinamos a pensar que las formas aceptadas de entender la enseñanza y la escuela que gobiernan las prácticas escolares, que denominamos culturas escolares (Viñao, 2002), no aceptan una Geografía escolar que coloque como finalidad la práctica política y la transformación social y por ello, la construyen en términos más conceptuales que políticos.

4

EL CÓDIGO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR Y EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES

A partir de este capítulo pretendemos reconstruir el código de la geografía escolar desde la perspectiva de quienes consideramos sus principales portavoces: los profesores a cargo de su enseñanza. Partimos de la idea de que existe una subcultura disciplinar (Goodson, 1995b), entendida como una forma institucionalizada de pensar y hacer la disciplina, considerada adecuada y legítima. Esta subcultura disciplinar se va configurando, fijando y sedimentando para quienes la enseñan como un conjunto de reglas que denominamos, retomando el concepto propuesto para la Historia escolar por Cuesta Fernández (1997), “código de la disciplina escolar”. El mismo es una creación propia de las culturas escolares que se ha ido (re) construyendo con fragmentos de distintas tradiciones disciplinarias. Proponemos pensar que el conocimiento del código disciplinar constituye un aspecto de los saberes prácticos que los profesores desarrollan en su práctica profesional (Elbaz, 1981; Gudmundsdottir and Shulman, 1987; Shulman, 1987) ya que es en la escuela, y con una orientación práctica, que los profesores descubren los conocimientos que se consideran esenciales, sus discursos legitimadores y las prácticas de enseñanza que se definen como propias de la Geografía.

En la primera sección revisamos el concepto de código disciplinar (Cuesta Fernandez, 1997), sus relaciones con los conceptos de disciplinas escolares (Chervel, 1991; Chervel, 1998), culturas escolares (Julia, 2001; Viñao, 2001; Viñao, 2002) y subculturas disciplinares (Goodson, 1995b), así como las tres categorías analíticas que permiten su operacionalización en la investigación. En la segunda sección, explicamos por qué consideramos que los profesores constituyen una avenida de ingreso a la reconstrucción del código de una disciplina escolar. Posteriormente, moviéndonos en los marcos referenciales de la Sociología de las disciplinas escolares y del Pensamiento del Profesor, sugerimos pensar el código disciplinar como una dimensión del

conocimiento práctico de los profesores que no solo le otorgaría mayor precisión conceptual sino que también lo resituaría en los contextos institucionales en los cuales se constituye y desarrolla.

Finalmente, presentamos los resultados de nuestra investigación en relación a la identificación y descripción de los contextos que las profesoras participantes reconocen como ámbitos de transmisión del código disciplinar. Asimismo analizamos las dimensiones del código disciplinar que éstas identifican y aceptan como propias de cada contexto de transmisión y a quiénes reconocen como sus agentes transmisión.

4.1 El código disciplinar: expresión condensada y articulada de la subcultura disciplinar escolar

En torno a cada disciplina escolar, retomando la tesis de Goodson (1995b), se va conformando una “subcultura disciplinar” definida como una serie de prácticas y finalidades institucionalizadas que moldean la disciplina escolar. En otras palabras, la subcultura disciplinar escolar constituye lo establecido, lo aceptado y lo que se considera legítimo para cada disciplina en la escuela. Los profesores y los alumnos van construyendo y fijando una tradición social a través de la transmisión, en un contexto socio-histórico y en una trama institucional particular que, a pesar de registrar cambios, toma como característica definitoria su permanencia⁶⁶. De este modo, cada disciplina escolar se convierte en un “micro-cosmos” con sus propias reglas, prácticas, discursos y finalidades (Goodson, 1995b).

A partir de la constatación de la perdurabilidad de un conjunto de elementos de la Historia escolar, Cuesta Fernández (1997) propone el concepto de “código disciplinar”. Éste constituiría una expresión condensada y

⁶⁶ Tomando como objeto de análisis la Historia escolar en el sistema educativo español, la investigación de Cuesta Fernández identifica y analiza los momentos de construcción de discursos, contenidos y prácticas de la Historia escolar que se mantienen y resisten el paso del tiempo y de innovaciones curriculares. En el caso español, el código disciplinar de la Historia se inventa y se fija en el contexto de un modo de educación tradicional/elitista. A través del análisis de textos visibles y de la reconstrucción de “textos invisibles” se identifican como elementos del código de la Historia la memoria como facultad predominante, la distinción social y el valor religioso- moralizante, la Historia como un saber ornamental y a la vez clave en la construcción de una identidad nacional y el diseño cronológico como algo “naturalmente impuesto por el orden de la ciencia” (Cuesta Fernández, 1997). Su tesis central consiste en pensar las disciplinas escolares y su código como tradiciones que se inventan y se van reconstruyendo, con un conjunto de elementos que se caracterizan por su longevidad.

articulada de lo establecido de la subcultura disciplinar (Goodson, 1995b). El código disciplinar podría definirse como:

[...] un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza. [...] En suma, el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por usos sociales característicos de instituciones escolares en sus diversas fases. (Cuesta Fernández, 1997: 20)

El código⁶⁷ hace referencia a un conjunto o sistema de reglas y normas que orientan y definen prácticas, así como sus sentidos y contextos. Constituye un ordenamiento que clasifica, articula, orienta y regula prácticas⁶⁸. El segundo término precisa el campo o contexto de operación del principio regulador: una disciplina escolar que para nuestro caso de estudio es la Geografía. Si bien el concepto fue propuesto para la Historia escolar, Cuesta Fernández plantea la posibilidad de aplicación del mismo a otras disciplinas escolares. El código de la Geografía escolar constituiría, entonces, una expresión condensada y articulada de lo que en la escuela, como contexto institucional particular, se entiende, define y acepta como la verdadera Geografía.

La conceptualización de Cuesta Fernández (1997) resulta apropiada para esta investigación tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. Desde el primer aspecto, el código disciplinar como categoría supone la autonomía relativa de las disciplinas escolares, construcciones sociales propias de las culturas escolares⁶⁹. A su vez, el código disciplinar constituiría una expresión más formalizada de la subcultura disciplinar en tanto supone una articulación entre contenidos, discursos y prácticas institucionalizados y por consiguiente catalogados como aceptados para la disciplina en el contexto escolar.

El proceso de definición y reconstrucción del código disciplinar, como sucede en toda tradición (Goodson, 1991), se va borrando y éste acaba

⁶⁷ Consideramos que el concepto de Cuesta Fernández se enlaza directamente con la idea del código como un principio regulador de significados, formas y contextos de realización (Bernstein, 1990).

⁶⁸ Las reglas propiamente dichas no serían un código sino que éste sería un principio regulador que las define (Bernstein, 1990)

⁶⁹ En el capítulo 1 se han analizado las disciplinas escolares como creaciones propias de las culturas escolares.

convirtiéndose en un conjunto de normas y reglas aceptadas como naturalmente propias de la disciplina. Existe entonces, un proceso de construcción social de la disciplina y de su contenido (Goodson, 1991; Goodson, 1994; Goodson, 1995a; Goodson, 2000) que las prácticas tejidas en la transmisión escolar convierten en incuestionable en virtud de su institucionalización y aceptación como elementos constitutivos de la disciplina.

La categoría da cuenta de la existencia de principios reguladores en la enseñanza de una disciplina que delimitan lo que se considera legítimo e ilegítimo para la misma. De esta manera, el código disciplinar establece un orden y una secuenciación de lo que se cataloga como contenido legítimo de la asignatura y, por consiguiente, de las prácticas cotidianas de profesores y alumnos. A partir de estos señalamientos, podemos pensar en otro indicador de la riqueza teórica del concepto. Al regular las prácticas de la disciplina a enseñar y enseñada, el código disciplinar también regula las identidades y prácticas profesionales (Goodson, 2000). Así, el código disciplinar se constituye como un instrumento aceptado de clasificación de los profesores de la asignatura, determinando su inclusión como miembros de esa “comunidad” – con independencia del título que acredite su formación en el campo disciplinar- en tanto éstos permanezcan en el territorio que se considera como propio de la disciplina escolar en cuestión. El código disciplinar, entonces, explicita los comportamientos de un colectivo de profesores y de éstos como individuos en su subjetividad al establecer determinadas prácticas e identidades como las auténticas y propias de la disciplina en la cual se han especializado.

El código disciplinar como producto histórico es el resultado de conflictos y alianzas entre tradiciones disciplinares diferentes. Es justamente la definición del código disciplinar escolar lo que se convierte en campo de conflicto y disputa de las tradiciones disciplinares, en tanto su modificación implica cambios en las reglas que regulan y producen los significados legítimos (Bernstein, 1990). Cada nueva tradición propone puntos de discontinuidad en relación a las ya establecidas y, simultáneamente establece vínculos con la historia de la disciplina escolar al compartir determinados supuestos sedimentados en el código disciplinar.

Desde un aspecto metodológico, el concepto comprende tres categorías analíticas precisas que lo transforman en una construcción operativa para la

investigación. El código disciplinar comprende y a la vez integra los *discursos*, los *contenidos* y las *prácticas* (Cuesta Fernandez, 1997). Los discursos hacen referencia a las argumentaciones utilizadas por los profesores para legitimar la presencia de la disciplina en el currículum escolar así como su carga horaria. Los mismos reflejan mitos⁷⁰ y supuestos- transmitidos entre distintas generaciones de profesores- que apelan a valores y principios de la tradición disciplinar. En la mayor parte de los casos, los discursos legitimadores que los profesores construyen buscan justificar la disciplina frente a alumnos, padres, profesores de otras disciplinas escolares⁷¹ y frente a la disciplina académica, que con frecuencia cuestiona el carácter tradicional de los conocimientos transmitidos en la escuela⁷². Para ello, pueden tomar como eje el valor educativo de la misma o las características que la diferencian de otras disciplinas escolares y que, por consiguiente, la convierten en única e indispensable en el conjunto de disciplinas escolares. En otras palabras, los discursos tienden a mostrar que la ausencia de esa disciplina estaría marcando la salida de la idea compartida y aceptada de la escuela “verdadera” (Tyack and Cuban, 2001).

En cuanto a la segunda categoría analítica del código disciplinar, a partir del análisis de la información empírica, surgió la necesidad de establecer una distinción, en principio no contemplada, entre contenidos de la asignatura y contenidos del código disciplinar propiamente dicho. Los primeros, son todos aquellos conceptos y procedimientos que conforman los textos visibles de la disciplina como programas y textos escolares. Los contenidos del código disciplinar, en cambio, son aquellos conceptos y procedimientos que en la

⁷⁰ La utilización de este término en nuestro trabajo se aleja de la perspectiva positivista que, tal como lo explica Gadamer (1997), lo concibe como opuesto a una explicación racional. Nos interesa pensar particularmente los mitos desde sus funciones como un “relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad. El mito aglutina, cohesiona ilusiones colectivas” (Mèlich, 1996: 72). El mito, desde esta perspectiva, se constituye como un relato fundador de la disciplina que garantiza la permanencia y la constitución de una comunidad disciplinar.

⁷¹ Tanto los padres como los profesores de otras disciplinas tienen una imagen de la Geografía y de los contenidos que deberían enseñarse en la misma construida en función de su experiencia como alumnos.

⁷² “[...] una operación de definición de sus límites, de enunciación de su utilidad y de confirmación de su interés social” (Cuesta Fernández, 1997: 101). Si bien estas operaciones legitimadoras están orientadas a más de un grupo social en líneas generales es posible sostener que la definición de los límites disciplinarios tiene una clara orientación legitimadora frente a los profesores de otras disciplinas escolares, mientras que la argumentación en torno a su utilidad e interés social coloca a alumnos y padres como destinatarios de la misma.

escuela se tipifican como esencia de la disciplina. Son contenidos definidos como “bases” de la disciplina que se conciben como resguardo de la identidad disciplinar y por consiguiente, su posible exclusión se percibe por los profesores como una amenaza para la disciplina.

Como los contenidos que van “llenando” una disciplina reflejan las disputas y el posicionamiento diferencial de distintas tradiciones de la disciplina (Goodson, 1995b), puede suceder que un contenido del código disciplinar sea excluido de los textos visibles. Sin embargo, podríamos pensar que existe la posibilidad de que los profesores continúen enseñándolos como una práctica “camuflada”, o no explicitada, en virtud de que la subcultura geográfica escolar los continúa definiendo como claves para la enseñanza de la disciplina. Es por ello que su presencia en los textos visibles no constituye una condición necesaria ni suficiente para que se categoricen como contenidos del código disciplinar. Esta distinción entre contenidos de la asignatura y contenidos del código disciplinar resitua a los profesores como una vía de análisis clave para reconstruir el código disciplinar.

Finalmente, el concepto comprende la categoría analítica de prácticas. Para nuestra investigación nos centramos en las prácticas de enseñanza definiéndolas como aquellas formas de presentación de los contenidos que los profesores reconocen como propias de la disciplina y a la vez, como una condición necesaria para lograr una enseñanza efectiva de los mismos. Estas prácticas también se caracterizan por marcar e indicar la identidad disciplinar de los contenidos seleccionados. Por consiguiente, se les asigna el atributo de revestir de identidad disciplinar los contenidos introduciéndolos y fijándolos en el espacio delimitado como propio de la disciplina.

4.2 Los portavoces del código disciplinar

La socialización en áreas del conocimiento toma una centralidad absoluta en la identificación de los profesores de enseñanza secundaria (Hargreaves, 1999). Ya desde su formación de grado los profesores son introducidos y socializados en una disciplina como área de conocimiento⁷³.

⁷³ Una de las características de la formación de los profesores en Argentina es que ha seguido el principio de isomorfismo. Los profesores tienen que tener una formación y un título equivalente a la disciplina que enseñarán (Dussel, 2001). Como ya se ha desarrollado los profesores con los cuales hemos trabajado han tenido una formación especializada en

Para el profesor, este tipo de formación supone ingresar en una tradición y compartir normas, prácticas e ideas específicas de una disciplina⁷⁴. Esta tendencia, definida ya en la formación del profesorado, converge con una gramática de la escuela secundaria que coloca a la disciplina como la forma válida de organización y transmisión del conocimiento.

La disciplina se convierte así en el principal punto de referencia en torno a la cual se conforma una comunidad de profesores (Goodson, 2000). En la escuela secundaria los profesores se identifican y son reconocidos por sus alumnos en función de la disciplina que enseñan y por consiguiente, su identidad se va estructurando sobre un conjunto de supuestos compartidos por los profesores de la misma disciplina. Las perspectivas disciplinarias se van fijando y consolidando como las formas habituales y naturales a través de las cuales se construye la realidad y se transmiten conocimientos sobre la misma (Esland, 1971).

Existe un conjunto de conocimientos, prácticas y argumentaciones sobre la disciplina que son aprobados y admitidos por los miembros de una comunidad de profesores y legitimados en los cursos de formación, en los programas y textos escolares (Esland, 1971) y en la misma transmisión. Resulta necesario aquí realizar dos apreciaciones. En primer lugar, desde esta perspectiva se evidencia cómo el contenido asignado a una disciplina escolar es una construcción social que comprende procesos de negociación entre los profesores que enseñan la disciplina en cuestión⁷⁵. Estos procesos de negociación toman como locus la escuela. Por consiguiente, los profesores

Geografía en el sistema universitario. En sus narrativas se advierte que el título y la especialización disciplinar se convierte en un elemento de clasificación para los profesores. Suelen establecer diferencias entre su título de “profesor de Geografía” y otros títulos expedidos por institutos terciarios de “profesor de Geografía, Biología, Historia” o “profesor de Geografía y Letras”. La clasificación no deja de estar asociada al cuestionamiento de la valoración y competencias atribuidas en el sistema educativo provincial a cada uno de estos títulos.

⁷⁴ La tendencia al aislamiento entre disciplinas en la enseñanza media lleva, en algunos contextos institucionales, a conformar “culturas balcanizadas” (Hargreaves, 1999). En nuestra investigación se ha comprobado que la tendencia a la “balcanización” es mayor en las escuelas con mayor número de alumnos y profesores. En estas escuelas el departamento de Ciencias Sociales se divide y se conforman departamentos independientes en torno a asignaturas como Geografía e Historia.

⁷⁵ Las corrientes post-mertonianas en la Sociología de la Ciencia colocan el proceso de producción del conocimiento bajo análisis. La categoría negociación se introduce en trabajos empíricos que muestran cómo los enunciados se van estableciendo en función de los mecanismos que los actores desarrollan para convencer a otros (Kreimer, 1999).

participan directamente tanto en la producción como en la reproducción del código disciplinar.

La segunda observación pretende subrayar la centralidad de la práctica profesional en la asimilación e incorporación de la forma aceptada de pensar y enseñar la disciplina que aquí, siguiendo la conceptualización propuesta por Goodson (1995b), denominamos “subcultura disciplinar escolar”. Tanto estilos, prácticas, normas, supuestos y creencias sobre lo que constituye la asignatura se producen y reproducen en el ámbito escolar. Es por ello que la posesión del título de profesor de la disciplina no constituye una condición suficiente para ser considerado miembro de una comunidad disciplinar en la escuela. Formar parte de esta comunidad y ser reconocido como tal exige la asimilación y aceptación de la subcultura disciplinar y de su código disciplinar⁷⁶.

En este proceso de asimilación del código disciplinar es posible reconocer el rol de los profesores como portavoces del código mismo. En general, son los profesores expertos quienes van transmitiendo a los nuevos integrantes de la “comunidad” los discursos, contenidos y prácticas rotuladas como legítimas y a la vez esenciales para la disciplina escolar. De esta forma, el proceso de introducción en la “comunidad” de profesores y de transmisión del código disciplinar opera como un mecanismo de integración y regulación para los nuevos miembros. A través de textos, programas escolares, narrativas y prácticas de los profesores ya establecidos en la cultura escolar, los nuevos profesores pueden ir reconociendo fragmentos del código disciplinar y armando el entramado de los elementos que lo conforman.

El hecho de que los profesores de una disciplina escolar compartan un conjunto de normas y prácticas- convertidas en algunos casos en regularidades- no impide la coexistencia de tradiciones en conflicto, con posiciones diferenciales y en pugna por lograr una posición hegemónica en la definición del código disciplinar. En otras palabras, las “comunidades” disciplinares constituyen “amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento en la dirección del cambio” (Goodson, 1995a: 35). Por otro lado, este conjunto de normas y prácticas compartidas que

⁷⁶ Existiría aquí cierto paralelismo con la tesis que Tony Becher (2001) desarrolla en su libro sobre las culturas de las disciplinas en el territorio académico. Para Becher, la construcción de la identidad disciplinar se inicia en la carrera de grado pero logra su mayor desarrollo en la formación de pos-gradado y al ingresar como docente universitario.

denominamos código disciplinar tiene que ser defendido y reconstruido para mantenerse en el tiempo (Goodson, 2000).

En resumen, los profesores constituyen una vía de análisis privilegiada en tanto portavoces de la subcultura disciplinar escolar y de las tradiciones que la van configurando. Éstos no sólo comparten un código disciplinar que les permite identificarse y reconocerse como parte de una “comunidad” sino que también van articulando mecanismos de transmisión de estas convenciones para asegurar la integración y regulación de los nuevos integrantes. A su vez, el conocimiento y la asimilación del código disciplinar posibilita a los nuevos profesores desarrollar y afirmar una identidad así como apropiarse de estrategias para moverse y ser reconocidos en la cultura escolar.

4.3 El conocimiento del código disciplinar: una dimensión del conocimiento de los profesores

Diversas investigaciones en el campo de la enseñanza han llamado la atención sobre la existencia de un conocimiento que los profesores poseen, desarrollan y utilizan en base a su experiencia profesional⁷⁷. Este “conocimiento de base” (Shulman, 1997), también es denominado y definido como un “conocimiento práctico” (Elbaz, 1981) no sólo porque se desarrolla en y a través de la práctica sino también porque está orientado y se pone en juego en situaciones prácticas (Marcelo García, 1987). El concepto también indica que en el transcurso de la práctica docente, el conocimiento de la disciplina se transforma y adquiere características particulares que lo hacen enseñable (Gudmundsdottir and Shulman, 1987).

Si bien el conocimiento de los profesores es elaborado por cada profesor en función de su trayectoria como docente y su vida personal, éste no es individual puesto que se desarrolla en interacción con otros profesores, en condiciones sociales que imponen características particulares a los contextos de

⁷⁷ La revisión de programas de investigación sobre la enseñanza muestra que un grupo importante de investigaciones, desarrolladas a partir de los años setenta, tiene como objeto de estudio el pensamiento del profesor siguiendo el supuesto del modelo de enseñanza proceso-producto (Calderhead, 1996; Shulman, 1997). Han focalizado, por consiguiente, en el análisis de cómo el pensamiento precede el comportamiento de los profesores. Otro grupo de investigaciones coloca bajo análisis la representación que tienen los profesores de la materia que enseñan. Estos dos grupos de investigaciones marcan dos tendencias en el campo: el análisis de los mecanismos cognitivos del procesamiento de la información y el análisis del contenido del pensamiento propiamente dicho (Feldman, 1995).

escolarización y en una determinada gramática de la escolaridad (Feldman, 1995). La orientación situacional y práctica de este conocimiento muestra una de las funciones del mismo: encontrar sentidos al trabajo como profesores en la multiplicidad de situaciones que se le suelen presentar (Elbaz, 1981). Por ende, tendría una orientación de carácter más comprensivo que directivo en las acciones de los profesores (Feldman, 1995).

Las indagaciones empíricas sobre el conocimiento de los profesores han permitido analizar orientaciones, funciones, estructura y contenido del mismo y, con un menor desarrollo, han explorado las implicancias pedagógicas del mismo. Nos interesa analizar particularmente las dimensiones que en la literatura se identifican como contenido del conocimiento práctico para establecer relaciones entre éste y el código disciplinar. En el cuadro 6 se comparan las categorías incluidas como componentes del conocimiento de los profesores por Elbaz⁷⁸ y Shulman.

CUADRO 6: CATEGORÍAS QUE COMPONEN EL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES

CONOCIMIENTO PRÁCTICO (ELBAZ)	CONOCIMIENTO BASE (SHULMAN)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Contenido de la disciplina</i> - <i>Currículum</i> - <i>Instrucción</i> - <i>Del yo</i> - <i>Contexto/ ambiente escolar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Contenido de la disciplina</i> - <i>Currículum</i> - <i>Contenido pedagógico del conocimiento</i> - <i>Contexto escolar.</i> - <i>Conocimiento pedagógico general</i> - <i>Conocimiento de los alumnos</i> - <i>Conocimiento finalidades y valores educativos.</i>

ELABORACIÓN PROPIA

Puede advertirse que existen coincidencias en categorías identificadas como el contenido de la disciplina, el currículum, el conocimiento de carácter pedagógico, el conocimiento de los contextos escolares. Shulman incorpora,

⁷⁸ Aunque su preocupación mayor consiste en analizar sus orientaciones y formas de estructuración.

sin embargo, el conocimiento pedagógico general, de los alumnos y sus características así como de las finalidades y valores educativos. De todas estas categorías, Shulman define como central al “contenido pedagógico del conocimiento” en tanto que comprende el proceso de transformación del conocimiento de la disciplina para tornarla enseñable. De este modo, agrupa las dimensiones pedagógicas y disciplinarias de los contenidos tomando como anclajes el conocimiento de los temas y conceptos centrales de la disciplina, de las ventajas y dificultades de las distintas formas de enseñarlos y de los alumnos -sus intereses, concepciones sobre los contenidos así como frecuentes dificultades- (Gudmundsdottir and Shulman, 1987).

A las dimensiones del conocimiento de los profesores, identificadas por Shulman, proponemos incorporar el conocimiento del código disciplinar. En primer lugar, el conocimiento del código disciplinar permite especificar más el contenido del conocimiento de los profesores que ha sido cuestionado por su carácter difuso (Gudmundsdottir, 1998). Así, el conocimiento de los contenidos de la disciplina individualiza e identifica los contenidos que en la escuela se catalogan como esenciales para cada disciplina escolar. Es decir, aquellos que la comunidad de profesores no admite excluir en la disciplina escolar y que se deben mantener con independencia de las modificaciones que se produzcan en programas y textos escolares.

En segundo lugar, en la escuela los profesores van descubriendo los discursos que son más aceptados y más efectivos para legitimar la disciplina frente a los alumnos, a los padres y a los profesores de otras disciplinas. Conocer estas argumentaciones sobre la disciplina se convierte en un instrumento de uso cotidiano para los profesores de enseñanza media que suelen ser interpelados, fundamentalmente por sus alumnos, sobre la utilidad y necesidad de estudiar determinada disciplina. En la escuela y en la práctica profesional los profesores advierten y experimentan que las razones personales que motivaron su decisión especializarse en la enseñanza de una disciplina resultan insuficientes como argumentaciones para lograr que sus alumnos acepten la utilidad de aprender la disciplina.

Por otra parte, centrándonos en las prácticas, si bien en la formación de grado los profesores son introducidos en las estrategias de enseñanza específicas de la disciplina, los profesores van identificando y poniendo a

prueba las prácticas de enseñanza que la comunidad disciplinar considera efectivas e inherentes al campo disciplinar en el transcurso de su práctica profesional. Las experiencias personales y de colegas nutren el reconocimiento de las prácticas de enseñanza que resultan más efectivas así como de los mitos que se van construyendo en torno al carácter más o menos pertinente y específico de las mismas.

Por último, introducir el conocimiento del código disciplinar como una de las dimensiones del conocimiento práctico/ base de los profesores permite resituar el conocimiento de los profesores en los contextos institucionales en los que se desarrolla, considerado como el principal obstáculo de este concepto (Willinsky, 1989). En otras palabras, las creencias y conocimientos sobre los contenidos, discursos y prácticas que los profesores de una disciplina consideran legítimos y adecuados no se desarrollan en un vacío institucional sino que tienen como referencia permanente la “comunidad disciplinar”, la subcultura disciplinar y la gramática de la escolaridad. Al incorporar el código disciplinar como dimensión del conocimiento práctico de los profesores es posible identificar una matriz en la que se cruzan y se ponen en un inter-juego permanente situaciones personales, configuraciones de la disciplina y de las subculturas disciplinares, culturas escolares así como momentos históricos particulares. De este modo, el conocimiento práctico recupera su carácter colectivo y social.

4.4 Los contextos de transmisión del código disciplinar

Como hemos indicado en los apartados previos, el estado del arte señala la escuela como el contexto clave en el desarrollo del conocimiento del código disciplinar escolar, básicamente a través de la presencia de los profesores colegas “expertos”. Comenzamos nuestra investigación con la hipótesis de que las profesoras bajo estudio identificarían la formación de grado y la escuela como los principales contextos para la aprehensión del código disciplinar escolar atribuyéndoles, no obstante, valoraciones diferenciales en función del contenido del código disciplinar objeto de transmisión clasificado como inherente a cada ámbito. Por un lado, la formación de grado, se configuraría para las profesoras como el lugar por excelencia de introducción al código disciplinar en tanto transmisor de los contenidos propiamente disciplinares

como los núcleos conceptuales, las teorías, los procedimientos y las metodologías centrales de la disciplina. Por otro lado, la escuela aparecería como un ámbito secundario de introducción al código disciplinar en sus aspectos “prácticos” tales como la organización de los contenidos, su articulación a los tiempos escolares, formas de enseñanza con sus ventajas y dificultades en relación a los núcleos conceptuales de la disciplina. En otras palabras, las profesoras limitarían la participación de la escuela a la transmisión de los aspectos estrictamente “escolares” que, siguiendo la tesis de Shulman (1987), les permiten transformar los conocimientos disciplinares en enseñables.

En primer lugar encontramos que todas las profesoras, aún aquellas que cuestionan las tradiciones disciplinarias hegemónicas durante el período de su tránsito por la universidad, identifican la formación de grado como el ámbito central en la introducción al conocimiento del código disciplinar debido a que allí comienzan a incorporar:

a) una forma de entender y hacer la disciplina a través de la introducción en una tradición disciplinar;

Cuando estaba en la facultad empecé a ver la concepción que tenía la gente de la Geografía. Yo les decía que estaba estudiando Geografía y me preguntaban “¿Cuál es el cerro más alto o dónde nace tal río? Entonces yo les decía: “no, eso no es Geografía”. Es como que ya había otro enfoque. (Natalia- E1)

Después de tantos años, yo no sé si la postura que toman los profesores de esta facultad [en referencia a la Universidad Nacional del Comahue] es la mejor pero a mí logró convencerme. Entonces trato de aplicar en mi trabajo cotidiano la postura crítica. (Cecilia E1)

Cuando salís de la Universidad, salís con las ideas fresquitas que te meten y te embalás con eso, con los temas muy sociales y por ahí se deja a un lado la parte física. Se pasa al otro extremo: una Geografía puramente social a veces hasta comida por la Historia. Pero la Universidad te prepara más para la investigación. (Marcela- E1)

A mí la formación en la universidad me abrió la cabeza porque yo también venía con esta estructura que me parecía que Geografía era todo lo físico, clima, relieve. A mí en su momento me abrió la cabeza y me convenció de muchas cosas, porque yo venía con este preconcepción de esa Geografía

física que había visto en el secundario. Comencé a ver que se podía trabajar la población desde otro lugar, que se podía trabajar la Geografía rural desde abordajes diferentes. (Eleonora-E1)

Uno sale de la Universidad con todo un bagaje espectacular, creo que nos pasa a todos, y entrás en el secundario y querés dar todo ese bagaje de conocimientos, de esa Geografía crítica... y te das con la pared porque hay un montón de elementos que los tenés que comenzar a estudiar de cero. (Julia- E1)

- b) los núcleos conceptuales de la disciplina como una estructura que puede ampliarse, profundizarse en el transcurso de la vida profesional pero que ya está presente al terminar la formación de grado:

Lo que menos me gusta son las unidades en las que tengo que dar temas del área física porque no me gustan y tampoco me siento segura aunque la base que tuve en la universidad era de una geografía tradicional pero no era una formación buena. (Ana- E1)

Aunque he ido cambiando material, lo que aprendí en la Universidad es lo que intento transmitirles a mis alumnos y no fue variando demasiado. Cuando hago algún curso y veo material que me gusta, alguna película, algo que pueda servirme, lo incorporo. Pero creo que los conceptos que manejo no los fui cambiando. (Cecilia- E3)

Del ámbito de lo “natural” yo no hice cursos después que me recibí. Me quedé con los contenidos que aprendí en algunas asignaturas de la carrera. Y algunas fueron espectaculares. Tuve un profesor en Geomorfología, que hasta el día de hoy la tengo así, porque realmente tuve un aprendizaje significativo en esa asignatura. (Eleonora- E4)

En nuestra formación universitaria teníamos bien fijado el concepto de lo que era la naturaleza, el desarrollo, cómo se fueron asentando las poblaciones, la parte histórica también. (Mabel- E1)

Yo no sé si tuve una buena Geología en la Universidad pero nos dio muchos fundamentos de Geología, que en ese momento nos parecían densos pero nos sirvieron cuando hicimos Geomorfología y que hoy te sirven para explicar un montón de temas. Yo tuve una fuerte marca en la formación con profesores de asignaturas como Ecología y

Geomorfología, y esa formación es indiscutible que la tenés.
(Mirta- E 4).

c) los métodos de la disciplina;

La formación universitaria me dio toda una concepción: esto de salir, observar, tomar mediciones, comparar, sacar conclusiones. Me parece que es el método y yo trato que los chicos lo sigan haciendo. (Mirta- E1)

En la Universidad aprendí la importancia de las salidas de campo. Un profesor siempre nos decía “yo les doy diez días de teoría en el aula y cuarenta en el campo y saben lo que aprenden... no se olvidan más”. (Natalia- E2)

d) las formas de estructuración de la disciplina (división en asignaturas del área Física y Humana);

Tuve una Geografía de África y de América del Sur con profesores muy buenos, que asignaban un papel distinto a la población, que aparecía como un actor importante dentro del espacio que uno estaba estudiando. Geografía Argentina era totalmente física, Asia y América del Norte fueron tradicionales. Tuvimos Geografía astronómica y matemática, Geografía urbana. (Carolina- E1)

e) las formas de explicar / transmitir las teorías “geográficas”;

Vemos la evolución geológica de la tierra, las eras geológicas, cómo se presentan los relieves en cada una de esas eras geológicas [...] les hago el dibujo, los perfiles chiquitos para que ellos vayan tomando conciencia de eso. Hablo de la astenósfera, como dinámica, la “teoría del puchero” como nos explicaba el profesor de Geología, que es la teoría de la deriva continental. (Paola- E2)

En segundo lugar, exceptuando a una profesora (Natalia), todas las profesoras reconocen la escuela como un contexto a través del cual han expandido su conocimiento sobre el código de la disciplina. La escuela prevalece, entre las profesoras participantes, como el ámbito en el cual incorporaron una serie de contenidos de la disciplina no transmitidos en la formación de grado (o transmitidos de manera insuficiente) más que como el lugar de acercamiento a los aspectos de orden “práctico” del código disciplinar. En efecto, los contenidos que las profesoras indican haber incorporado en la escuela comprenden:

a) conceptos, temas de interés y métodos de tradiciones de la disciplina diferentes a aquellas en las que fueron introducidas en la formación de grado;

Cuando comencé a dar clase en Neuquén, conocí la otra Geografía porque en la Universidad se hablaba de la nueva Geografía pero nadie tenía muy claro qué era, qué se daba, ni cómo se daba. En la escuela comencé a conocer la Geografía crítica, la nueva onda de la Geografía. (Carolina- E1)

Cuando empecé a dar clase los directivos te daban todos los documentos del CBU, los materiales de los talleres integradores, las redes conceptuales, todo lo que tenías que saber y te decían “así es como se trabaja acá, así que si vos no manejas estos temas, ponete a leer”... Yo en la facultad no había visto nada de esos temas porque estaba todo a partir del concepto de modo de producción y la teoría marxista. Así que me dediqué a estudiar y creo que hice otra carrera universitaria en un mes. (Ana- E1).

b) contenidos de la Geografía escolar:

En la escuela comencás a encontrarte con programas totalmente distintos, en muchas escuelas encontrás programas que son absolutamente positivistas y tenés que comenzar a estudiar esos temas. (Cecilia- E1).

En la Universidad no te preparan en realidad para la Geografía del secundario, por lo menos de espacios continentales en la época que yo estudié no teníamos nada. Viste que empezás a dar clase y no tenés ni idea. Nada de Europa, nada de África, nada de Asia. Nada. No es que no veíamos los países, no veíamos nada. Ni problemáticas, ni países, nada. (Marcela-E1)

Con las prácticas comencás a darte cuenta. Uno ve las planificaciones en la parte teórica pero cuando vas al aula y te dan tres meses para trabajar con programa empezado y tenés que adecuarte y estudiar. Tenés que estudiar. Cuando empecé a dar clase me di cuenta que tenía que empezar a estudiar esos contenidos. Yo tenía las herramientas cuando salí de la Universidad pero no habíamos visto en profundidad el espacio americano, el espacio europeo. Y eso que yo tuve una materia “Áreas continentales”, “continente americano” y “Argentina” en mi plan de estudio. Pero a un nivel... Argentina y América: problemáticas sociales, del subdesarrollo, de la dependencia. Claro, cuando tuve que dar América, diferencias entre América Latina y Anglosajona o por qué América del Norte y del Sur, rasgos estructurales. Tuve que sentarme a estudiar, a organizar. (Mirta- E1. Mi subrayado)

En la escuela te das cuenta de muchas de las carencias que tenés. Una practicante en segundo año tenía que dar la agricultura en América. Brillante su exposición de las plantaciones. Hizo una actividad práctica en un mapa porque yo le dije “no te olvides de los mapas”. Indicar en un mapa las áreas de plantación. En un momento nombran una capital, no me acuerdo cuál... vio el mapa y se mareó. (Julia- E4)

c) temáticas que se convierten en objeto de análisis y enseñanza para la disciplina a posteriori de la terminación de la formación de grado:

Cuando empecé a dar globalización me costó un montón porque yo no lo estudié nunca en la Universidad. No se daba cuando yo estudié. En las escuelas de Neuquén todo el mundo hablaba de globalización y yo no tenía ni idea lo que era porque no lo había visto. Me desesperé y empecé a preguntar a compañeros de dónde lo trabajaban. (Marcela- E1)

Yo por ejemplo, en cuarto año trabajaba la visión muy desde la apropiación social de los recursos naturales. Me ponía en lado social de la Geografía. Después no. Trabajando con otros compañeros, leyendo otra bibliografía no escrita por geógrafos sino por gente especializada en Educación Ambiental, apareció la necesidad de interactuar e incorporar las variables naturales relacionadas con lo social. (Eleonora- E5)

En la facultad no había visto globalización... yo me recibí en el 94. Habíamos visto las transformaciones del proceso económico actual y de qué manera repercuten. Pero no lo había visto así. Cuando empecé a dar clase había una renovación y se hablaba ya de transnacionalización y globalización de la economía. Después yo comencé a interiorizarme cada vez más porque al principio uno lo toca de oído y de acuerdo a la información muy elemental que te brindan los textos. (Paola- E2)

d) las prácticas específicas de la disciplina

En la Universidad se trabaja poco con mapas. Yo no me acuerdo de una clase en la que hayan colgado un mapa. Salí de la Universidad y que no me preguntaran de lugares de Asia, de África o de Europa porque no tenía ni idea, solo lo que me acordaba del secundario. (Marcela- E1).

- e) los aportes específicos de la disciplina para la enseñanza de temáticas multidisciplinares:

En los talleres integrales y de área se hacía transversalidad con los otros docentes. Por ejemplo, en la parte regional me acercaba a temas que trabajaba el profesor de música, con Climatología a temas de Física, con las “provincias fitogeográficas” a Biología. (Mabel- E1)

Para cinco profesoras, la escuela es también el lugar de incorporación de los aspectos prácticos del código disciplinar, como planteamos en nuestra hipótesis, en relación a las siguientes categorías:

- a) organización/secuenciación de los contenidos

Yo antes daba las eco-regiones y estaba apurada por seguir. Ahora me doy cuenta que tendría que dar al principio la dinámica general de climas, formación de relieve...cuando hay más tiempo, y entonces cuando los chicos tienen bien claro eso entrar en las eco-regiones. Porque para llegar a las eco-regiones tienen que tener una idea de las relaciones entre los elementos, que generalmente no la tienen. (Ana- E4)

Yo aprendí de mis colegas y de la práctica cómo planificar, cómo preparar las clases, qué es lo que tenés que dar y cómo tenés que estructurar el año, el tema de los tiempos. Eso se aprende con la práctica. Aprendés a manejarte con los tiempos, qué es lo que pasa en cada curso, aprendés que a veces planificás y resulta que el grupo sale con otra cosa... aprendés a improvisar. (Paola- E1)

- b) Prácticas de enseñanza acordes a cada contenido y a la realidad de los alumnos

En la Universidad no tenemos materias específicas que aborden cómo llevar una postura teórica al aula y esto comencás a verlo en la escuela. La Didáctica me pareció insuficiente en este aspecto. [...] Contenidos como la tectónica de placas, los movimientos orogénicos, la deriva continental, los efectos que produce, me parecen demasiado abstractos para que los chicos de un primer año puedan entenderlos con una terminología específica. De a poco vas estudiando y buscando la manera de poder llegar mejor a ellos, ya sea con el pizarrón, intentás con lo que puedas para poder llegar a ellos. (Cecilia- E2)

Uno va aprendiendo recetas. También eso es real. Y la experiencia en la escuela te da la calma que no tenés cuando empezás. Yo quería dar todo, todo en ochenta minutos, un

autor, otro, infografías, prácticos. Y los chicos salían locos y yo me enojaba. En el secundario los chicos tienen catorce materias. Entonces yo no les puedo dar que opinan cinco autores sobre el concepto de región. Yo digo: “hay diferentes conceptos, yo uso esto. A ustedes ¿Qué les parece?”. Entonces vamos por parte. Si el conocimiento es una espiral, irán abordando otros temas a futuro. (Mirta-E1).

En relación a este aspecto cabe destacar que para una de las profesoras participantes la escuela es el ámbito que refuerza las insuficiencias de la formación de grado en lugar de revertirlas:

Una de las carencias nuestras sigue siendo la didáctica. Las estrategias que nos dan, no existen, son mínimas. Entonces siempre caemos en no querer dar una clase teórica pero bueno... yo cometo el error de comenzar hablando. Comienzo con un desarrollo teórico y después armo un práctico, generalmente una actividad práctica de dos o tres preguntas. En los primeros, segundos y terceros años trato de dar menos teoría... menos exposición porque más de veinte o veinticinco minutos no aguantan. (Julia-E2)

c) La utilización de textos escolares figura como una de las prácticas que se “descubren” en la escuela y que facilita la adaptación de los conocimientos disciplinarios al nivel de los alumnos y su trabajo como profesoras.

Para estas profesoras en la escuela comienzan a revertir la visión negativa de la utilización de textos escolares construida en la formación de grado. Tanto Ana como Mirta indican las ventajas operativas que ofrece el texto escolar en la preparación de las clases y en el trabajo en el aula. Asimismo, identifican los textos que desarrollan los contenidos considerados elementales en el código de la disciplina así como los fragmentos de cada texto escolar que resultan más apropiados para enseñar determinados temas:

Cada vez uso más manuales, digamos. Porque los manuales vienen mejores que antes y además en la velocidad del día a día es un recurso que no podés dejar de utilizar. (Ana-E2)

Algo importantísimo que habría que hacer la carrera es analizar los textos escolares. Un docente recién recibido te pregunta: ¿qué texto? ¿Dónde puedo sacar este tema? ¿vos qué me recomendás?. Tenés que ir a la biblioteca, fijate la editorial Puerto de Palos, Santillana, Aique. Un tema de este libro está muy bien y otro no. Kapelusz es muy bueno. En la Didáctica de la Geografía uno tendría que analizar textos

escolares y no descalificarlos a todos porque vos llegás al aula y no sabés que textos hay. No los viste nunca y a veces los descalificás porque te parece que es un manual. A mi me pasó. Y el texto ayuda cuando querés hacer un trabajo en el aula y tenés cinco o seis textos y una biblioteca bien dotada te ayuda a que trabajen diferentes autores. (Mirta- E1)

Es decir, con el transcurso de los años de trabajo estas profesoras realizan una clasificación y evaluación más precisa y detallada los textos en base a fragmentos del mismo y a sus posibilidades de uso⁷⁹. En la misma categoría se incluyen textos y artículos no producidos estrictamente para el contexto escolar que van descubriendo y utilizando para enseñar cada tema⁸⁰.

Finalmente, en nuestra hipótesis no consideramos que los cursos podrían ser señalados como ámbitos de aprehensión del código disciplinar ya que pensamos que al tener como finalidad principal introducir a los profesores en lo “nuevo” de la disciplina, éstos los colocarían como disruptores más que como introductorios al mismo. Sin embargo, encontramos que seis profesoras del grupo bajo estudio reconocen los cursos de la disciplina organizados desde la Universidad o desde el Consejo Provincial de Educación como lugares de profundización de los contenidos del código disciplinar como sucede con Ana, Mabel, Paola, Mirta y Julia:

⁷⁹ Al realizar la recomendación de un libro, los profesores hacen referencia de manera directa a un(os) contenido(s) preciso(s). Así por ejemplo, los textos de la editorial Puerto de Palos son recomendados por las actividades que proponen para los alumnos, los artículos de cierre de capítulo de los textos de la editorial Santillana y de Puerto de Palos se evalúan como estudios de caso muy bien seleccionados para profundizar con los alumnos, los estudios de caso que se presentan en textos de la editorial Longseller resultan claros para el nivel de análisis de los alumnos, el formato de fascículos de los textos de la editorial Longseller se aprecia por la posibilidad que brinda de utilizar más de un texto durante un año escolar.

⁸⁰ Entre los textos no escolares se destaca, durante los años 2003 y 2004, la incorporación de artículos del “Atlas de LeMonde Diplomatique” (publicado en el año 2003) a partir de recomendaciones realizadas por otros profesores. Todo el Atlas presenta cartogramas como información central con un texto complementario. Finalmente indican una serie de sitios en la red que brindan información adicional sobre el tema tratado. Los profesores no recomiendan la utilización de todo el Atlas sino que van señalando algunos artículos que han sido recomendados y otros que no recomendarían por su nivel de complejidad. En la primera categoría señalan artículos como “Del veraneo al turismo masivo”, “El poder creciente de las multinacionales”, “Los contrastes demográficos”, “Corrientes migratorias globalizadas” entre otros. En la segunda categoría se señala “Sangrienta división de Yugoslavia” como un artículo que requiere conocimientos históricos que los alumnos no manejan y que por consiguiente les resulta de difícil comprensión. En general, pudo constatarse que los profesores priorizan el análisis del texto informativo sobre los cartogramas. Esta tendencia tal vez se intensifique por la falta de disponibilidad de un número adecuado de ejemplares para trabajar con los alumnos. La fotocopia provoca la pérdida de la información provista en los cartogramas.

Los cursos y la especialización en Geografía escolar que hice en la universidad además de una actualización teórica, para mí fueron como armar un poco más todo eso que yo tenía a nivel personal. Lo había ido armando pero fue como una forma de re-armarlo (Ana- E1)

A mí me ha ayudado mucho estar en contacto con cursos, perfeccionamiento, charlas... yo fui a unos cuantos que hacía una fundación que traía economistas. Después he hecho cursos de todo con respecto a cambios de la Geografía. Una vez hice uno de Geografía expresiva. Siempre se rescatan cosas positivas y nos permite la actualización. Ahora estamos haciendo una capacitación a nivel provincial sobre capitalismo, re-estructuración económica... cambiamos o cambiamos (Mabel- E4)

Con el tema de la globalización yo cada vez me fui interiorizando más, porque por ahí uno lo toca de oído y de acuerdo a la información muy elemental que te brindan los textos. Después comencé a hacer cursos como el que estamos haciendo ahora de la capacitación de la provincia y te vas enriqueciendo (Paola- E2)

El año pasado hice un curso que dio [nombre de la profesora] de “ciudad virtual, ciudad real”. Tiene una capacidad de lectura e información.... Bajó nuevas maneras de trabajar el espacio urbano. Me gustaron muchas cosas que dio (Mirta- E4).

Ahora estoy haciendo un curso que me está aportando muchísimo de ecología de las zonas áridas, porque uno habla desde la generalidad, nunca con esta profundidad. Aprendí un montón y en cuarto y quinto año incorporé todo un contenido nuevo: desde cambiar el tema de biomas porque tradicionalmente dábamos biomas y comenzar a hablar de provincias fitogeográficas. Cuando dábamos biomas hablábamos de la estepa, el bosque andino. Sin embargo, no es así. El bioma en realidad está diferenciado en provincias fitogeográficas (Julia- E4).

Para Natalia, en cambio, los cursos que ha realizado en el transcurso de su carrera como profesora simultáneamente le han permitido profundizar o “aggiornar” conocimientos del código disciplinar y reconocer la exclusión de algunos contenidos del mismo que a su criterio no deberían estar ausentes:

Un curso que dio [nombre de la profesora] me dejó con la sensación de que la geografía incorporó la economía para explicar muchas cosas y que se queda ahí. Nos da un esquema de la organización del espacio, del aprovechamiento de recursos. Y en ningún momento hablaba del uso de los recursos y de las consecuencias del modelo económico. Entonces yo le pregunté ¿Dónde aparecen las problemáticas ambientales? El esquemita está bárbaro pero había algo que faltaba, se quedaba en el análisis económico. [...] En ese curso yo descubro un montón de cosas, de bibliografía. Me abrió la cabeza. (Natalia- E1).

Puede observarse que las profesoras enfatizan los cursos como el ámbito de acercamiento a (nuevos) conocimientos más que a las prácticas y los discursos del código disciplinar. Aunque no ha sido un objeto de análisis en esta investigación se podría plantear como hipótesis que los cursos excluyen estos dos aspectos del código disciplinar o que las profesoras no lo aceptan como un espacio legítimo para discutir y profundizar sobre formas de hacer la Geografía en la escuela y de mostrar su utilidad y validez frente a alumnos, padres y otros profesores.

4.5 Los agentes “reconocidos” de transmisión del código disciplinar

Es posible identificar tres agentes que intervienen en la escuela como ámbito de transmisión y aprehensión del código disciplinar:

4.5.1 Los profesores de la misma “comunidad disciplinar”

Para tres profesoras aparece la presencia de un colega como transmisor del código disciplinar, tanto al reconstruir la experiencia personal de los primeros años de inserción profesional -inscrita en un pasado más remoto- o la experiencia de colegas que, en un pasado más cercano o en un período contemporáneo, se inician en el trabajo de enseñar. En el primer caso, tanto Carolina como Julia reconocen y nombran un profesor/colega, como quien transmitió las claves para moverse en un mundo que resultaba desconocido y para el cual la formación de grado recibida se volvía insuficiente:

Para mi fue clave comenzar a trabajar en la escuela [nombra la escuela en la cual continúa trabajando] y particularmente la que me apuntaló fue Eleonora [profesora de geografía].

Porque yo al principio hice todos los cursos que pude para capacitarme y perfeccionarme, pero trabajar en esta escuela con Eleonora me ayudó a ver que estaba parada en una geografía más física (Carolina- E1).

Yo admiro a determinadas profesoras, algunas de las cuales ya se jubilaron, por la base que tienen de Geografía Física. Porque tienen un manejo en las mesas de exámenes y me acuerdo cómo yo aprendía en cada una. No te digo puntos extremos de Argentina pero conflictos de límites, y bueno vos decís... un conflicto de límite lo podés dar desde la postura crítica pero hay profesores que lo descartan. (Julia-E4).

Las profesoras que Carolina y Julia reconocen como transmisoras del código disciplinar se caracterizan por contar con muchos años de experiencia en el aula y haber logrado “establecerse” en una escuela, es decir, al concentrar un número importante de horas cátedra en la misma escuela tienen una presencia más consolidada no solo en la institución sino también dentro del grupo de profesores de la disciplina.

En el segundo caso, el colega iniciador en primera persona solo se identifica en dos profesoras, Mirta y Julia. Este rol, sin embargo, aparece de forma más difusa y fragmentada puesto que se ven y reconocen a sí mismas intentando ayudar a los nuevos ante dudas y problemas puntuales que se les van presentando más que transmitiendo los elementos del código de la disciplina. Mirta se identifica en este rol no sólo con las profesoras practicantes sino con profesores que se han incorporado recientemente al trazarles el mapa de textos escolares disponibles con sus respectivas ventajas y desventajas, en tanto que Julia hace referencia a los señalamientos que realiza a las profesoras practicantes sobre la necesidad de utilizar mapas en la asignatura.

4.5.2 Los profesores colegas de otras “comunidades disciplinarias”

Para dos profesoras, trabajar con profesores de otras disciplinas escolares ha significado la posibilidad profundizar y afirmar su conocimiento del código geográfico escolar en tanto requiere fijar los aportes de cada uno (desde su disciplina) a los temas abordados en conjunto. El profesor de la otra disciplina permite identificar lo “no geográfico” y por oposición, redescubrir aquello que es esencial para la Geografía:

Cuando comencé a trabajar con profesores de otras asignaturas de las Ciencias Naturales, en torno a las problemáticas ambientales, me aferré más a la disciplina y empecé a promover cambios con los cuales pudiera sentirme más segura de lo que estaba haciendo porque era mi capital académico para partir. (Eleonora-E5)

Con una profesora de Historia que trabajé en una escuela aprendí muchísimo. Teníamos que compartir las clases. Ella con una soltura para dar las clases y yo me levantaba a las tres de la mañana para estudiar cuando tenía que dar mis clases. Pero eran unas clases espectaculares. Eran todos teóricos y los chicos tenían obligación de tomar apuntes. Después me doy cuenta que era una clase muy monótona. Mientras hablaba la profesora de Historia yo tomaba apuntes y en función de eso yo podía encontrar lo que quería dar. (Paola- E1).

La presencia de un colega -de la misma o de otra comunidad disciplinar- toma diferentes modalidades de acuerdo al reconocimiento institucional que las culturas escolares asignen a las instancias de trabajo colectivo. Con frecuencia, las profesoras señalan momentos y espacios informales y espontáneos como ámbitos de transmisión entre profesores tales como el preámbulo o el cierre de una reunión de departamento, los “recreos” de las jornadas institucionales de capacitación hasta un encuentro casual en un pasillo de la escuela. También se pueden dar en espacios y tiempos escolares que no son reconocidos oficialmente como ámbitos de transmisión entre profesores, como sucede en las mesas de exámenes. Sin embargo, las mismas se convierten en un espacio que permite descubrir qué es lo que otros profesores enseñan o no en sus cursos, qué se cataloga como aceptado o no.

La característica fundamental es que las conversaciones que se desarrollan en estos contextos marginales y circunstanciales- conformando una red de profesores difusa- no constituyen el resultado de un espacio y un tiempo institucional que busque desarrollarlas y potenciarlas. Esto nos hace sugerir que es justamente esta particularidad lo que la convierte en una modalidad de transmisión muy utilizada en la gramática de la enseñanza media, con profesores que tienen sus horas cátedras repartidas en varias escuelas y una carga horaria que sólo incluye las horas frente a los alumnos.

El caso de las mesas de exámenes resulta muy ilustrativo de esta modalidad de transmisión entre profesores de la misma comunidad disciplinar. Paola, Mirta y Julia señalan las mesas de exámenes como un indicador del código disciplinar, fundamentalmente de los contenidos que se consideran la “base” de la disciplina ya sea por su presencia o ausencia:

Compartir las mesas de exámenes y ver que otros profesores preguntan otras cosas muy distintas a cuando uno toma examen te hace replantear cómo lo doy el año que viene. A mi me ayuda mucho compartir las mesas de exámenes. (Paola- E4)

En las mesas de exámenes de Julio, una profesora colega me dice: “yo no les tomo a tus alumnos porque vos tomás la parte física. A parte, vos tenés diez alumnos para rendir y yo tengo un alumno.” Entonces no se cuál es el comentario. Si el chico no sabe, va ir a examen, y si en el programa hay una parte física tiene que tomarse esa parte también. (Mirta- E4).

Creo que para mi la experiencia más enriquecedora es en las mesas de exámenes. Porque te das cuenta.... De que hay contenidos que no podés dejar de dar a los chicos. El otro día rindieron dos chicas que tenían previa la Geografía de quinto y la de tercer año. Un programa arranca así: “Segunda Guerra Mundial. Fin de la Guerra Fría. Hacia un mundo globalizado”. No estaba la profesora titular del curso. La chica elige la unidad 1. Empezó a hablar de la Segunda Guerra Mundial y la queríamos llevar al espacio concreto de la guerra: “ubicá, mínimamente”.... “Y... no sé”. Yo no estoy de acuerdo que un chico en Geografía empiece a hablar de la guerra mundial. Sí de los efectos que tuvo la guerra sobre las ciudades. [...]

Yo leí todos los programas y el contenido estaba bien. Pero cuando llegamos a las mesas de exámenes ¿Dónde les tomaron el examen? ¿En el pizarrón con el mapa mural? No, en el escritorio. En las mesas de exámenes estas cosas son evidentes [...] ¿y? entonces eso es lo que estamos insistiendo. (Julia- E 1 y E5)

En las mesas de exámenes es posible identificar quiénes son los profesores que no “respetan” el código disciplinar y por consiguiente, prescribir lo que la subcultura geográfica disciplinar define como el verdadero contenido de la asignatura como lo expresan claramente Mirta – como profesora que demanda la enseñanza de determinados contenidos- y Cecilia –

como profesora que siente los condicionamientos que imponen los profesores de cursos superiores-:

En primer año es patético porque los chicos ven globalización como eje. Yo lo doy como un concepto cuando veo mi provincia, los ambientes, hablo de los recursos, hablo que están inmersos en un sistema de explotación de recursos de un mundo globalizado. Pero después tengo que darles obviamente todo lo que es concepto de latitud, escala porque el mapa es algo que van a utilizar todos los años, cosa que los profesores de Historia no dan. Les doy una unidad que es de geología y relieve, que los profesores de Historia no dan, porque son herramientas que les van a servir para entender un medio geográfico. Como también doy una unidad que es demografía: índices, que son, para qué sirven, tampoco lo da un profesor de Historia. Entonces dar todo globalización no es dar geografía. Así también los recibís en segundo año cuando querés dar América... No tienen ni idea cuando le decís: ¿por qué es importante que un relieve sea del Paleozoico del período Carbonífero?... ¿qué hay en el Carbonífero?, cómo lo relacionamos con la revolución industrial? A eso es a lo que yo apunto. Yo siempre digo demos la oferta del marco natural y entendamos como el hombre aprovecha ese espacio o como fue conformando el espacio geográfico (Mirta. E 2).

En uno de los colegios donde trabajo todavía se mantiene una línea bastante tradicional. Básicamente por eso y porque tengo un solo curso frente a seis cursos, no puedo hacer grandes cambios. Sobre todo pensando que el año que viene los chicos van a necesitar elementos básicos para poder trabajar América, porque los van a tener que usar. De todos modos siempre lo que trato de hacer dentro de esta planificación, que por ahí es un poco tradicional, es que ellos puedan ver cómo lo pueden relacionar con la realidad que los rodea. Entonces, en primer año por ejemplo vemos las características generales del medio natural: vemos relieve, vemos clima. (Cecilia- E 3)

En efecto, en cada mesa de examen los profesores reconstruyen una imagen de lo que efectivamente se enseña en la geografía escolar y la confrontan con subcultura disciplinar al examinar la presencia o ausencia de los elementos constitutivos del código disciplinar. Facilitan así, no sólo la transmisión entre profesores de distintas generaciones del contenido legítimo de la disciplina sino que también refrendan la inserción/exclusión personal y de

los colegas en el territorio definido por la comunidad escolar como propiamente geográfico.

La transmisión del código disciplinar entre profesores toma un grado más institucional y formal en dos contextos escolares particulares para cuatro profesores del grupo bajo estudio. El primero es un contexto evocado y reconstruido, con la nostalgia de aquello que se ha perdido, por cuatro de las profesoras que registran en su trayectoria profesional su paso por escuelas secundarias en la provincia de Río Negro durante el período de implementación de la Reforma Educativa del nivel medio. Tres de ellas - Carolina, Ana y Mabel- indican que la misma institucionalizó un tiempo y un espacio para el trabajo grupal que facilitó el conocimiento del código disciplinar así como la apertura a diálogos con otras disciplinas del área de las Ciencias Sociales. Aquí la transmisión se propiciaba en el marco de talleres de discusión, en la preparación de clases junto a otros profesores, selección y organización de textos para los alumnos.

El segundo contexto es simultáneamente evocado y contemporáneo. Es una escuela pública en la cual trabajan dos de los profesores participantes de la investigación – Eleonora y Carolina-. Desde sus orígenes esta escuela se ha caracterizado por el desarrollo e implementación de proyectos institucionales muy centrados en lo pedagógico y propuestos por el mismo cuerpo de profesores. Con un grupo muy estable de profesores se fue desarrollando una experiencia de trabajo grupal entre profesores de la disciplina y de otras áreas del conocimiento, apoyada en algunos períodos por la existencia de horas institucionales, a partir de la cual se re-definieron los programas Geografía de todos los cursos. En la actualidad todos los profesores de Geografía de las distintas secciones de un curso se encuentran (aunque con una frecuencia menor que en los inicios del proyecto de la escuela) al terminar de desarrollar una unidad de contenidos para planificar, seleccionar material y preparar actividades para los alumnos para la unidad siguiente. Constituye, un espacio y tiempo propiamente pensado para facilitar la transmisión de experiencias entre profesores. Si bien aquí la comparación, calificación y recomendación de textos también es un tema de preocupación, la selección de contenidos y la preparación de actividades pasan a ocupar un lugar central como se refleja en estos fragmentos:

Cuando llegué a esta escuela fue como que me apabullaron de cosas. Era un grupo de trabajo que estaba permanentemente leyendo cosas nuevas. Me acuerdo que hacían reuniones de departamento. Cuando se aprobó el proyecto y nos dieron horas institucionales, eran horas de reuniones de lectura de material, de propuestas de trabajo nuevas, y creo que eso favoreció mucho para que uno diera un cambio. Creo que tiene que ver un poco con lo personal, con lo que uno aspira y en parte también con el grupo que uno tiene para trabajar porque trabajar en equipo te da otra mirada. [...] Todos los profesores de Geografía planificamos juntos por cursos: primero, segundo, tercero, cuarto y quinto. Tenemos una planificación única para los cinco primeros por ejemplo. Preparamos actividades, seleccionamos material. A principio de año es cuando más nos encontramos porque vemos lo que hicimos el año anterior, incorporamos material, cambiamos consignas de trabajo. Lo que nos dio buen resultado con los chicos lo seguimos dando. Durante el año cuando terminamos un bloque de contenidos nos encontramos, seleccionamos material y preparamos las actividades. (Carolina- E 1)

Nosotros formamos un grupo de trabajo, diez o doce docentes muy fuertes en la disciplina y con muchas ganas de cambiar cosas en la enseñanza media. Buscábamos una concepción de educación absolutamente diferente. Empezamos a trabajar por departamentos. Los cambios iniciales en los contenidos no fueron suficientes y nos llevaron a pensar en cambios en la evaluación y en las estrategias de aprendizaje. (Eleonora-E1).

4.5.3 Los textos escolares.

Dos profesoras del grupo bajo estudio identificaron los textos escolares como la fuente a través de la cuales pudieron conocer los contenidos aceptados en la Geografía escolar, su organización y el nivel de profundidad esperado en la enseñanza de los mismos.

Cuando empecé a trabajar me compré libros de Geografía del secundario y traté de ubicarme porque vos traés todos tus conocimientos ahí, todos muy fresquitos, con ganas de hacer cosas y tenés que bajar al aula. Y decís: tanto estudié para dar tan poquito... (Mabel- E1)

Cuando empecé a dar clase yo no sabía qué dar. Empecé en un primer año y en un tercero. Y yo decía: ¿y ahora qué doy? No tenía ni idea. Entonces pedí los programas y me fui a la biblioteca, pedí el “Floreal Rossi”. Lo que hice fue mirar

todos los índices y dije ¿y ahora qué hago? Me tuve que poner a estudiar. (Paola- E1).

Para ellas, los textos escolares se convirtieron en una vía de acceso rápida y clara para la identificación de los contenidos del código disciplinar que resulta acorde a las necesidades que se les presentaban al comenzar a dar clase. En efecto, los textos escolares, a diferencia de las vías anteriormente descritas de acceso al código disciplinar, constituyen un registro escrito en los cuales es factible reconocer precisamente los contenidos incluidos (y por consiguiente, también los excluidos) como una suerte de hoja de ruta de la disciplina que no sólo les permite moverse con más seguridad en la escuela sino que también otorga un respaldo “con autoridad” para la selección de contenidos que han realizado.

4.6 A modo de síntesis

En este capítulo hemos intentado fundamentar nuestra decisión de seleccionar los profesores como vía de análisis privilegiada para reconstruir el código disciplinar. Concebimos a los profesores como portavoces de la subcultura disciplinar (Goodson, 1995a; Goodson, 1995b) y de su código puesto que a partir de ellos es posible reconstruir aspectos de éste que no son totalmente asequibles a través del análisis de documentos escolares como textos, programas y planificaciones-. Este es el caso de prácticas, contenidos y discursos que en determinado momento no resultan “explícitamente” aceptables y que sin embargo pueden continuar siendo sostenidos como legítimos entre el profesorado de la disciplina-. Pero a su vez, los profesores tienen un papel central en la transmisión del mismo a aquellos profesores que se van incorporando en su “comunidad” y de esta forma se asegura no solo el conocimiento de las reglas compartidas y aceptadas colectivamente, como señala Goodson (1995a), sino también el respeto y perdurabilidad de las mismas.

¿Qué contextos reconocen los profesores como lugares de conocimiento e incorporación del código disciplinar y a quiénes identifican como sus transmisores? Los resultados de nuestra investigación muestran que si bien la formación de grado- que en el caso de este grupo de profesoras se trata de una

formación universitaria- es reconocida como el lugar de introducción a una forma de pensar/ hacer la disciplina y a un conjunto de núcleos conceptuales de la misma, la escuela –lugar de inserción profesional– es identificada de manera muy clara como el contexto institucional en el cual han conocido contenidos, temáticas y prácticas de la disciplina. Al reconstruir las modalidades y contextos de asimilación del código disciplinar, las profesoras sitúan el conocimiento del código disciplinar en un contexto escolar - una escuela determinada, un colega “nombrado”, una o varias mesas de exámenes, etc.- y en un período determinado de la propia historia profesional.

Shulman (1987) plantea que los profesores en su trayectoria profesional transforman el conocimiento disciplinar en “enseñable”. Nuestra investigación estaría sugiriendo que en la escuela, los profesores no solo tornan “enseñable” el conocimiento disciplinar, a través de la asimilación de prácticas de enseñanza, sino que identifican y asimilan un conjunto de conocimientos y temáticas, que la subcultura disciplinar escolar categoriza como contenidos imprescindibles para la Geografía escolar. En otras palabras, este conjunto de contenidos del código de la disciplina escolar resulta asequible sólo en el contexto escolar y en su práctica profesional. Asimismo, para este grupo de profesoras conocer y asimilar el código de la disciplina escolar resulta absolutamente necesario en su práctica profesional y por ello, proponemos considerarlo como una categoría del conocimiento práctico de los profesores. El código disciplinar precisa qué conocimiento de la disciplina puede tornarse “enseñable” y a través de qué prácticas hacerlo. Las profesoras subrayan la necesidad que sintieron, al comenzar a trabajar como profesoras, de “estudiar” un conjunto de conocimientos que forman parte de los textos visibles del código disciplinar como los programas o que la subcultura geográfica escolar de manera implícita señala como contenidos del código disciplinar. Del mismo modo, en la escuela las profesoras conocen y asimilan la jerarquía asignada a determinados contenidos y las prácticas que marcan la identidad disciplinar- como por ejemplo el uso de los mapas-.

Estos resultados estarían reforzando la tesis de que la subcultura disciplinar (Goodson, 1995a; Goodson, 1995b) se va conformando de manera autónoma a la disciplina académica puesto que al igual que la versión escolar, es una invención escolar (Chervel, 1991; Chervel, 1998). Por consiguiente, la

subcultura escolar disciplinar y su expresión más formalizada – el código disciplinar escolar- son sustancialmente diferentes a los modos de entender la disciplina en otros contextos institucionales. A su vez, coloca a los profesores como transmisores y garantes de la continuidad de la subcultura disciplinar. En este sentido, es posible advertir que de manera más o menos difusa, con un carácter más o menos reconocido institucionalmente, este grupo de profesoras identifica la presencia de un profesor colega indicando, señalando y marcando los contenidos, discursos y prácticas de la Geografía que son aceptados en la escuela. Tanto el contexto de asimilación del código disciplinar como la presencia de los profesores colegas en su transmisión, nos conducen a pensar que el conocimiento de la subcultura disciplinar escolar (Goodson, 1995a; Goodson, 1995b) resulta crucial en la constitución del conocimiento práctico de los profesores. Por consiguiente, en la historia de cada profesor es posible registrar cambios en su forma de entender la disciplina escolar que enseñan y en su conocimiento práctico, directamente asociados a la asimilación del código de la disciplina escolar.

El interrogante que estos resultados imponen es a través de qué estrategias sería posible introducir a los futuros profesores, desde el período de su formación, en la subcultura disciplinar y de esta forma, integrar de manera efectiva y reflexiva el espacio de la formación de grado al contexto escolar. En este sentido, nos parece oportuno subrayar la incidencia que tienen las culturas escolares y los contextos institucionales particulares en la configuración de las modalidades a través de las cuales se produce la transmisión del código disciplinar y su reconstrucción entre los profesores. Nuestra investigación indica que, con mayor o menor grado de institucionalización, los profesores consideran a alguno de sus colegas como voz autorizada (aunque esto forme parte de lo implícito de las prácticas escolares, que los documentos escolares no registran). Llama la atención, el rol que algunas profesoras asignan a profesores colegas de otras disciplinas escolares en el “descubrimiento” de su “propio” código disciplinar. Restaría indagar si esto constituye una particularidad de la Geografía escolar en función de la amplitud de su objeto de enseñanza y las dificultades que esto genera respecto a su identidad o si en otras disciplinas ocurre algo semejante.

5

DISCURSOS LEGITIMADORES DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

Existe consenso, como hemos señalado en el Capítulo 1, de que el valor educativo de la geografía se fue construyendo en torno a la función de promover la conformación de la unidad del Estado- Nación. En el caso de Argentina, en un contexto de creciente llegada inmigrantes de diversas nacionalidades, la Geografía escolar se constituyó en uno de los instrumentos más adecuados para generar representaciones del territorio estatal como el lugar de pertenencia individual y colectivo (Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1995). Es así que la formación de una “conciencia nacional” desde su expresión territorial ha sido el valor educativo en torno al cual la Geografía aseguró su permanencia en el currículum (Quintero Palacios, 1993). Sin embargo, el valor educativo de una disciplina no se mantiene inmutable sino que se va (re) construyendo (Goodson, 2000).

En este capítulo exploramos una de las categorías que componen el código disciplinar (Cuesta Fernandez, 1997). Para ello analizamos los discursos construidos y utilizados por las profesoras sobre la disciplina que enseñan, particularmente aquellos que se orientan a justificar la inclusión y permanencia de la Geografía como disciplina en el currículum de enseñanza media. Es decir, nos interesa analizar las argumentaciones que las profesoras del grupo estudiado construyen para responder a las demandas de por qué y para qué se debe enseñar Geografía en la escuela secundaria y como consecuencia, mostrar que la ausencia de esta disciplina estaría marcando la salida de la idea compartida y aceptada de la “verdadera” escuela (Tyack and Cuban, 2001).

En primer lugar, apoyándonos en el marco referencial de pensamiento del profesor, analizamos las imágenes de la disciplina que, de manera más o menos indirecta, utilizan las profesoras para señalar la importancia de que exista una Geografía escolar. Estas imágenes albergan creencias y sentimientos

acerca de la disciplina que operan como mitos⁸¹ para los profesores en tanto se consideran representaciones inherentes, naturales e irrevocables de la Geografía que aglutinan y cohesionan a quienes la enseñan. En segundo lugar, analizamos la relación entre funciones otorgadas a la Geografía escolar y la tendencia a la academización de las mismas. Discutiremos la tesis de Goodson (2000) sobre la pérdida de fuerza de las argumentaciones utilitarias y pedagógicas para las disciplinas escolares a medida que éstas consolidan un carácter más académico. Intentaremos mostrar que en los discursos legitimadores utilizados por el grupo de profesoras participantes en la investigación las finalidades utilitarias, particularmente “formativas”, coexisten con prácticas que indican una creciente academización.

Finalmente, colocamos nuestra atención en los anclajes que las profesoras convierten en referencia del carácter formativo de la Geografía escolar. Comenzamos preguntándonos si la formación de una conciencia nacional resulta una función interpelada para este grupo de profesoras ante dos procesos contemporáneos que la colocan bajo discusión. Por un lado, el registro y crítica desde la disciplina al papel de la Geografía escolar en la construcción de una identidad nacional (Brabant, 1991; Lacoste, 1977; Quintero Palacios, 2004; Vlach, 1991). Por otro, la pérdida de la hegemonía del Estado- Nación como única matriz identitaria en la situación de globalización (Ortiz, 1994; Garretón 1999). La idea central que exploramos es que si bien en los discursos de las profesoras no se abandona el carácter formativo asignado a la disciplina, se han diversificado los núcleos que la subcultura escolar considera legítimos para (re) construir y afirmar el lugar de la Geografía en el currículum. Para ello, se identifican los nuevos ropajes asignados a la función formativa de la Geografía así como los cruces y articulaciones que se van tejiendo entre ellos. También examinamos los elementos que operan como

⁸¹ Como ya señalamos en el capítulo anterior, en nuestro trabajo no colocamos bajo discusión el carácter de verdad o falsedad de un mito. Nos interesa pensar el mito desde sus características y sus funciones. En primer lugar, en tanto relato un mito subraya su carácter narrativo y de pertenencia a un grupo social. En este caso, son relatos que pertenecen a la comunidad de profesores de Geografía y que se transmiten oralmente entre ellos. En segundo lugar, son relatos “fundadores” de un grupo social (Mélích, 1996). Como explica Lévi-Strauss (1986) un mito se puede ir transformando aunque mantenga su estructura básica. En cuanto a las funciones, el mito como relato nos permite destacar su carácter legitimador, la articulación que establece de cada individuo con una historia (en este caso, la historia de la disciplina escolar) y el establecimiento de un orden social (Mélích, 1996).

facilitadores en la aceptación de cada uno de estos nuevos anclajes para la función formativa y algunos de sus aspectos problemáticos.

5.1 Las imágenes utilizadas para señalar la importancia de la disciplina escolar

Construir y mostrar la importancia de la disciplina tiene como finalidad legitimar su presencia en el currículum de enseñanza media. Por ende, se trata de una estrategia defensiva frente a otras disciplinas que ya forman parte del currículum o que intentan incorporarse en el mismo – tales como Ecología, Economía, Sociología-. En esta sección analizamos las imágenes a las cuales recurren las profesoras, de manera más o menos directa, al ser interrogadas sobre la importancia de que se enseñe Geografía en la escuela media.

Entendemos las “imágenes de la disciplina” como la combinación de creencias y sentimientos acerca de la disciplina que se expresan en metáforas (Elbaz, 1981). Las mismas se consideran representaciones inherentes, naturales e irrevocables de la Geografía. La apelación colectiva y recurrente a las mismas imágenes refuerza, a su vez, el sentido de pertenencia a la comunidad disciplinar escolar. Por consiguiente, se utilizan como instrumentos para lograr cohesión interna y distinción frente a otras disciplinas escolares.

Como hipótesis inicial sosteníamos que las profesoras que se autodefinen en la tradición “crítica” no utilizarían la imagen de la Geografía como una “herramienta de cultura general”, sino que apelarían a otras imágenes a efectos de destacar su compromiso social y político. Es decir, comenzamos pensando que la adscripción a una tradición disciplinar cuyo eje central es la “articulación entre teoría y práctica política” (Bosque Sendra and García Ballesteros, 1985) se reflejaría en el cuestionamiento del discurso que presenta como única finalidad introducir a los alumnos a un conjunto de saberes “culturales” imprescindibles para integrarse a la sociedad⁸². Asimismo, este posicionamiento implicaría la búsqueda de otras imágenes para mostrar la Geografía como un conjunto de conocimientos “estratégicos” para “pensar” el

⁸² Una representación de la disciplina estrechamente asociada a la función propedéutica asignada a la enseñanza media en el período de su constitución y al modelo de organización que adoptó (Braslavsky, 2001; Tenti Fanfani, 2003).

espacio geográfico (Lacoste, 1977) y condición para transformar las prácticas y relaciones sociales.

En las narrativas de los profesores encontramos un panorama más complejo que el planteado en nuestra hipótesis. En primer lugar, entre las profesoras que participaron de nuestra investigación es posible identificar la utilización de tres imágenes:

- a) la disciplina de “síntesis”
- b) la disciplina “bitácora cultural”
- c) la disciplina “herramienta para entender el mundo contemporáneo”

La primera imagen construye y muestra la importancia de la asignatura en función de su “especificidad” disciplinar. En otras palabras, construir la especificidad de la disciplina se convierte en un instrumento para delimitar un territorio propio para la disciplina y así defender su permanencia en el currículum. En cambio, las otras dos imágenes lo hacen en torno a la “utilidad” de la misma con respecto a los alumnos. Es decir, se busca construir la importancia de la asignatura y legitimar su presencia en el currículum desde “afuera” de la disciplina.

La imagen utilizada con mayor recurrencia -cinco profesoras- en las narrativas es la de la Geografía como la “disciplina de síntesis”:

¿Por qué te parece que es importante enseñar Geografía en la escuela secundaria?

La geografía para mi es una de las ciencias que abarca o que tiene muchos componentes y es la que te da una visión global de las cosas. Por ahí también se le criticaba que sabía un poquito de cada cosa y que no tenía muchos conocimientos de algo específico y es ahí donde surgen las especializaciones y se pierde la visión de la totalidad. La Geografía te enseña a ver la realidad, una parte de la realidad, o analizarla desde una perspectiva abarcando muchos aspectos: lo natural, lo social, lo económico, lo ambiental y creo que es una de las ciencias que tiene una visión amplia donde se relaciona, donde se explica. (Natalia- E1)

¡Porque somos lo mejor! La visión integradora que te dicen que tenés. Me parece que la Geografía aborda muchos problemas que hacen al hombre, a la sociedad y que tiene un punto de vista que no lo tienen otras disciplinas. Es cierto que

tiene una visión integradora que otras disciplinas no la tienen, que son más parcializadas. (Marcela- E1)

¿Y me lo preguntás a mí? Soy de geografía. Para mí es clave porque la Geografía es la única disciplina que puede trabajar la articulación entre la sociedad y la naturaleza y cuestiones de organización territorial. Para mí es la que más integra todos estos temas. No me imagino una enseñanza secundaria sin Geografía. La visión de integrar las variables naturales y sociales la tiene exclusivamente la Geografía. Así que para mí es clave. (Eleonora- E4)

¡Porque es lo que estudié! ¡Tiene que estar porque yo lo estudié! Mirá, está bien que es una asignatura que peca por ser una bolsa en la cual se meten todos los contenidos, es una asignatura en la cual se meten distintas cosas, es muy abarcativa. Pero desde el punto de vista de la conexión entre el hombre y la naturaleza, ver las relaciones espaciales, por qué pasa eso y no de otra manera, me parece que es la única disciplina que lo puede hacer. Me parece que no hay otras asignaturas que puedan tener esa visión de una sociedad que se va modificando día a día y cómo esto repercute en el paisaje. (Paola- E1)

El uso de esta imagen de la disciplina no se restringe al contexto escolar⁸³. De hecho, estas profesoras sitúan la introducción a esta imagen de la disciplina durante su formación de grado asociada a la función soñada del geógrafo como el “coordinador natural” de equipos de trabajos interdisciplinarios en virtud de su visión sintética y global. Sin embargo, el conocimiento de la escasa inserción de geógrafos en trabajos profesionales y en equipos de investigación interdisciplinarios en Argentina así como la creciente tendencia a la especialización en ramas de la disciplina contribuye a desmitificar en los profesores el rol atribuido al geógrafo y, en menor grado, la superioridad de la disciplina en los contextos profesionales y académicos.

¿Por qué estas profesoras que se autodefinen como “geógrafas críticas” apelan a esta imagen en lugar de mostrar su compromiso político y/o su utilidad? En primer lugar, mientras que en el campo profesional resulta aceptable y legítimo que la disciplina pierda la visión sintética y se encamine a

⁸³ Tony Becher (2001) recupera el análisis realizado por Taylor sobre el mito del geógrafo como el “gran sintetizador”, “el capataz” que puede sintetizar los aportes de distintos especialistas a efectos de señalar la fuerza ideológica de la propia disciplina. Alberto L. y Rozada J. (1997) enlazan esta imagen a una concepción esencialista de la Geografía que plantea la interdisciplinariedad de la Geografía por esencia.

una creciente especialización al interior del área física y humana, nuestra investigación sugiere que la subcultura geográfica escolar marca la renuncia a la síntesis e integración como algo inadecuado e ilegítimo. El carácter de disciplina de síntesis se constituye como relato fundador de la disciplina y de la comunidad de quienes la enseñan. Es por ello que la única profesora que trabajó como geógrafa en el campo profesional señala que (re) descubre esta imagen de la Geografía en el contexto escolar:

Yo tengo una formación fuerte en el área física de la Geografía pero, quizás porque me dediqué a la docencia, nunca desconocí ni negué lo que es la Geografía y como tenés que darlo en la escuela media. Cuando tuve la oportunidad de trabajar en el área de Geomorfología en lo que era Hidronor en ese momento. Me contrataron como técnica y trabajé concretamente en un área de Geomorfología en re-localización de una comunidad, cuando se hacía el embalse de Piedra. Ahí me contrataron como licenciada. Pero cuando entrás en la escuela media tenés que dar ciertos contenidos. Nunca negué que la Geografía...no creo que en la escuela la Geografía tenga que ser física nada más, descriptiva o positivista. En la escuela, no se tiene que perder la idea de la relación hombre-medio. Yo siempre les hago a los chicos la teoría de conjuntos y les digo: “nosotros analizamos pero siempre nos interesa la relación”. (Mirta- E 2. Mi subrayado).

En segundo lugar, puede observarse que el uso de esta representación de la disciplina tiene un marcado carácter disciplinador entre los integrantes de la comunidad geográfica escolar. Para los profesores, esta representación se vuelve mucho más normativa en la escuela que en otros contextos – como el profesional y académico-. Por ende, la utilización de esta imagen de la Geografía se convierte en una condición de integración, reconocimiento y aceptación en la “comunidad” de profesores.

En tercer lugar, las profesoras que se autodefinen en la tradición crítica buscan establecer lazos con la tradición regional que, como ya analizamos en el capítulo 3, se fija en la escuela como la concepción más “profunda” y verdadera de la Geografía. En efecto, enlazarse a esta perspectiva de la Geografía contribuye a establecer un objeto de enseñanza propio para la Geografía: el campo de las “relaciones”. Así, mientras que en el contexto académico y profesional, esta imagen de la Geografía hace referencia a un rol

profesional (Reboratti, 2001), en el contexto escolar se emplea como un rasgo característico de la disciplina que determina un objeto de enseñanza: las relaciones entre el medio natural y el medio social. Un objeto que por su amplitud otorga identidad a la disciplina pero que simultáneamente genera dificultades que no se restringen al ámbito escolar (Gómez Mendoza, 1982). Sin embargo, las dificultades se tornan más evidentes en la enseñanza puesto que trae aparejada la dificultad de trabajar con dos campos de conocimiento sustancialmente diferentes. En la escuela las profesoras comienzan a enfrentar las dificultades que implica la enseñanza de las “relaciones” como territorio específico de la asignatura y a desarrollar el conocimiento pedagógico del mismo como se plantea en uno de los grupos focales:

Ana- Para mí la dificultad es esto de poder explicar las relaciones entre lo natural y lo social sin hacer una unidad de lo natural, una unidad de lo social o dar sólo lo social o dar solo lo natural. Es tan difícil esto de poder explicar estas relaciones que son tan evidentes pero que para explicarlas no es tan simple. Me parece que ahí está la dificultad: o se deja lo natural y se toma lo social o se toma solo lo natural y deja lo social o lo da en un mismo programa pero son unidades separadas y nunca se junta. A mí me parece que es esa la dificultad: poder enlazar y explicar como se da.

Pregunta: ¿El campo de relaciones...?

Ana: sí, sí. Porque además cada una tiene su propia metodología para estudiar y tienen lógicas diferentes entonces no es tan fácil explicarlo con los chicos. El tiempo geológico nada que ver con el otro pero vos cuando tenés que explicar un lugar los ves a los dos juntos. A mí me parece que esa es la dificultad. Cuando vas a armar un programa se te plantea ¿a esto adónde lo meto? ¿En qué unidad? Yo ahora estaba tratando de preparar una primera unidad a partir del caso del tsunami y empezar a hacer un primer pantallazo del espacio mundial a partir de eso y entonces ver cómo se mezclaba el movimiento de las placas con la pobreza y yo creo que por el lado del estudio de casos es más fácil empezar a entender. Pero no sé si a los chicos después les va a resultar claro.

Julia- con Mirta lo pensamos para tercero, viste que acá en provincia se da Asia, África, Europa. Arrancar con Asia desde ahí, desde el fenómeno. Porque el video último que salió del National Geographic es todo de la catástrofe

humana entonces no lo grabamos porque la idea que Mirta tenía es que hubiera imágenes del proceso geológico y después como complemento lo que implicó para la población, la pobreza. Es interesante yo creo que a los chicos

Ana-claro, a partir de un caso es más... pero cuando vos tenés que armar la planificación si empezás a partir de ejes más amplios se hace difícil.

Cecilia- y a veces por ahí cuando vos querés explicar la transformación de un espacio, querés explicar la realidad social no sabés por dónde encarar la cosa. Si vos lo querés encarar desde las eras geológicas y ¿cómo? Yo no le encuentro la manera.

Ana-por eso está claro que para explicar un lugar no lo explicás sólo desde lo físico. Pero la cuestión es cómo lo ordenás en la escuela. Por ahí para uno puede estar más claro. Cómo lo ordenás en la escuela para enseñarlo. Además corriendo por el tiempo que es lo que pasa muchas veces en los programas de primer año que empiezan a explicar desde los continentes, los procesos geológicos y cuando llegaron a la unidad de población...

Otra de las imágenes que identificamos, utilizada por tres de las profesoras participantes, es la Geografía como una “bitácora de la cultura general”. Tal como la bitácora guarda la brújula cerca del timón para el momento en el que se requiera utilizarla, la Geografía escolar contiene y transmite “herramientas” de cultura general que los alumnos pueden llegar a utilizar en algún momento futuro de sus vidas. Se presenta como la asignatura que introduce a los alumnos en conocimientos claves para formar parte de la sociedad. Así como la Historia escolar los introduce en la “ubicación temporal”, la Geografía se ocuparía de la “ubicación espacial”. De allí la representación de sus contenidos de corte enciclopedista como herramientas:

¿Por qué te parece que es importante enseñar Geografía en la escuela secundaria?

La Geografía te da herramientas que te sirven y una cultura... yo les digo a mis alumnos que es una materia que te da una cultura general muy amplia y si la aprovechás y la aprendés te sirve para toda la vida. [...] Yo siempre digo que lo que aprendí de mis profesores de Geografía en los primeros años a mi me sirvió de cultura básica. Pude aplicar un montón de herramientas en lo cotidiano. La otra vez vinieron egresados a una de las escuelas en la que trabajo. Un chico que es

médico me dice “hay cosas que no me acuerdo pero hay otras que no me las voy a olvidar nunca”. Y vos sabés que siempre vienen y te dicen: “tuve que viajar a España y sabía donde estaba Barcelona”. Tienen este registro. Yo creo que en el fondo el que no sigue la carrera te recuerda por un manejo de texto y por este aporte: “se relacionar, me acuerdo de...”. Es todo un capital que te sirve para la vida. (Julia- E 4. Mi subrayado).

Yo les digo a mis alumnos de escuelas técnicas: “ustedes van a ser técnicos, tienen que saber dónde están los recursos naturales. Y acá que estamos en una zona petrolera, que van a ser técnicos o que van a estudiar ingeniería en petróleo, los mandan a Azerbaijón o Turkmenistán y no saben ni siquiera dónde están. O no saben que en Venezuela también hay petróleo. Entonces, como mínimo, tienen que saber geografía”. (Mabel- E 1)

Porque me parece que es una disciplina que les ayuda a analizar y comprender la realidad. Me parece que es importante que ellos también tengan este concepto, que a veces se habla de “cultura general”. El hecho de poder ubicarse en el espacio y en el tiempo me parece importante. (Mirta- E1. Mi subrayado)

Resulta evidente que esta imagen se utiliza para legitimar la disciplina frente a los alumnos y mostrar que la misma tiene una utilidad social. En esta trama de construcción de utilidad para la disciplina, Julia incorpora en su narrativa relatos de ex- alumnos a efectos de enfatizar qué contenidos se consideran “útiles” afuera de la escuela y los utiliza como un indicador de los elementos que no pueden estar ausentes en la disciplina escolar.

La utilidad del conocimiento que se enseña se construye en un horizonte temporal futuro. Al incluir los conocimientos disciplinares en la “cultura general” se les asigna una validez “atemporal”. Así, el contenido de la disciplina se inscribe como un conjunto de conocimientos válidos, legítimos y útiles independientemente de lo que suceda en ese futuro remoto, de las trayectorias futuras de los alumnos o de la configuración del mundo. Si bien, Mabel especifica un uso posible de los conocimientos geográficos en relación al plan de estudios de sus alumnos, se mantiene la idea de utilización de los mismos por los alumnos en un período futuro. No obstante, atar esta representación de la disciplina al largo plazo genera crecientes dificultades de legitimación de la misma frente a los alumnos que son advertidas por las

mismas profesoras. Finalmente, la imagen también permite construir cohesión interna y marcar identidad disciplinar puesto que en torno a ella se van definiendo cuáles son las “herramientas” que los profesores califican como legítimas y esenciales.

Al utilizar esta imagen las tres profesoras buscan construir una utilidad para la asignatura. Sin embargo, no muestran los conocimientos geográficos como un conjunto de saberes “estratégicos”. Es decir, la Geografía como un conjunto de saberes “culturales” se limita a la enseñanza de la distribución geográfica sin llegar a plantear los procesos que están operando en la misma y los condicionamientos que ésta impone a su posible transformación. En otras palabras, la imagen utilizada resulta contradictoria con la idea del conocimiento como un instrumento para transformar el orden vigente que se plantea desde la tradición crítica de la Geografía.

La última imagen identificada, que es utilizada por cuatro profesoras, para presentar la importancia de la Geografía escolar es la de una “herramienta para interpretar el mundo contemporáneo”:

¿Por qué te parece importante enseñar geografía en el secundario?

Como toda Ciencia Social por el hecho de conocer y comprender la realidad. Interpretar lo que pasa ahora y que puedan darse cuenta de que todo lo que pasa tiene una bajada concreta en el lugar, en un lugar. E incluso para que ellos puedan entender que lo que viven, lo que ven y dónde viven puede ser estudiado a través de la Geografía. (Carolina- E1. Mi subrayado)

Y porque como en todo, como deberían todas las materias, debería darle herramientas para que entiendan el mundo que los rodea, sobre todo las Ciencias Sociales. Me parece que es cada vez más indispensable que ellos puedan procesar todo lo que les llega. [...] Debería darles herramientas para que entiendan mejor por qué el parque que tenían desapareció, por qué el barrio de ellos está abandonado y hay otro que tiene servicios... (Ana-E1. Mi subrayado)

Porque es una ciencia que les permite comprender la realidad que los rodea, comprender las transformaciones territoriales por ejemplo. Me parece que ese tipo de contenidos les permite a ellos ver una geografía crítica y útil. Y a los chicos les interesa más. (Cecilia- E1)

Me pasó esta semana con dos chicos, uno de cuarto y otro de quinto año que me decían que les gustaba el tema que estábamos viendo porque lo veían como una geografía más comprometida. Estábamos viendo lo de la guerra fría y los cambios en el mapa político. Me llamó la atención... que lo veía como una geografía más comprometida y no como algo que no pasa de ser más que una descripción o un comentario de lo que está pasando. (Marcela- E4)

Del mismo modo que sucede con la imagen anteriormente descrita, estas profesoras articulan el sentido de la disciplina en torno a una utilidad en relación a los alumnos. No obstante, en este caso, la imagen enfatiza el carácter estratégico de los conocimientos geográficos para interpretar y actuar en el mundo contemporáneo. Es decir, bajo esta imagen de la disciplina las profesoras no suponen que los alumnos “guardarán” el conjunto de saberes transmitidos para utilizarlos en algún momento futuro de sus vidas sino que afirman que son conocimientos indispensables para entender la sociedad y el mundo del cual éstos forman parte en la actualidad. Aún más, la Geografía - aunque no sólo ésta- sería la disciplina que “abre los ojos” de los alumnos al permitirles descubrir que esta forma de organización del mundo es injusta y que de manera más o menos directa también los afecta a ellos.

La utilidad de la disciplina no se construye en un futuro remoto sino en el presente de los alumnos, intentando mostrar que no constituye un conjunto de saberes intrascendentes puesto que permite a los alumnos interpretar procesos contemporáneos. Puede observarse que el compromiso político de la disciplina escolar se concibe en términos de interpretación más que de acción. Sin embargo, resulta claro que la misma se entiende como una condición necesaria de la intervención o acción social, que puede llegar a tener a sus alumnos como protagonistas. De todas formas, las narrativas sugieren que esta imagen es más utilizada para mostrar la utilidad de la disciplina frente a alumnos que reclaman de manera creciente aprender sólo aquello que les pueda “servir” que para dar cuenta del carácter político del conocimiento transmitido.

5.2 La co-existencia de prácticas “académicas” y los propósitos utilitarios de la enseñanza de la disciplina

Ivor Goodson plantea como hipótesis, a partir del caso de la Geografía escolar en Inglaterra, que las disciplinas escolares una vez establecidas en el currículum comienzan a presentarse con un contenido “con el prestigio y rigor de una disciplina científica” (Goodson, 2000) consolidando así una orientación de carácter más académica. Como contrapartida, en este proceso de academización las disciplinas van perdiendo sus propósitos pedagógicos y utilitarios. En esta sección pretendemos revisar la relación entre la academización de la disciplina y su función pedagógica/utilitaria. A diferencia de la tesis de Goodson, sugeriremos que la incorporación de prácticas “académicas” co-existe con discursos legitimadores que revelan la continuidad de sus propósitos utilitarios – básicamente formativos-.

La tendencia hacia la academización de la Geografía escolar se identifica en distintos registros escolares, particularmente las planificaciones, de seis de las profesoras que han participado en nuestra investigación. La misma consiste en la utilización creciente de citas de textos y autores reconocidos en el campo de la Geografía académica, como voces autorizadas en el contexto escolar⁸⁴. La apelación al principio de autoridad asume tres sentidos:

i) presentar conceptos y enunciados como ya aceptados.

La utilización del concepto o enunciado aislada de su contexto de producción implica presentarlos como aceptados y no en proceso de elaboración (Latour, 1992). De este modo se borran las controversias existentes y el autor citado se convierte en una voz que difícilmente puede ser cuestionada por colegas, directivos o alumnos. Asimismo, ya no es la profesora quien propone una conceptualización determinada sino un geógrafo reconocido en el campo disciplinar o el autor de determinado texto. Con este sentido tanto Carolina, Ana, Cecilia y Paola apelan a la introducción de citas, señalando claramente el autor de la misma, en relación a núcleos conceptuales que en la

⁸⁴ En el capítulo 4 mostramos que las profesoras participantes reconocen a otros profesores de la disciplina como agentes de transmisión del código de la disciplina y como voces autorizadas. Sin embargo, esto no aparece en los registros escolares escritos sugiriendo que es un reconocimiento que forma parte de lo implícito en las culturas escolares.

disciplina están en plena discusión como la consideración del espacio geográfico como objeto de estudio de la Geografía, la existencia y conceptualización de la globalización:

Teniendo en cuenta que nuestra disciplina tiene como objeto de estudio el Espacio Geográfico, surge la necesidad de analizar el espacio social en el que vivimos, "...producto de la acción humana, una naturaleza socializada que puede ser explicada por la producción. Es considerado un factor, es una acumulación de trabajo, una incorporación de capital en al superficie terrestre, en donde la organización del espacio es determinada por la tecnología, por la cultura y por la organización social de la sociedad que la emprende" (Milton Santos).

[Fragmento extraído Planificación primer año- 2003- Carolina]

Así, en esta fase del capitalismo asistimos a dos procesos simultáneos y aparentemente contradictorios: integración y fragmentación. Las escalas de producción de las nuevas tecnologías son cada vez más de orden planetario. Esto lleva a la necesidad de aumentar los espacios económicos en que actúan las empresas a fin de garantizar los mercados y hacer viables los crecientes costos de investigación y desarrollo: se crean los grandes bloques económicos regionales. Pero paralela a esta creciente integración, se ve surgir la fragmentación: "este nuevo orden...pone a cada uno de nosotros en contacto con todos, pero al mismo tiempo mantiene profundos abismos entre individuos y grupos de personas, genera enormes oportunidades de progreso y, a la vez, segrega a una gran parte de la humanidad y le impide el acceso a los beneficios" (Sagasti, F).

[Fragmento extraído Planificación quinto año- 2003- Ana]

El espacio se vuelve único en la medida que los lugares se globalizan. Cada lugar puede ser el mundo ya que pueden intercomunicarse (Trinca Figuera, 1993). Vivimos en un tiempo histórico particular caracterizado por la rapidez y simultaneidad de los acontecimientos (Trinca Figuera, 1993), grandes cambios tecnológicos, conformación de bloques económicos, globalización. Tiempo y espacio se han transformado y se siguen transformando, teniendo como base la ciencia, la técnica y la información, que caracterizan el "estadio supremo de la internacionalización" (Santos Milton, 1994).

[Fragmento planificación 4 año-Cecilia- 2003]

"En los albores de un nuevo siglo... la Argentina presenta otra realidad geográfica con respecto a las décadas pasadas.

En los noventa el país se ha transformado profundamente como Estado- Nación, como sociedad y como territorio, a causa del avance del capitalismo y de la mundialización, mientras pugnan las fuerzas de las identidades sociales locales, aquí y en el resto del mundo. Nadie puede negar para estudiar hoy la Geografía de un país exige una relación de ida y vuelta entre lo global y lo local.” (Sassone y Daguerre, 2000). En efecto, frente a este proceso de globalización y de mundialización de la economía, las economías regionales en nuestro país enfrentan situaciones de crisis económicas y sociales, con irregularidades en el ingreso económico y en la distribución del gasto social.

[Fragmento planificación 5 año- Paola- 2002]

ii) inscribirse en una tradición.

La cita o referencia a un autor busca mostrar que la perspectiva adoptada para analizar y enseñar determinado contenido está avalada por su inscripción en una tradición teórica. De este modo, para las profesoras se convierte en una forma de mostrar que si bien es un posicionamiento personal, no se encuentra aislado de las discusiones que se dan en el campo. Se pretende evidenciar conocimiento de las distintas tradiciones teóricas para interpretar un fenómeno y de las posibilidades y limitaciones que ofrece cada una, y en virtud del mismo se justifica la posición seleccionada. Este sentido se identifica en tres profesoras - Carolina, Eleonora y Paola-:

Si partimos de la consideración de que la Geografía es una Ciencia Social, su objeto de estudio para primer año debe responder a establecer los vínculos entre la sociedad y la naturaleza en un tiempo y espacio determinado. Debemos describir, explicar y comprender la estructura espacio-temporal como totalidad (Santos Milton, 1994).

[Fragmento Planificación 1 año- Carolina- 2003]

En el abordaje de la relación sociedad-naturaleza entran en juego una serie de supuestos y variables que tienen que ver con lo específico del mundo natural y con otros que dan respuesta a la acción del hombre organizado socialmente (Gutman, 1989).

[Fragmento extraído Planificación 4 año- 2003- Eleonora]

Yo me fui formando con la idea de la Geografía como Ciencia Social porque yo me formé con Milton Santos, con Gutman, Rofman.... Bibliografía que está más comprometida con un perfil más social. Una Geografía crítica, en esa línea me formé yo.

[Paola- E1]

Esta práctica permite a Carolina como a Paola legitimizar la perspectiva que asumen de la Geografía como Ciencia Social. Para Eleonora, la inscripción de la tradición busca legitimar las consecuencias de posicionarse desde el carácter social de la relación sociedad- naturaleza.

iii) demostrar la validez de la selección de contenidos.

La cita o referencia se introduce para legitimar la inclusión de contenidos tomando como voz autorizada en el contexto escolar a autores reconocidos en el campo disciplinar. Este es el caso de Carolina, Cecilia, Marcela y Eleonora:

El espacio mostraría una clara tendencia hacia la globalización, puesto que las formas espaciales, sus elementos (naturales, sociales o distintas combinaciones de ambos) tienden a independizarse, "... desde esta perspectiva, lo local se refuerza en lo global, cada lugar, no importa donde se encuentre, revela el mundo (...) ya que todos los lugares son susceptibles de intercomunicación. Así los lugares a la vez que se tornan mundiales – a pesar de su creciente diferenciación- constituyen también una totalidad concreta y empírica" (Silveira, 1996). El espacio geográfico que se abordará este año es el correspondiente al ámbito provincial, teniendo en cuenta que es el que puede posibilitar un acercamiento más concreto a la realidad del alumno, lo que no implica circunscribir las aproximaciones explicativas solo al plano de lo local, sino que se parte de la concepción que muchos de los procesos que afectan a nuestro espacio encuentran su explicación en ámbitos extra-provinciales.

[Fragmento planificación 1 año- Carolina- 2002]

El primer conjunto de contenidos está orientado a que los alumnos trabajen y comprendan aquellos conceptos y relaciones que le permitan captar las grandes transformaciones que se viven a nivel mundial y de las cuales el espacio regional no es ajeno. Hoy más que nunca "cada lugar, no importa donde se encuentre revela al mundo" (Santos Milton, 1994) porque se pasa de un mundo de los lugares aislados a otro de los lugares interconectados.

[Fragmento de Planificación 5 año- 2003- Cecilia]

El proyecto consiste en la aplicación de estudios de caso como una propuesta superadora, ya que permite conjugar el

abordaje de conceptos propios de la asignatura con estrategias didácticas tendientes al desarrollo de aprendizajes significativos. [...] Para concluir, se puede citar a Benejám Pilar y Pagés Joan, cuando afirman que “el estudio de casos permite crear situaciones didácticas motivadoras y dinámicas que proporcionan un clima de aula diferente al de las clases transmisivas; se aprende a trabajar en grupo y es más fácil despertar el interés de los estudiantes”.

[Fragmento de Proyecto áulico- 4 año. Marcela]

Grupos sociales diferentes, impulsados por racionalidades específicas (convergentes, divergentes, dominantes, subordinadas) constituidos a partir de un acceso diferenciado a los medios de producción, hoy, y portadores de diversas historias sociales en el pasado (Gutman, 1989). Es por ello que la Geografía se integra al eje de cuarto año – centrado en la problemática de los recursos naturales- a través del análisis de cómo las diversas formas de apropiación de los recursos naturales por parte de las diferentes sociedades encuentran su explicación en el marco de los modelos de desarrollo llevados a cabo por distintos sistemas políticos.

[Fragmento extraído Planificación 4 año- 2003- Eleonora]

Esta práctica de inscribir los contenidos escolares en las discusiones del campo disciplinar evidencia la creciente aceptación de “académicos” como voces autorizadas en la Geografía escolar para afirmar la legitimidad de conceptos/enunciados y su validez como contenidos. Sin embargo, este proceso no es unívoco ya que encontramos otras profesoras -como Natalia, Mabel, Mirta y Julia- que no utilizan esta práctica en ninguno de los registros escolares a los cuales accedimos.

El interrogante es si la presencia y aceptación de estas prácticas más “académicas” tiene como correlato una pérdida de la fuerza de las argumentaciones pedagógicas y utilitarias de la Geografía escolar, aún más considerando que la Geografía logró establecerse y permanecer en el currículum de enseñanza media en función de la jerarquía que se le otorgó como disciplina formadora de una “conciencia nacional” (Escolar, 1991; Escolar, 1996a; Escolar et al., 1991; Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1995; Reboratti, 1993).

En la trama de argumentaciones construidas sobre el valor educativo de la Geografía por las profesoras que incorporan esta práctica “académica” es posible advertir que, por un lado, existe una exigua apelación a los

conocimientos transmitidos como la base de su valor educativo y por otro, que la atribución de un carácter formativo a la misma no ha perdido fuerza ni vigencia⁸⁵. Así, de las seis profesoras que han incorporado esta práctica “académica”, Ana y Eleonora establecen el valor educativo de la disciplina en los conocimientos transmitidos. En tanto que entre las profesoras que no incorporan prácticas académicas, sólo una – Mirta- toma los conocimientos que ésta transmite como base del valor educativo de la disciplina.

Para Ana y Eleonora la Geografía escolar transmite una serie de conocimientos que conducen a los alumnos a pasar del sentido común al conocimiento científico. En otras palabras, los conocimientos disciplinarios se consideran la base para construir y afirmar el lugar de la Geografía en el currículum. Para estas tres profesoras el carácter cognitivo de la disciplina se estructura en torno a los conceptos que la misma transmite, en tanto que para Mirta, se construye tomando como base el lenguaje científico, particularmente el lenguaje cartográfico como un procedimiento “exclusivo” de la Geografía:

A mi me parece que para que los chicos puedan procesar lo que les llega tienen que tener un marco, un esquema conceptual. A veces uno logra que digan “... esto es como vimos en Historia”... “la de Economía también nos habló del pos-fordismo”. Yo trato que les quede como una estructura conceptual donde ellos puedan decir... “bueno, América entra acá...” (Ana- E1)

Para mí la Geografía es la disciplina que te da un marco conceptual que posibilita integrar las variables que en otras disciplinas aparecen aisladas: en química toda la cuestión de la molécula, los procesos químicos, la oxidación, todo donde aparece la presencia de agua. Pero se quedan ahí. El marco de lo que implica el agua para la vida y como recurso lo da la Geografía. Pero eso a mi me parece que abre mucho más el panorama que cualquiera de las otras disciplinas. (Eleonora-E4)

Uno de los objetivos que yo me propongo es la incorporación de vocabulario técnico y científico por parte de los alumnos. Vos me podés decir esto que es cierto: los continentes estuvieron juntos y se separaron hasta la actualidad. Ahora: ¿Qué pasó hace 200 millones de años? ¿Y hace 165 millones

⁸⁵ En las próximas secciones de este capítulo nos ocuparemos de analizar la continuidad del carácter formativo asignado a la disciplina así como las variaciones que se van registrando y aceptando en la subcultura geográfica escolar.

de años? ¿Qué pasó cuando la India migró hacia el norte y se soldó con Asia? ¿Qué generó? Los Himalayas. ¿Y cómo están marcados en el mapa? ¿Qué nos indica el color marrón oscuro? [...] Porque sino los chicos se quedan con el lenguaje coloquial. Como les digo yo: “Eso se lo cuentan al quiosquero o al verdulero. Ustedes vienen acá a incorporar conocimiento, vocabulario y deben hablar con vocabulario técnico”. (Mirta- E3).

La inscripción de los propósitos educativos de la disciplina en la clase de conocimientos transmitidos no significa que Ana, Mirta y Eleonora rechacen o abandonen la función formativa. Los distintos registros narrativos de las tres profesoras, como analizaremos en las próximas secciones, revelan que el carácter formativo de la Geografía continua presente. Por consiguiente, la incorporación de vocabulario técnico, de la simbología propia de la disciplina, lectura de cartografía, traducción al registro cartográfico, manejo de conceptos disciplinarios, entre otros se acopla a la función formativa de la disciplina.

Según la tesis de Goodson la orientación hacia la academización de las disciplinas escolares se produce cuando éstas comienzan a alejarse de sus propósitos pedagógicos y utilitarios. Sin embargo, en el grupo de profesoras que hemos investigado la creciente apelación a estrategias “académicas” para legitimar la disciplina co-existe con la exigua presencia de la función cognitiva como argumentación de su valor educativo. En otras palabras, la subcultura geográfica escolar acepta recurrir a prácticas de legitimación utilizadas en el campo académico como vía que le permite constituirse en una disciplina “rigurosa” y “académica” sin renunciar por ello a la función formativa de la disciplina. La tendencia a la academización de la Geografía escolar no interpela su función formativa, principal propósito pedagógico y utilitario asignado a la misma, aunque como veremos en las próximas secciones se diversifican los anclajes utilizados para (re) construirla. La academización de la Geografía no estaría dándose, entonces, por la re-definición de su valor educativo sino básicamente por la incorporación de prácticas de legitimación traídas desde el campo académico. Nuestra investigación sugiere que la permanencia de la función formativa y la orientación hacia la academización de la Geografía escolar constituyen procesos no excluyentes.

5.3 La formación de la conciencia nacional: un anclaje silenciado aunque escasamente cuestionado por los profesores

Es esa equivalencia entre identidad y nación la que la multiculturalidad de la sociedad actual latinoamericana hace estallar. Pues, de un lado, la globalización disminuye el peso de los territorios y los acontecimientos fundadores que telurizaban y esencializaban lo nacional y, de otro, la revaloración de lo local redefine la idea misma de nación.
(Jesús Martín Barbero, 1999: 301)

Numerosos trabajos en el campo disciplinar han llamado la atención sobre la contribución de la Geografía escolar en la formación de una conciencia nacional (Brabant, 1991; Campos, 1999; Escolar, 1996b; Escolar et al., 1991; Lacoste, 1989; Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1995; Quintero Palacios, 2004) así como sobre la imagen de nación transmitida, en el caso de la Geografía escolar en Argentina, a través de la enseñanza del territorio como una extensión natural del Estado-Nación (Quintero Palacios, 2004). El interrogante que se abre es si es posible rastrear en las narrativas de los profesores de Geografía interpelaciones a la función de formación de “argentinos” en virtud de los cuestionamientos que se presentan tanto desde el campo disciplinar como desde un contexto en el cual el Estado-Nación pierde la hegemonía en la definición de sentidos sociales (Garretón, 1999; Ortiz, 1998; Ortiz, 1999; Ortiz, 2000), resurgen identidades locales, se estructuran identidades transnacionales y de tipo comunitarista basadas en principios adscriptivos como el sexo, la edad, la religión, la nación no estatal, la etnia (Garretón, 1999).

¿Permanece la formación de una conciencia nacional como valor educativo incuestionable de la Geografía entre las profesoras que se identifican en la “Geografía Crítica”? Como hipótesis inicial sosteníamos que las profesoras que se posicionan en la tradición “crítica” de la Geografía colocarían bajo discusión la formación de una conciencia nacional como finalidad de la disciplina a través de alguna de estas tres vías:

- reconocimiento del rol que ha tenido históricamente la disciplina en la conformación de una identidad nacional.

- señalamiento de algunos de los nudos problemáticos inherentes a la imagen de nación construida y difundida desde la Geografía escolar. Por último,
- identificación de la pérdida de hegemonía de los Estados-nacionales en la constitución de identidades.

El análisis de las planificaciones de este grupo de profesoras en distintos momentos históricos evidencia que en los años ochenta la formación de la “argentinidad” constituía una finalidad que se explicita en los registros escolares escritos como en las planificaciones escolares. En los años noventa, en cambio, comienza a delinearse una tendencia que se define con mayor claridad en la década actual: la formación de una conciencia nacional aparece como una finalidad silenciada en las planificaciones escolares. En efecto, en el segundo y tercer período, la formación de una conciencia nacional no solo tiene menor presencia en los documentos escritos sino que también se restringe como la finalidad de una de las Geografías escolares: la Geografía de Argentina. Es decir, la “valoración de las riquezas naturales y culturales de nuestro país” va perdiendo su carácter de finalidad articuladora de la Geografía escolar en su conjunto.

CUADRO 7: REFERENCIAS DIRECTAS A LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA NACIONAL EN PLANIFICACIONES (1980- 2000)-

Período	Referencias directas de la formación de la conciencia nacional como finalidad de la Geografía escolar
“Denominaciones regionales” (Años 80´)	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Propender a la formación de una conciencia integracionista entre los argentinos</u> continentales respecto a la población nativa del archipiélago. - Destacar la importancia de la Antártida desde el punto de vista geopolítico y la acción desarrollada por nuestro país en el sector a fin de sentar bases para su soberanía. (planificación 5 año- 1981) - Que el alumno sea capaz de reseñar los <u>fundamentos de nuestra soberanía</u>, explicar sus fundamentos, demostrar los fundamentos de soberanía en el mar Argentino, Antártida y Atlántico Sur, defender el patrimonio nacional. (planificación 3 año- 1981) - <u>Apreciar la influencia del medio geográfico en la formación del hombre argentino.</u> - Appreciar la belleza natural de las distintas regiones de nuestro país y de América. - <u>Desarrollar sentimientos de afectividad, respeto y conservación del patrimonio geográfico nacional y defensa de la integridad territorial.</u> (planificación 2 año- 1982)

	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecer la esfera emocional y fortalecer los <u>sentimientos nacionales y universales.</u> (planificación 1 año- 1981)
“Aparición de denominaciones temáticas superpuestas a la organización regional” (Años 90’)	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el sentido de pertenencia a la región y a la nación. (planificación 4 año- 1992) <ul style="list-style-type: none"> - Apreciar la influencia del medio geográfico en la formación del hombre argentino. (planificación 3 año- 1994)
“Expansión y consolidación de las denominaciones temáticas superpuestas a la organización regional” (Año 2000- 2004)	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la riqueza natural y cultural. - Arraigo e integración a su ambiente. (planificación 4 año. 2004) <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer el sentido de identidad y de pertenencia a la nación.

ELABORACIÓN PROPIA. (MI SUBRAYADO).

En el período contemporáneo, sólo dos de las profesoras participantes - Paola y Marcela- explicitan en sus planificaciones la formación de una conciencia nacional como finalidad para la Geografía en los cursos que toman como objeto de enseñanza la Geografía de Argentina. Para ambas profesoras enseñar las “riquezas naturales” del territorio nacional en la Geografía Argentina se convierte en una forma de contribuir a la formación de una identidad nacional a través de la transmisión de la idea de “arraigo” y “pertenencia” al mismo. El escaso señalamiento de la formación de una conciencia nacional en los registros como las planificaciones contrasta, sin embargo, con otros indicios que sugieren la continuidad en la aceptación de esta finalidad.

En primer lugar, en sentido contrario a nuestra hipótesis, en este grupo profesoras existe un silencio generalizado sobre el protagonismo de la asignatura en la producción y difusión de una imagen e idea de nación. De manera general, puede decirse que las profesoras participantes en la investigación desconocen no sólo el rol de la disciplina escolar en la conformación de la conciencia nacional sino también las exclusiones y naturalizaciones sobre las cuales ésta se fue construyendo y transmitiendo. Sólo una profesora – Ana- identifica esta finalidad bajo cuestionamiento tanto desde la disciplina como desde el contexto contemporáneo y explicita la

necesidad de buscar otras finalidades para la enseñanza de la Geografía que la alejen de la formación de “patriotas”. La transmisión del sentido de pertenencia a un lugar, tan cara a la Geografía escolar, constituye para Ana el medio a través del cual se inculca una conciencia nacional. Es esta asociación entre el sentido de pertenencia a un lugar- en este caso el territorio del Estado-Nación- y la conformación de una identidad excluyente que para Ana resulta en sí misma riesgosa aunque no señale los nudos problemáticos de la idea de argentinidad construida y difundida desde la Geografía escolar:

Las frases que me resultan más lejanas a lo que yo pienso son la F [Conocimiento del medio físico y social en que la comunidad se ha establecido, se desarrolla y perpetuará su existencia] y la C [Motiva la comprensión del sentimiento de pertenencia y de responsabilidad respecto a la propia comunidad] porque creo que el sentimiento de pertenencia hay que manejarlo con cuidado porque es la base de la idea del nacionalismo y sabemos que la Geografía tuvo mucho que ver en su difusión. Tampoco estoy de acuerdo con esta idea de “perpetuidad” en la relación con el territorio en el mundo en que vivimos actualmente. (Ana- trabajo con fichas)

En segundo lugar, debemos señalar que ninguna de las profesoras participantes cuestiona la imagen de nación y su relación con el territorio que históricamente ha sido transmitida por la Geografía escolar. Tampoco señalan nudos problemáticos de la idea de nación que la disciplina contribuyó a difundir.

Finalmente, si bien una de las profesoras participantes –Paola- señala la incidencia de los cambios que se han dado recientemente a nivel mundial en la pérdida de hegemonía de los Estados- Nación como agente social, no establece conexiones entre este contexto, la constitución de identidades y la finalidad de la Geografía escolar. Es decir, esta profesora no confronta la finalidad que la subcultura asigna a la disciplina con las transformaciones que advierte en el funcionamiento y dinámica del mundo contemporáneo y que ha incorporado como contenidos escolares:

En realidad cuando empecé a dar el tema de globalización siempre lo derivé al tema económico, sobre todo el tema de la transnacionalización de la economía, la importancia creciente de las empresas transnacionales, la conformación de bloques

regionales y cómo esto incide en el achicamiento de las funciones de los estados. En el caso de Argentina la reforma del estado y lo que esto implicó, sus consecuencias sociales. (Paola- E 1)

Otro indicio de la continuidad en la aceptación de esta finalidad lo encontramos en las entrevistas. Tres profesoras -Mirta, Mabel y Julia - apelan a la formación de una conciencia nacional como sentido de la disciplina que enseñan en las entrevistas aunque no lo expliciten en sus planificaciones. Para ellas, la transmisión de conocimientos sobre el territorio nacional constituye una condición en la identificación de los alumnos como “argentinos” y en la integración de los mismos a la sociedad nacional. La ausencia de los contenidos que aseguran la formación de la identidad nacional, tomando como base la imagen territorial de la nación, implica para ellas salir de lo que se considera “verdadera” geografía:

Los chicos confunden Catamarca con La Rioja y es lo mismo Entre Ríos que Corrientes. Es una confusión muy generalizada. Para mí es triste. No me causa gracia que chicos de cuarto año de veintitrés provincias se equivoquen en más de quince. Que no sepan las capitales de provincias patagónicas... Yo insisto que son contenidos que como argentinos tendrían que saber. Es un tema que a mí me preocupa. Están metidos en cosas que no tienen nada que ver con lo nuestro. (Mirta-E2. Mi subrayado)

No sé si te conté ya que en tercer año les hago hacer el mapa mental de Argentina. La primera clase como diagnóstico. Cuando tienen que ubicar las provincias y las capitales... no tienen ni idea. Ubican la Patagonia y algunas provincias del Norte. Arranco siempre con eso en tercer año. Jujuy lo hacen al revés, Santa Fe también. Yo les digo, no quiero cartógrafos pero necesito saber si conocen su país. Es su país y no lo conocen. (Mabel- Fragmento grupo focal. Mi subrayado).

El año pasado nos pasó con chicos de una de las escuelas en la que trabajo que viajaron al norte de Argentina. Hicieron un viaje hermoso al norte y a las Cataratas. Habían trabajado los circuitos productivos pero estaban en la ciudad de Salta y... ¿Esto que cordón es? ¿Esto qué es? Hay elementos que no pueden dejar de conocer como argentinos. (Julia- E1. Mi subrayado)

Otras tres profesoras también señalan como finalidad principal de la Geografía la promoción de un sentimiento de pertenencia. No obstante, las mismas toman el “lugar” como objeto de referencia de ese sentimiento a desarrollar. Tanto Carolina, Natalia y Cecilia utilizan la categoría “lugar” con una multiplicidad de significaciones. Para Carolina el lugar es “lo cercano” en relación a sus alumnos, para Natalia es “lo cotidiano” que se realiza en el barrio y en la ciudad que habitan los alumnos, y para Cecilia significa “lo conocido” para los alumnos:

Si bien lo cercano hoy es discutido con el tema de los medios de comunicación y demás, nos parecía interesante comenzar desde lo más conocido: la provincia, el Alto Valle, que además era lo que nos permitía hacer las salidas y el trabajo de campo y a partir de ahí que ellos observaran el lugar. Pasar en segundo a Argentina y después en tercero a la Geografía mundial. Tiene que ver con empezar con lo nuestro para ir hacia lo más lejano. (Carolina- E2).

Para la Geografía tiene que enseñar la geografía cotidiana. El chico se toma un colectivo y bueno, saber qué recorrido hace, que el servicio en Neuquén es un monopolio. Trabajar la problemática de estar viviendo al lado de la barda [denominación local de las mesetas]. Hablar del tema de la desocupación, de la calidad de vida. [...] A mí me parece que es importante porque es el lugar donde ellos viven, donde cotidianamente están con el conflicto social y lo natural. Lo tienen que conocer. Los chicos por ejemplo no van al río, no lo conocen. Los chicos no saben nada de la ciudad, de la provincia y de la Argentina. Habría que retomarlo en todos los cursos. (Natalia- E1 y E2).

Para mí la Geografía tiene que enseñarse desde la realidad más cotidiana porque eso me parece que les puede servir, resultar más útil y más fácil de entender y aprender. Tomar el Alto Valle, que es lo que conocen los chicos, para enseñar la dinámica natural y la dinámica social les permite tener más pertenencia al lugar (Cecilia- E2).

La pluralidad de significaciones asignadas al “lugar” para estas profesoras les permite incluir el territorio nacional, aunque de manera indirecta, puesto que éste también puede constituirse en lo “cotidiano, conocido y cercano” de sus alumnos. La formación de una conciencia nacional no desaparece sino que comienza a mezclarse con la formación de otras identidades admitidas por la polisemia asignada a la categoría “lugar”.

La estrategia de evitar nombrar el territorio nacional como el espacio en torno al cual se construyen los sentimientos de pertenencia – y por consiguiente, silenciar esta finalidad en los registros escolares escritos- estaría indicando que la comunidad de profesores de Geografía registra de algún modo la existencia de un cuestionamiento a este sentido educativo. Sin embargo, la subcultura geográfica escolar continúa fijando la formación de la identidad nacional como finalidad legítima de la verdadera Geografía y no ha logrado redefinir una nueva y única finalidad como la verdadera, que vuelva a articular el valor educativo de la Geografía escolar de manera homogénea en todos los cursos de enseñanza media.

5.4 La formación del sentido/ identidad regional

Las narrativas de los profesores comienzan a revelar la formación de un sentido o identidad regional como finalidad aceptada y legítima en la Geografía escolar. No nos referimos aquí a la estructuración de los contenidos de la Geografía de Argentina en torno a recortes regionales – nada novedoso en el currículum argentino - sino a la afirmación del valor formativo de la asignatura tomando como base la promoción de una identidad regional. En esta sección indagaremos qué significa para las profesoras transmitir un sentido de pertenencia a la región. Intentaremos identificar los factores que han contribuido a la aceptación de esta finalidad en la subcultura escolar y señalar algunos de los aspectos problemáticos que su introducción (re) afirma para la Geografía escolar.

La formación de sujetos que se sientan parte de “su” región y comprometidos con ella comienza a ser explicitada como una finalidad aceptada para la disciplina a través de dos profesoras tanto en sus planificaciones como en las entrevistas. La llegada de “otros”, fundamentalmente a través de migraciones internas, es el motivo que para estas profesoras marca la necesidad de formar un sentido de pertenencia regional. Así, Mirta señala que muchos de sus alumnos no han desarrollado lazos afectivos hacia la “región en la que viven” puesto que no la conocen y a su vez, sus padres no tienen una historia que los vincule a la misma como para poder

transmitirla a sus hijos⁸⁶. La Geografía escolar se presenta entonces como la herramienta para inculcar en los alumnos un sentido regional:

En la región tenemos muchos alumnos y muchos docentes que no son de acá. Yo trabajé durante un tiempo para un ente de la provincia de Río Negro haciendo un programa de educación ambiental y una de mis tareas era dar charlas a los chicos sobre lo que es la margen sur y hacer una salida de campo. También hicimos un día de capacitación para docentes y muchos profesores no conocían este lugar. Lógicamente es como que a mi me llevaran a Misiones: tendré una idea pero sino voy al campo no voy a entender. Y esta región recibió la mayor cantidad de inmigrantes en la última década y esto se ve en los colegios. Los chicos no conocen la región y por eso es importante desarrollar un sentido patagónico. (Mirta- E4. Mi subrayado)

Mabel, como profesora inmigrante, identifica la temática regional como una de las áreas que debió estudiar al comenzar a trabajar como profesora en las escuelas de la provincia de Río Negro y de Neuquén:

Cuando empecé a dar clase acá tuve que ponerme a estudiar, te soy honesta, porque yo de la región no sabía mucho. A pesar de que daba clase en primer año tuve que ponerme a estudiar para poder enseñar temas regionales a los chicos. (Mabel- E1)

El significado atribuido al sentido o conciencia regional no aparece claramente definido por ninguna de las dos profesoras. Se expresa en términos de sus pre-requisitos - sólo es posible querer aquello que se conoce- y en términos de sus consecuencias – conocer y valorar “lo nuestro” conduce a protegerlo, cuidarlo, conservarlo⁸⁷. Los contenidos que se identifican como claves para que los alumnos conozcan y valoren su terruño guardan continuidad con los empleados para construir la conciencia nacional: enseñar sus riquezas naturales, sus paisajes, sus áreas protegidas, las formas de utilización de los recursos existentes y los problemas que se han generado a partir de ellas. Es decir, la conciencia regional vuelve a tomar como base la

⁸⁶ La mayor presencia de inmigrantes internos en grupos en edad no escolar se refleja en datos del Censo 2001. Según este relevamiento en el año 2001 un 4.7 % en el grupo de 5-14 años, un 6.36 % en el grupo de 14-24 años y un 8,06% entre 25-49 años de los residentes en la provincia de Neuquén vivía en otra provincia argentina en el año 1996.

⁸⁷ En la próxima sección se analizarán las conexiones de la formación de la conciencia nacional y regional con la formación de una conciencia ambiental.

apropiación simbólica de un territorio por un colectivo a través de la apreciación de los elementos que la naturaleza ha provisto:

Cuando damos Patagonia vemos cuenca neuquina, recursos hídricos, petróleo, fruticultura y turismo. Son los ejes que trabajamos en Patagonia. En general lo manejo así: arranco como la oferta del medio natural y de ahí analizamos la utilización del espacio (Mirta- E2)

Hay muchas cosas que los chicos desconocen de su región. Para la Patagonia trabajamos el circuito de la fruticultura y de la lana. En una época los llevábamos a ver el eslabón agrícola en una chacra, el eslabón industrial y comercial en las sidreras y en los galpones de empaque. Cuando se habla de la carpocapsa, los chicos escuchan pero no saben qué es. Saben que hay empresas integradas pero no saben qué es ni como trabajan. En el caso del circuito de la lana vemos el por qué de las estancias, de la compra de Benetton. Los chicos no saben lo que es la esquila por ejemplo. (Mabel- E4)

Mirta subraya la importancia de que los alumnos conozcan las áreas establecidas como parques y áreas protegidas – en tanto espacios estrictamente naturales- existentes en la provincia y en la Patagonia para fomentar su aprecio y apego a las mismas:

Pocos chicos conocen que la provincia tiene cuatro parques nacionales. Hablamos también de las áreas protegidas provinciales como otra categoría. Van a las delegaciones de turismo y traen folletos. Hablamos de las características del área, qué se puede hacer en un parque nacional. Analizamos las contradicciones de que las áreas protegidas dentro de la provincia no tienen guardaparques que actúen dentro de ellas. Cuando vemos la Patagonia en quinto año también trabajamos el tema de los parques nacionales. (Mirta- E3)

Se detectan dos aspectos problemáticos en torno a la imagen de región que se construye y transmite. Por un lado, el carácter nuclear que se le asigna al medio natural confiere a la construcción regional un carácter de orden natural, pre-existente y como consecuencia irrevocable. Se pretende construir y difundir un sentido de pertenencia a un territorio cuyo proceso de construcción se excluye de la enseñanza. Por otro lado, la apropiación simbólica que se transmite bajo el lema de “nuestros recursos” configura un colectivo que borra desigualdades y conflictos en cuanto a la apropiación social de los mismos. Los

intereses y lógicas diferenciales de los actores sociales quedan planteados en términos espaciales.

Otro aspecto a destacar es la identificación de diferencias en cuanto a la propia construcción de “lo regional” en las narrativas de las dos profesoras. Con el término se hace alusión al territorio provincial – Mirta-, a la región patagónica -Mabel y Mirta-, al Alto Valle del Río Negro y Neuquén – Mirta-. Entonces, la demarcación reconocida del territorio regional, a diferencia del territorio nacional, no resulta homogénea entre los profesores. La región sobre la cual se pretenden desarrollar los sentimientos de pertenencia puede comprender sincrónicamente un territorio político-administrativo, un territorio cuya delimitación sigue criterios de corte natural o productivo. No existe, por consiguiente, una imagen unificada del territorio regional como sucede en el caso del territorio del Estado-nación. Sin embargo, la diversidad en la demarcación del territorio que se concibe como regional no implica que éste se coloque bajo discusión. En otras palabras, los recortes se consideran como unidades dadas a pesar de la heterogeneidad de criterios identificada.

La aceptación de la formación de un sentido regional como finalidad de la Geografía escolar se ve facilitada debido a que se estructura en términos muy similares a los aceptados para promover la formación de una conciencia nacional. Asimismo, el sentido regional no se concibe en términos de desafío a la identidad nacional sino más bien en forma complementaria y como una vía de fortalecerla. Si bien se vislumbran como dos identidades con sus particularidades, la regional está supeditada a la identidad nacional. En las entrevistas y en las planificaciones la transmisión de estos sentidos se coloca de manera complementaria, como dos dimensiones de la misma finalidad: “Fortalecer el sentido de pertenencia a la región y a la nación”⁸⁸.

Para estas profesoras formar un sentido regional en los alumnos no implica renunciar a la idea de formar “argentinos”. Este diálogo entre una identidad regional y nacional, aunque estas profesoras no lo adviertan o expliciten, es justamente lo que permite delinear una ruptura en la idea transmitida de nación. En efecto, pensar la posibilidad de formar una conciencia nacional que alberga simultáneamente algunas diferencias, como las

⁸⁸ Planificación cuarto año. 1992. Mabel

identidades regionales, señala un quiebre de la nación como unidad totalmente homogénea. Particularmente la idea de que su constitución y afirmación necesariamente debe excluir o subsumir otras identidades como las de carácter local.

Otro factor que incide en su aceptación es la utilización de las mismas bases que la subcultura escolar geográfica marca para construir la identidad nacional: un territorio pre-existente al sujeto colectivo, la admiración de los elementos naturales y “propios” del territorio y la apropiación simbólica de esas “riquezas” sobre la apropiación social de los mismos. Finalmente, su aceptación también se vincula a una de las prácticas que indicamos como constitutiva del código disciplinar. Si conocer es la condición para constituir un sentido regional en los alumnos y la subcultura geográfica define la visualización como práctica esencial, es posible sugerir que la región – en la multiplicidad de territorios que los profesores reconocen- es el territorio que facilita la visualización directa. En otras palabras, desde la visualización de lo regional para estas profesoras resulta factible construir simultáneamente una imagen de la región y del territorio nacional – cuya aprehensión visual directa no podría llevarse a cabo en los contextos escolares contemporáneos-.

En síntesis, la subcultura geográfica escolar enlaza la formación de una conciencia regional a la formación de una conciencia nacional. Si por un lado, esto (re)afirma los nudos problemáticos de formación de una conciencia nacional como finalidad, simultáneamente permite pensar la transmisión de la idea de nación desde otro lugar. La aceptación de la sincronía de estas dos identidades abre la posibilidad de colocar bajo discusión la idea de nación como una unidad totalmente homogénea. Es decir, de una conciencia nacional que excluye cualquier otra identidad colectiva se estaría pasando a transmitir una conciencia nacional que, al menos, incluye algunas identidades diferentes.

5.5 La formación de una conciencia ambiental: una nueva “conciencia” para (re) construir la utilidad social de la Geografía.

A partir de los años noventa aparece de manera creciente en las planificaciones analizadas la formación de “defensores del medio ambiente”

como valor educativo de la Geografía escolar, lo que estaría indicando su aceptación como una finalidad legítima. Se produce un desplazamiento en el discurso argumentativo desde la idea de “apreciación de las bellezas naturales” a la “valoración de su conservación, protección y/o preservación”. En esta sección analizaremos algunas de las dificultades asociadas a la imagen de medio ambiente y las modalidades de acción social que supone la formación de un colectivo en torno a la defensa del medio ambiente. Finalmente, indagaremos las significaciones que los profesores atribuyen a esta finalidad, los elementos de continuidad con la formación de una conciencia nacional, que permiten explicar la aceptación de la misma, y los elementos de ruptura.

Al encontrar la presencia de esta finalidad en los distintos registros narrativos del grupo de profesoras participantes planteamos como hipótesis que la aceptación de este anclaje por la subcultura disciplinar podía explicarse en función de la necesidad de mostrar una “utilidad” para la disciplina en un contexto que coloca el cuidado del ambiente como una preocupación global. Asimismo, la temática ambiental permitiría afirmar desde un nuevo discurso la especificidad de la Geografía – como disciplina de síntesis- y de este modo, el lugar y permanencia de la misma en el currículum.

Como primera observación, la formación de sujetos con una conciencia ambiental es señalada como una de las contribuciones educativas de la disciplina por siete de las profesoras participantes. Existe una preocupación por legitimar y jerarquizar la disciplina fundamentalmente ante los alumnos y para ello, las profesoras explicitan la necesidad de construir una nueva utilidad social. En este sentido, inculcar en los alumnos una conciencia ambiental se presenta como una nueva utilidad valorada socialmente en un contexto que inscribe la protección y cuidado del medio ambiente en la agenda de preocupaciones globales. A su vez, para los profesores plantear la enseñanza de la Geografía desde esta finalidad les permite establecer conexiones entre el aula y la realidad que suscitan mayor interés en los alumnos:

Cuando recién comenzaba el análisis de la problemática ambiental me volqué abiertamente a enseñar estos temas. Me parecía interesantísimo a mí y me daba cuenta que a los chicos también. En ese momento se comenzaban a hacer y difundir los primeros estudios sobre el tema. (Natalia- E1)

Cuando comienzo a hablar de los problemas ambientales suele pasar que los chicos se enganchan muchísimo. El otro día un chico me dijo “Me gusta este tema”. No lo podía creer. (Ana- E3)

La enseñanza de problemáticas ambientales resulta significativa porque da respuesta a demandas sociales y por ende, se convierte en una forma de conexión entre el aula y la realidad y además es un tema que se conecta fácilmente con el interés de los alumnos. La Geografía contribuye a la formación y educación para la vida, ayudando a asumir un mayor compromiso con la sociedad a la cual pertenecen y adquirir un accionar responsable en el ambiente en que se hallan insertos. (Marcela- Fundamentación planificación 4 año- 2003)

Así como ahora el auge es la globalización, en un momento era todo “desastre ecológico”, “ecología”, “medio ambiente”. Andábamos con esto de la capa de ozono, de los desastres ecológicos. Cada vez vamos incorporando más. Lo empecé a incorporar porque aparecía en los libros y además porque eran temas de actualidad. Por eso te digo que siempre se van poniendo nuevas cosas. (Mabel- E1)

La temática ambiental para algunas profesoras se convierte en una instrumento para delimitar un territorio propiamente geográfico en la escuela y como consecuencia, para afirmar el lugar de la disciplina en el currículum de enseñanza media particularmente frente a aquellas que están intentando introducirse en el currículum de enseñanza media como Ecología o nuevos espacios curriculares, tales como los talleres integradores, que quebrarían la hegemonía disciplinar:

Por ejemplo en la escuela que yo trabajo los chicos analizaron el problema del barrio Cordón Colón, el lugar en el cual se asienta, el riesgo de aluviones. Un análisis del paisaje en función de la población. Eso me parece bárbaro. Pero... ¿En qué materia lo hicieron? En el taller integrador de Ecología. Y eso para mí es Geografía. (Natalia- E4)

A mí me parece que cuando analizás una problemática ambiental se hace más fácil relacionar lo natural y lo social porque ahí sí estás viendo las características del medio físico-natural y las consecuencias que tiene la intervención del hombre. (Marcela- E2)

La Geografía se constituye en una instancia de síntesis, articulación entre dos dimensiones aportando de esta manera una visión más totalizadora y sistemática, producto del

énfasis puesto en los momentos de articulación entre la dinámica natural y la dinámica social. (Eleonora- Fundamentación planificación 4 año- 2003)

La temática ambiental permite ver tanto la presión del hombre sobre los recursos o sobre un medio natural frágil como las problemáticas que son producto de la naturaleza. Pero en general no tengo mucho tiempo para poder trabajar esto con los chicos. (Paola- E3)

La parte del medio ambiente me encanta. Me parece que somos los únicos [en referencia a los geógrafos] que en media podríamos dar el medio ambiente porque la óptica del profesor de Biología es muy desde la Biología, desde la química. Y es un tema que a los chicos les gusta, les interesa y es poco dado. El tema de la conservación de áreas, recursos, problemáticas actuales del mundo industrializado, del mundo subdesarrollado. No se dan sino las das en Geografía (Mirta- E1).

En principio, formar una conciencia ambiental significa para todas las profesoras transmitir la idea de “protección”, de “preservación” del medio ambiente para generaciones futuras. Empero es posible detectar tres concepciones de protección en este grupo de profesoras.

La significación más dura, identificada en los discursos de Natalia y Mabel, coloca la protección en términos de limitar y evitar el uso de las riquezas disponibles. Formar una conciencia ambiental en los alumnos significa tanto para Natalia como para Mabel “que puedan pensar cómo construir y cómo evitar que se desnaturalice el medio ambiente”⁸⁹. Se construye de este modo una imagen idealizada del ambiente que lo presenta como un medio natural “prístino”, con ausencia de procesos de apropiación y transformación social. Asociada a esta imagen del medio natural la modificación social del mismo se negativiza. En otras palabras, la destrucción del medio ambiente se muestra como inherente a toda acción social y por ello la formación de una conciencia ambiental debe orientarse a evitarla. Esta negativización de la transformación del medio natural se realiza sin establecer responsabilidades y acciones diferenciales de los actores sociales:

El medio natural condiciona, influye, moldea, pero es a su vez construido o arrasado por las diferentes sociedades humanas que en él se asientan.

⁸⁹ Planificación quinto año. 1995. Natalia/ Planificación quinto año. 1998. Mabel.

(Mabel- Fragmento Planificación 5 año- 1998)

Yo trabajo con los chicos la idea que la tecnología nos va beneficiando en algunas cosas y en otras no porque si uno empieza a ver cómo fueron cambiando las técnicas nos encontramos con que tenemos muchas ventajas y desventajas. Para América les hacía trabajar con un texto que mostraba cómo las técnicas indígenas permitían aprovechar y respetar el medio natural. Hablaba de cómo los incas conocían el ambiente y entonces dejaban descansar las zonas agrícolas y utilizaban todos elementos naturales para abonar la tierra, y que en cambio actualmente los ingenieros agrónomos estaban tomando las técnicas de los indígenas. La idea de ese texto es que cuando no conocemos la naturaleza perdemos la noción del todo, de cómo están relacionados, perdemos la noción de equilibrio y hacemos macanas. (Natalia- E2)

Para otras profesoras proteger el medio ambiente significa pensar y emprender formas de utilización de las riquezas naturales alternativas a las vigentes, que caracterizan como “uso racional” (Paola) o “uso responsable” (Marcela) o “uso sustentable” (Mirta). Desde esta concepción de protección no se transmite una imagen idealizada del medio ambiente sino que se lo presenta como un medio natural ya transformado y producido socialmente. De allí que no se coloque la protección como sinónimo de limitación de la utilización de los elementos del medio natural.

En la relación sociedad-naturaleza se producen una serie de combinaciones cuyas consecuencias originan en muchas ocasiones problemas ambientales. Todo tipo de asentamiento humano provoca impactos en el medio natural por lo tanto la alteración ambiental es inherente a la apropiación social del mismo. Es por ello que la enseñanza de problemáticas ambientales permite apreciar el cuidado y uso racional de los recursos naturales. (Marcela- “Proyecto Historia del medio ambiente en América Latina”)

En la actualidad todos los ambientes de nuestro país se hallan afectados en mayor o menor medida por la acción humana, por lo tanto es fundamental la conservación de nuestros recursos naturales, ya que de esa manera, nos permitirá lograr un desarrollo económico que debe traducirse en una mejor calidad de vida. Lo que se busca es que los alumnos reconozcan el medio natural como oferta potencial de recursos y que diferencien un aprovechamiento racional o intensivo por parte de la sociedad (Paola- Planificación 4 año 2000).

Cuando uno habla de impactos, no siempre son negativos. Impacto es un cambio que puede o no ser negativo. La cuestión es preverlo. Por eso es importante conocer cómo funciona la naturaleza para definir cómo utilizarla, las posibilidades que ofrece y no sólo las limitaciones. Pretendo que los chicos cambien actitudes con respecto a la naturaleza y que tome conciencia de que todas sus acciones tienen efectos o impactos sobre el ambiente. (Mirta- Trabajo a partir de las fichas)

En general el adjetivo que describe la clase de utilización de los elementos del medio natural se presenta escindido de los agentes sociales que permitirían responder para quién (es) o en función de qué criterios la misma se convertiría en adecuado, sustentable, racional y responsable. Tal vez sea este silenciamiento el que permita explicar que para estas profesoras las transformaciones en la utilización de las riquezas naturales implican involucrarse en acciones de carácter individual. En efecto, las acciones que consideran como indicadores de concienciación ambiental se restringen a una reflexión sobre el uso que en términos personales se realiza de los recursos. La conservación sin uso de las riquezas naturales se circunscribe así a la acción individual motivada por un cambio de actitud personal:

Se busca que los alumnos incorporen la dimensión medioambiental en la vida diaria. Lo primordial es llegar a reconocer la importancia del tratamiento del medio como base para hacer valer nuestros derechos a un ambiente sano. Finalmente, el resultado no sólo quedará como parte de un discurso al que muchas personas acudan porque es el tema del momento, sino como un aporte necesario para proteger el lugar en el que vivirán las generaciones futuras, en síntesis, lograr la práctica de un desarrollo sustentable.
[Marcela- Proyecto “Historia del medio ambiente en América Latina”.]

Yo trato de que se queden con otro mensaje, de que es posible otra cosa. Por ejemplo cuando terminamos de analizar el tema de los bosques les llevaba papel reciclado y las etapas para hacerlo. Nunca lo alcanzamos a hacer pero les queda para que si en algún momento quieren puedan hacerlo. Para no quedar en el discurso, ejemplos concretos de las cosas que ellos pueden hacer por el medio ambiente. (Natalia- E3)

La intención es acercar un abordaje ambientalista de nuestro país, para lograr no sólo una interpretación de la realidad del mismo, sino también que dicho conocimiento los ayude a incorporar esta nueva dimensión en su vida diaria, tanto como actitud individual como inserta en hábitos sociales. Que puedan pensar cómo construir y cómo evitar que se desnaturalice el medio ambiente, que se entrenen en hacer valer sus derechos a un medio ambiente sano, actuando como sujetos de cambio y no como meros espectadores.
[Mabel- Planificación 5 año. 1995.]

Finalmente, identificamos que tanto para dos profesoras -Ana y Eleonora- la protección del medio ambiente significa la transformación de las relaciones sociales y ésta tiene como condición la identificación de la existencia de racionalidades distintas y conflictivas en la apropiación y uso de los recursos la condición para que los alumnos se reconozcan y posicionen como sujetos sociales:

El otro día les estaba explicando, en función de la quema de cubiertas que se había hecho para evitar los efectos de las heladas en los cultivos, que no es esto del “hombre contra la naturaleza” sino que son los distintos sectores de la sociedad. Por ejemplo, ahora nosotros nos estamos quejando de los chacareros porque queman las cubiertas, y todos respiramos el humo. Entonces no es el “hombre” contra el aire. (Ana-E4)

La geografía crítica tiene mucho que ver con la educación ambiental porque apunta a que comprendamos el mundo, o un recorte de la realidad, y que se pueda actuar sobre él. Comprender para transformar y la educación ambiental busca eso. No es sólo conocer y quedarse en el discurso de conocer. No me imagino otro enfoque de la geografía trabajando cuestiones ambientales. Lo importante es generar esos pequeños cambios e ir adhiriendo compromisos. Ahora estaban mandando cartas de lectores y tratando de escribir la revista Nueva. Todas esas acciones superan el estar en aula conociendo, comprendiendo, interpretando un problema por mejor enfoque que vos apliques. Salir y exponer sus trabajos, discutirlos, es una forma de participación real, es una forma de aprender y de ubicarse en el mundo. (Eleonora- E4)

Desde esta concepción, la protección del ambiente se complejiza al señalar como condición de la transformación en las modalidades de uso del medio natural un cambio en las relaciones sociales. Tanto para Ana como para

Eleonora, formar una conciencia ambiental significa provocar en los alumnos un conflicto en torno a la idea de que las formas que asume el uso de los elementos naturales están dissociadas de las relaciones sociales en un momento y lugar determinado. Este cambio a nivel individual busca y genera otro nivel de acción: la implicación de los alumnos como agentes multiplicadores que señalan la necesidad de producir transformaciones en las relaciones sociales hegemónicas. El protagonismo de los alumnos en la concienciación de otros, ya sea en la escuela o fuera de la misma, constituye para Eleonora un indicador de que efectivamente está transmitiendo una formación ambiental.

¿Qué factores permiten explicar la aceptación de esta finalidad por la subcultura geográfica escolar? Nuestra investigación sugiere que dos factores contribuyen en la consideración de esta finalidad como legítima para la Geografía escolar. En primer lugar, los profesores perciben que la formación de una conciencia ambiental les permite mostrar un conjunto de saberes útiles frente a los alumnos ante las dificultades crecientes de legitimación de la disciplina. La colocación de las problemáticas ambientales en la agenda de preocupaciones globales marca un contexto particularmente propicio para mostrar la utilidad social de la asignatura desde este valor educativo. Los profesores sienten que la asignatura se encuentra legitimada socialmente en tanto su finalidad se construya en torno a la protección del medio ambiente. Asimismo, esta finalidad les permite enlazar temáticas “novedosas” para la Geografía escolar con la tradición regional.

En segundo lugar, la conciencia ambiental como sinónimo de protección permite la articulación de esta finalidad a la formación de una conciencia nacional y/o regional puesto que la posibilidad de circunscribir la preservación a un territorio se percibe coadyuvando a la afirmación de una identidad nacional. En este sentido, profesoras como Marcela, Paola y Mirta demarcan en el territorio nacional y/o regional las riquezas a proteger. Se busca, entonces, la conservación de “nuestros recursos naturales”⁹⁰. No se trata de transmitir la idea de protección/ preservación de los recursos de todo el planeta tierra sino de los territorios que se califican como propios: el territorio nacional y regional. La subcultura disciplinar re-define la conciencia ambiental

⁹⁰ Planificación cuarto año- 2001. Paola. La conservación de “nuestros” recursos es para Paola la condición para lograr un desarrollo económico.

desde la matriz nacionalista a diferencia de los movimientos ambientalistas y ecologistas que buscan desarrollar una conciencia ambiental en un colectivo a construir tomando el planeta tierra como lugar de pertenencia y de protección - en tanto que las problemáticas ambientales trascienden los límites inter-estatales-. Asimismo la “apreciación de las bellezas naturales” como condición para transmitir la conciencia de su protección se enlaza con prácticas que la subcultura geográfica escolar indica como verdaderas para inculcar la formación de la conciencia nacional y regional.

5.6 La formación del ciudadano: el nuevo lema de la Geografía escolar.

A geografia encontra no ensino cívico sua função de representar o mundo, de que é detentora, na qualidade do trabalho intelectual. Dai o seu valor moral, pois, contribuindo para a compreensão do mundo, revela tudo o que une os homens: é uma lição de solidariedade humana
Pierre Monbeig, 1957

Como encaminhar um trabalho pedagógico na disciplina Geografia que permita ao aluno assumir posições diante dos problemas que enfrenta na família, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participa ou que poderá vir a participar, aumentando o seu nível de consciência sobre as responsabilidades e os direitos sociais, participando efetivamente de uma transformação social?
Nídia Nacib Pontuschka, 2000

A partir de los años noventa, y con mayor visibilidad en la década actual, la formación ciudadana se presenta en las planificaciones del grupo de profesoras participantes como una finalidad aceptada para la Geografía escolar. En efecto, se convierte en un valor educativo que atraviesa de manera explícita las geografías de todos los cursos de la enseñanza media con independencia de las convenciones espaciales fijadas para cada uno de ellos por la subcultura geográfica escolar. En esta sección identificaremos qué significaciones atribuyen las profesoras a la formación ciudadana, los factores que permiten y/o dificultan su aceptación y algunas de las tensiones que emergen en torno a la misma.

En los distintos registros narrativos encontramos que siete profesoras señalan la formación ciudadana como valor educativo para la disciplina, sugiriendo que la subcultura geográfica escolar comienza a considerar legítima esta finalidad para la disciplina. Sin embargo, el mismo no es un sentido totalmente aceptado como lo reflejan Carolina y Julia, que lo describen como una finalidad con escasa precisión que le resta identidad a la Geografía escolar:

Para mi la frase más lejana es la G [Contribuye a la formación del ciudadano, un ciudadano que se reconozca en el mundo en que vive, que se comprenda como individuo social capaz de construir su historia, su sociedad, su espacio y que consiga tener los mecanismos y los instrumentos para ello] porque es como que está más afuera de la Geografía. Podría ser perfectamente para Cívica por ejemplo. (Carolina-trabajo con fichas)

Yo creo que la formación ciudadana es más específica de Cívica. Para Geografía e Historia nos planteamos que tengan herramientas de cultura general. Que salgan con una cultura general básica que les permita interpretar el espacio, el espacio que viven, pero con herramientas mínimas de cultura general. (Julia-E1).

En términos generales, a diferencia de lo que ocurre con la formación de la conciencia ambiental y regional, las profesoras que señalan la formación ciudadana no la restringen ni asocian a un curso en particular sino que la consideran una finalidad de toda la Geografía escolar. En este sentido, la formación ciudadana se presenta como una finalidad que articula los contenidos de la Geografía escolar con el mismo alcance y amplitud logrado por el valor educativo de formar una conciencia nacional. Un segundo aspecto a destacar es que la formación ciudadana o del ciudadano no aparece asociada al término “conciencia” como en el caso de la formación nacional, regional o ambiental. En otras palabras, no se intenta modificar o crear una conciencia particular en el sujeto sino producir un sujeto propiamente dicho: un ciudadano. Si bien esta finalidad se aleja de la constitución de una identidad no implica descartar las “conciencias” nacional, regional y /o ambiental puesto que es factible considerarlos como atributos del ciudadano que se pretende producir.

En relación a los estudios sociales, es posible reconocer la existencia de formas diversas y hasta divergentes de interpretar qué se entiende por formar un ciudadano así como de los contenidos a través de los cuales la misma se puede realizar (Marker and Mehlinger, 1992). Las citas que dan inicio a esta sección evidencian la pluralidad y divergencia que puede albergar la formación ciudadana como valor educativo desde su inscripción en una matriz moral (Monbeig, 1957) o política (Pontuschka, 2000). En el grupo de profesoras que señalan este valor educativo para la Geografía escolar identificamos, como puede observarse en el Cuadro 8, tres significaciones atribuidas al mismo. Las mismas muestran no solo que la formación ciudadana puede tener significantes diferentes sino también que son las profesoras quienes asumen la tarea de seleccionar los contenidos considerados adecuados para alcanzarla.

CUADRO 8: SIGNIFICACIONES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA IDENTIFICADAS EN LAS NARRATIVAS DE LAS PROFESORAS.

	CARACTERIZACIÓN	PROFESORA
CIUDADANÍA SIN CONTENIDO SUSTANTIVO	- Desarrollar “espíritu reflexivo y crítico”	Natalia Marcela Mabel Paola
CIUDADANÍA CON CONTENIDO SUSTANTIVO	- Entender el mundo contemporáneo: sus contradicciones, problemas. - desarrollar sensibilidad ante problemas sociales propios y de otros.	Ana Cecilia Mirta
CIUDADANÍA COMO COMPROMISO ACTIVO	- Posicionarse como sujeto social e involucrarse en acciones tendientes a la transformación del orden social vigente	Eleonora

ELABORACIÓN PROPIA

La ciudadanía sin contenido sustantivo es la significación que asume con mayor claridad las características de un lema pedagógico: tiene un fuerte contenido valorativo y en contrapartida poco contenido instrumental (Feldman, 1999). Formar ciudadanos significa “crear” personas “reflexivas y críticas” sin señalar las modalidades ni los contextos a través de los cuales los alumnos pueden ir desarrollando este pensamiento crítico y reflexivo. A su vez, no se explicitan las vinculaciones entre los contenidos seleccionados y esta finalidad:

Si bien formar ciudadanos por ahí se superpone un poco con Cívica desde Geografía también se puede trabajar con esta idea de enseñarles a entender la realidad. La Geografía va más allá del análisis porque si me quedo en el análisis me quedo en la mitad. Tengo que ir más allá para ver cómo me paro frente a otros grupos. (Natalia- trabajo con fichas)

Contribuir a la formación de ciudadanos es el eje que nos fijamos en el departamentote Sociales en una de las escuelas en las que trabajo. Creo que sería que los chicos puedan reflexionar sobre problemáticas, hacer críticas, que se sientan parte de un problema y que se quieran comprometer con la realidad, con lo que les toque. (Marcela- trabajo con fichas)

Yo creo que lo más actual es contribuir a la formación del ciudadano, con una Geografía cercana a la realidad y a lo actual para que los chicos estén informados y participen (Mabel- trabajo con fichas).

Con la Geografía se busca formar un sujeto activo y con una revisión crítica. Que pueda generar su propia reflexión y transformar el lugar en el que vive, tanto la naturaleza como la sociedad. (Paola- trabajo con fichas).

De esta forma, la ciudadanía se convierte en una aspiración, un enunciado sin modalidades ni estrategias que permitan alcanzarla o desarrollarla. La ausencia de contenido instrumental es la clave para que la formación ciudadana se “agregue” como un fragmento más en todas las planificaciones a otras finalidades de la disciplina sin producir transformaciones o adaptaciones en la totalidad.

La ciudadanía con contenido sustantivo es la segunda significación que identificamos. Para estas tres profesoras la ciudadanía se construye en el tiempo presente de los alumnos, a partir de la transmisión de conocimientos que les permitan analizar y entender el mundo contemporáneo, sus contradicciones y problemáticas. Desde esta significación, la formación de la ciudadanía define y jerarquiza un conjunto de contenidos que orientan la comprensión del mundo contemporáneo y a la vez le otorgan un contenido más instrumental a la misma. Ésta no se formula como una finalidad a construir en la perspectiva temporal del largo plazo sino como una realidad ya construida en la contemporaneidad y cotidianeidad de los alumnos:

Me parece que es cada vez más indispensable que los chicos puedan procesar toda la información que les llega a través de otros medios. Resulta difícil lograr que ellos tengan conciencia que necesitan tener un marco conceptual para ubicar todas las cosas que les llegan: decir esto va acá y se relaciona con esto. [...] Esas cosas que los chicos dan por naturales, como dadas, que no se discuten...Ojalá pudiéramos darles herramientas para desnaturalizarlas (Ana-E1).

Para mí la Geografía contribuye en la formación ciudadana cuando lo que se les enseña a los chicos no es ajeno a su vida cotidiana. Por ejemplo, yo el otro día estaba trabajando con los chicos el tema de Israel que es un tema re-complicado. Les di un artículo que salió en Internet que hablaba sobre el muro que están haciendo en Israel. Entonces trabajamos los cambios que se habían producido en Israel, la lucha del pueblo palestino. A la semana siguiente una alumna trajo un artículo que había sacado del diario con una foto donde se veía el muro, entonces es como que les permite comprender la realidad que está sucediendo. (Cecilia- E4)

Yo creo que cuando enseño Geografía busco la formación de ciudadanos porque me parece que es una disciplina que les ayuda a analizar y comprender la realidad. El hecho de que aprendan a ser críticos de la información y a analizar distintas fuentes de información por ejemplo. (Mirta- trabajo con fichas).

Los alumnos se convierten en ciudadanos en tanto cuenten con marcos de análisis para procesar una masa creciente de información disponible fuera de la escuela e interpretar procesos contemporáneos que de una u otra manera los afectan. La enseñanza priorizaría aquí la conservación sobre la renovación (Arendt, 1996). Sin embargo, el contenido “desnaturalizador” que se le comienza a otorgar, acerca este sentido a la otra significación identificada de la formación ciudadana en tanto que descubrir el carácter social de los procesos que se enseñan abre las posibilidades para su cuestionamiento y transformación.

La ciudadanía entendida como compromiso activo es la tercera significación que identificamos, particularmente en las narrativas de Eleonora. Para esta profesora la formación ciudadana busca que los alumnos se posicionen como sujetos sociales y se involucren en acciones orientadas a la transformación de las relaciones sociales existentes. Aunque la interpretación

del mundo contemporáneo se presenta como una condición necesaria, la ciudadanía ya no se limita a ésta sino que implica que los alumnos puedan generar, construir, participar en acciones orientadas a la transformación de la realidad. El grupo de alumnos de un curso va conformando así colectivos sucesivamente más inclusores – alumnos de la escuela, habitantes de la ciudad, etc.-. El objetivo de concienciar pasa a ser la conformación de un colectivo cuya voz logre ser escuchada:

El año pasado los chicos de quinto año trabajaron algunas problemáticas ambientales concretas desde el punto de vista de la información. Salió, entre otros, el tema de las pilas porque se había tirado abajo una campaña para juntar las pilas usadas. Ellos organizaron la difusión del problema. Llamaban cada dos por tres al secretario de medio ambiente de la municipalidad, fuero a entrevistarse con técnicos. Cuando tuvieron todo eso organizaron una campaña: radios barriales, televisión, otra radio de amplitud modulada. Después de la difusión a través de los medios, se fueron con la murga de la escuela a la peatonal y mientras actuaba la murga en comisiones paraban a la gente explicando con tarjetas y afiches el problema estudiado. (Eleonora- E4)

De este modo, la ciudadanía queda en manos de los jóvenes alumnos en el tiempo presente como un conjunto de posibilidades aún no imaginado por los adultos. La enseñanza como renovación más que como conservación permite en cierta forma para Eleonora saldar el sueño no realizado, personal y a la vez compartido por una generación, de ser los protagonistas en primera persona de las grandes transformaciones:

Por ahí los que somos de la década del setenta creíamos que íbamos a cambiar el mundo. Después, el mundo, la realidad nos dejó tres metros bajo tierra. Y uno empieza a re-dimensionar estas cosas. Bueno, uno no va a cambiar el mundo de un día para el otro y uno no va a empezar a ser el hacedor del cambio de todo. Pero si uno pudiera desde la escuela empezar a promover este tipo de cambio, la participación real, la participación con conocimiento, con compromiso, yo creo que el cambio es posible. (E4)

La ciudadanía toma como horizonte temporal el tiempo presente. No queda postergada a un tiempo futuro que se inaugura al terminar la escuela sino

que los alumnos se constituyen como ciudadanos en el presente al comprometerse en y con acciones de transformación social.

Se reconocen tres campos de tensión en torno a la aceptación de la formación ciudadana como finalidad de la Geografía escolar en torno al contenido, al espacio y al tiempo de ejercicio de la ciudadanía. El primer campo de tensión que identificamos es la introducción de esta finalidad con la llamativa ausencia de los derechos que ésta implica. La ciudadanía, en las tres significaciones identificadas, comparte la tendencia a ser aislada de su matriz política y como consecuencia vaciada de su contenido. La formación ciudadana se despolitiza al enseñarla escindida de los derechos clásicos – cívicos, políticos, económico-sociales-. ¿Cómo formar a un ciudadano sin introducir como objeto de enseñanza el reconocimiento y re-significación de sus derechos?

El segundo campo de tensión se teje en el espacio y las distintas escalas de ejercicio de la ciudadanía. La escuela y el aula no aparecen en ningún momento como espacio de ejercicio de la ciudadanía. Se pretende formar ciudadanos para que actúen como tales fuera del contexto escolar. Aún pensando la ciudadanía como un compromiso activo en el tiempo presente, la escuela no figura para los profesores como un espacio en el cual los alumnos puedan convertirse en ciudadanos y por ende en sujetos de derecho. En efecto, la escuela se cierra como espacio de conquista y ejercicio de derechos, en tanto allí se “aprende” a ser ciudadano sin llegar a serlo efectivamente. La formación del ciudadano, entonces, sigue pensándose como la “fabricación” de un sujeto (Meirieu, 1998). Se “moldea” un ciudadano, que una vez que cuenta con todas las herramientas necesarias, no es acompañado por el profesor, en tanto adulto, en el ejercicio y práctica ciudadana. En otros términos, una vez que se completó la producción del ciudadano se coloca en el mundo y ya no precisa el acompañamiento de un adulto.

Por otro lado, y desde otra escala de análisis, la situación de globalización ya no coloca al Estado, por ende al territorio nacional, como el único campo frente al cual se plantea la necesidad de conquistar y ejercer derechos (Garretón, 1999). La pregunta que se abre aquí es si la formación ciudadana también incluye pensar otros espacios que se están configurando por relaciones de poder – como por ejemplo los espacios supranacionales- en los

cuales es necesario conquistar y ejercer derechos ya no desde el ciudadano como individuo sino desde sujetos colectivos como los movimientos ambientalistas. En este sentido, nos parece que no resulta casual que la formación de una conciencia ambiental en la Geografía escolar se restrinja en su escala de acción al territorio nacional. Al contrario, sugiere que la subcultura geográfica escolar continua definiendo el espacio nacional como espacio el hegemónico de configuración de relaciones de poder.

El tercer nudo de tensión tiene que ver con las relaciones entre los horizontes temporales y el ejercicio de la ciudadanía. La significación de la ciudadanía con contenido sustantivo y como un compromiso activo supone el ejercicio de la misma en el tiempo presente. La contemporaneidad aparece como el anclaje para formar el ciudadano: entender qué es lo que sucede en el mundo “hoy”. Para las profesoras tomar el tiempo presente como horizonte temporal en términos de finalidades y contenidos ofrece la ventaja de que los alumnos pueden descubrir que la Geografía tiene alguna utilidad inmediata. La preocupación en la selección de los contenidos pasa por su capacidad para “retratar” el mundo contemporáneo, que en cierta forma puede llegar a convertirse en un registro del “puro presente”. Los procesos y transformaciones contemporáneos se consideran el conocimiento que debe transmitirse para que los alumnos puedan interpretar el mundo y posicionarse. Si pensamos que, como señala Delajonquiere (2001), todo lo que se enseña es inevitablemente viejo esta tendencia se refuerza en un contexto que se caracteriza por la aceleración creciente de eventos. Sin embargo, para las profesoras la posible caducidad de estos contenidos no constituye un objeto de problematización en tanto que la preocupación central es la interpretación del presente. ¿Es posible pensar y enseñar la ciudadanía y su ejercicio sólo desde el presente como horizonte temporal? O en otros términos, ¿Cómo pensar una ciudadanía para los jóvenes ejercida en el presente sin renunciar a la transmisión desde un horizonte de largo plazo? Acotar la formación ciudadana, en tanto valor educativo de la Geografía, al tiempo presente limita su carácter político y a la vez borra la perspectiva del largo plazo en la enseñanza (Delajonquiere, 2001).

Finalmente consideramos que al menos tres factores contribuyen en la definición esta finalidad como legítima para la subcultura geográfica escolar. Por un lado, el escaso contenido instrumental de la misma facilita su

introducción como finalidad “paraguas” que alberga otros valores educativos aceptados para la disciplina. Así, la conciencia nacional, regional o ambiental se convierten en una sumatoria de atributos del ciudadano que se pretende producir a través de la enseñanza. De este modo, esta finalidad opera para la subcultura escolar como un nexo que enlaza finalidades del código disciplinar – como la formación de una conciencia nacional- con demandas de transformarla en un conjunto de saberes “útiles” para los alumnos. Por otro lado, es una finalidad que se asume como necesariamente positiva y por ende, como una garantía de permanencia de la disciplina en el currículum (situando la disciplina en el área de las Ciencias Sociales). Sentidos, acciones, temporalidades y contenidos varían al construir las significaciones de la formación ciudadana. Empero, para las profesoras las mismas siguen constituyendo una unidad homogénea que permite articular en torno a un sentido las Geografías de distintos cursos de enseñanza media.

5.7 A modo de síntesis

La indagación de los discursos que los profesores de Geografía enuncian, reconocen y utilizan en torno al valor educativo de la disciplina permite registrar la existencia de transformaciones en los mismos a lo largo del tiempo. Las disciplinas escolares son tradiciones inventadas que tienen que ser defendidas (Goodson, 1995) y por ello resulta necesario reconstruir sus discursos legitimadores para asegurar su efectividad. En estas reconstrucciones de los discursos legitimadores de la Geografía escolar se tejen una serie de continuidades y de rupturas. En primer lugar, observamos que la función formativa que la subcultura escolar le asigna no resulta interpelada. Es decir, el núcleo formativo como propósito educativo de la disciplina permanece intacto. Aún la academización de la disciplina escolar, evidenciada en la inclusión por parte de las profesoras de prácticas reconocidas como legitimadoras en el ámbito académico, no conduce a una interpelación de su función formativa. En efecto, la introducción en el contexto escolar de prácticas como la apelación al principio de autoridad no implica que las profesoras coloquen los conocimientos disciplinarios como base en torno a la cual construir el valor educativo de la misma. A diferencia de la tesis de Goodson (2000), la tendencia a la academización de las disciplinas escolares no necesariamente

implica abandonar los discursos legitimadores de carácter más utilitario como la formación de la identidad nacional. En nuestro estudio, hemos identificado que las profesoras apelan a otras estrategias para mostrar el carácter “académico” de la disciplina, que resultan novedosas en los contextos escolares.

Entre los discursos legitimadores enunciados por las profesoras advertimos que si bien la formación de una conciencia nacional aparece silenciada en los documentos escritos más recientes, no ha desaparecido como finalidad aceptada en la subcultura geográfica escolar. Exceptuando a una de las participantes, las profesoras desconocen el rol que la disciplina ha tenido en la construcción y difusión de una identidad nacional y los aspectos problemáticos de la imagen de nación transmitida y como consecuencia, no colocan esta finalidad bajo discusión. Asimismo, éstas no confrontan la permanencia de esta finalidad con las transformaciones del mundo contemporáneo que inclusive han incorporado como contenidos escolares.

La subcultura disciplinar moldea nuevos anclajes en torno a los cuales se reconstruye la función formativa. Estos anclajes –que denominamos de manera metafórica “ropajes” en tanto van revistiendo la misma función- son aceptados y considerados legítimos cuando permiten reconstruir la utilidad social de la disciplina y se articulan a la matriz nacionalista que de manera implícita se mantiene como finalidad de la disciplina. La formación de una conciencia regional, ambiental o de la ciudadanía comparten una serie de características que permiten explicar su aceptación por la subcultura geografía escolar. Entre los elementos de continuidad identificados en la reconstrucción de los discursos legitimadores podemos mencionar: a) ninguno de estos anclajes se concibe en oposición a la formación de una conciencia nacional; b) el territorio del Estado- nacional se considera siempre la “base” a partir de la cual inculcar las distintas conciencias; c) la conformación de lazos afectivos tomando el medio natural como referencial. La formación de una conciencia ambiental resulta particularmente ilustrativa de cómo la matriz nacionalista la moldea en el contexto escolar: la protección y preservación del medio ambiente se vuelve a “dibujar” e inscribir en los territorios nacionales.

Las tres finalidades aceptadas admiten una pluralidad de significaciones y como consecuencia, son las profesoras quienes dan contenido

y operacionalizan estos nuevos sentidos educativos para la disciplina. Asimismo, tanto la formación de una conciencia regional como ambiental toman como núcleo de contenidos el conocimiento del medio natural, las mismas “bases” que la subcultura geográfica escolar define como legítimas para construir la identidad nacional. En cambio, la formación del ciudadano coloca como núcleo de contenidos el conocimiento de los procesos y transformaciones que caracterizan el mundo contemporáneo señalando una ruptura con los otros tres anclajes identificados.

Otro aspecto que muestra la investigación, es que las profesoras que apelan a la formación de una conciencia ambiental o la formación del ciudadano las escinden de su carácter político. De este modo, la conciencia ambiental se restringe a cambios de actitudes individuales y la ciudadanía se vacía de sus derechos cívicos, políticos, económico-sociales. En este desprendimiento de la matriz política de la ciudadanía y de la constitución de identidades ambientales también es posible trazar un elemento de continuidad. En efecto, la historia de la Geografía escolar en Argentina muestra que esta disciplina se consolidó en el currículum en el área de las Ciencias Sociales. Sin embargo, tomando como base el conjunto de contenidos que ésta toma del área de las Ciencias Naturales, las culturas escolares han definido y caracterizado la disciplina como “a-política” (Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1993). En este sentido, nuestra investigación sugiere que la subcultura disciplinar marca la exclusión de una posible orientación política de la disciplina como condición de aceptación de otras finalidades pedagógicas.

Los nuevos ropajes que la subcultura geográfica escolar acepta para (re) construir la función formativa también permiten identificar algunas rupturas. Por un lado, la consideración de la identidad regional como complementaria a la identidad nacional permiten pensar la transmisión de la idea de nación desde otro lugar marcando un quiebre con la idea de nación como unidad totalmente homogénea. Por otro lado, la formación del ciudadano se convierte en una finalidad que, al igual que la formación nacional, no se restringe a un curso sino que articula los contenidos de las distintas geografías escolares. En otras palabras, la formación de una conciencia nacional deja de ser la única finalidad que permite amalgamar la trama de contenidos de la disciplina en su totalidad y

que enlaza las otras finalidades en tanto éstas se conciben como una sumatoria de atributos que debe poseer el ciudadano que se busca producir.

La subcultura disciplinar también moldea las imágenes utilizadas por las profesoras para afirmar la especificidad de la disciplina y su utilidad. Si bien, una de las imágenes más utilizadas en el grupo de profesoras participantes es la de una “herramienta para interpretar el mundo contemporáneo”, también podemos advertir que el compromiso político se define más en términos comprensivos que de acción. Asimismo, entre profesoras que se autodefinen en la tradición crítica permanece vigente la imagen de la Geografía como una “bitácora cultural” que señala una utilidad diferida y a la vez no logra construir el carácter estratégico de los saberes geográficos. Por otro lado, se presenta con mucha fuerza la imagen de la disciplina “de “síntesis”. Esta imagen no solo muestra la especificidad de la disciplina frente a otras que están en el currículum y a aquellas que pretenden ser incluidas en el mismo sino que también asigna un objeto de enseñanza compartido que permite a las profesoras sentirse parte de una comunidad disciplinar. Aunque esta imagen también se utiliza en otros contextos, en la escuela asume un carácter más normativo puesto que la subcultura disciplinar escolar no acepta abandonar la síntesis “medio natural- medio social” como un elemento nuclear para anclar y afirmar la identidad profesional (Goodson, 1991).

6 LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y LAS PRÁCTICAS RECONOCIDAS COMO GEOGRÁFICAS

El código disciplinar de la geografía escolar opera como un principio regulador para los profesores, puesto que comprende un conjunto de “normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar” (Cuesta Fernández, 1997: 20). Esto significa que para los profesores el código disciplinar traza la frontera de contenidos, prácticas y discursos aceptados/no aceptados como “verdaderos” para la geografía escolar, inclusive para aquellas profesoras que se autodefinen en tradiciones disciplinarias “nuevas” y en conflicto con aquellas que lo han ido configurando. En este capítulo centraremos nuestro análisis en dos de las dimensiones del código disciplinar que Cuesta Fernández señala como sus componentes analíticos: los contenidos y las prácticas. Intentaremos señalar la fuerza normativa que toma el código disciplinar para los profesores como trama indicativa y reguladora de lo que constituye la geografía en la escuela.

En relación a la primera categoría, a través del análisis de las denominaciones asignadas a la Geografía escolar de cada curso y de la secuenciación de contenidos, sugeriremos que existe una forma de distribuir y ordenar los contenidos seleccionados para la Geografía escolar que la subcultura escolar disciplinar cataloga como legítima. Mostraremos que su perdurabilidad a través del tiempo -particularmente en los últimos treinta años- es simultánea al reconocimiento por parte de sus profesores de tradiciones disciplinares, como la “Geografía Crítica”, que discuten y cuestionan supuestos, métodos y temáticas de interés característicos de esta estructuración de contenidos.

Con respecto a las prácticas, indagamos cuáles son las que las profesoras consideran como propias de la disciplina y analizamos sus anclajes epistemológicos de las mismas. Discutiremos que en torno a estas prácticas, las profesoras construyen un arquetipo de lo que constituye la “buena” enseñanza

de la Geografía, demarcan el territorio “propio” de la disciplina y reafirman la identidad profesional.

6.1 La estructuración de los contenidos

Definimos previamente los contenidos del código disciplinar como aquellos que la comunidad de profesores considera esenciales y cuya presencia se convierte en uno de los indicadores de permanencia en el territorio propio de la disciplina. En esta sección identificaremos la existencia y continuidad de una forma aceptada y legítima de distribuir los contenidos de la Geografía escolar como conjunto en sus partes - esto es la Geografía de cada curso escolar-, así como una forma homogénea de ordenarlos en todos los cursos.

Como hipótesis de trabajo planteamos que para las profesoras la estructuración de los contenidos – tanto en su distribución como en su ordenamiento- no constituiría un objeto bajo discusión aún siendo un entramado de tradiciones disciplinarias distintas y contrapuestas a las que éstas asumen en la actualidad. Como consecuencia, los cambios efectuados por las profesoras en los contenidos se limitarían a aquellos que pueden articularse o “adaptarse” con mayor facilidad a la estructuración y secuenciación que la subcultura disciplinar escolar considera legítima.

Seleccionamos dos objetos de análisis como vías para descifrar la estructuración de los contenidos de la Geografía escolar. Por un lado, las “Geografías nombradas”, es decir, las denominaciones que las profesoras asignan a las geografías que enseñan en cada curso. Las mismas constituyen las geografías reconocidas y aceptadas en el contexto escolar y a la vez, evidencian la estructuración que asume el currículum de la disciplina. La permanencia de las denominaciones, que para la Geografía escolar en Argentina han estado ligadas a una convención espacial pre-establecida, reflejaría la continuidad en su estructuración. Por otro lado, la secuenciación de contenidos utilizada para organizar la geografía enseñada en cada curso. En este caso, la continuidad se reflejará en la permanencia de una misma forma de secuenciación de los contenidos con autonomía del espacio pre- determinado como objeto de enseñanza y de la escala de análisis utilizada.

Asimismo, para realizar un análisis diacrónico tanto de las “Geografías nombradas” como de las formas de secuenciación de los contenidos establecimos tres períodos teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- los años ochenta: en este período comienzan a enseñar dos de las profesoras que participaron en la investigación y representa lo previo a las transformaciones curriculares que se inician con la Ley Federal de Educación.
- los años noventa: en este período se comienzan a implementar cambios curriculares.
- 2000-2004: es el período de estabilización de las “innovaciones” curriculares.

6.1.1 Las Geografías nombradas: la estructuración continental y regional como continuidad

En las entrevistas y las planificaciones de cada curso escolar, las profesoras “nombran” las geografías que enseñan. Las denominaciones asignadas para cada curso están acompañadas de una convención espacial pre-determinada. Así, la Geografía escolar como conjunto se distribuye en:

- i) una Geografía de América,
- ii) una Geografía mundial que toma como objeto de enseñanza los espacios continentales de Europa, Asia, África y Oceanía, y
- iii) una Geografía de Argentina (o dos dependiendo de los planes de estudio).

En efecto, la organización del currículum sigue la temática continental y regional⁹¹, y la Geografía de cada uno los cursos de la enseñanza media queda sujeta a dos clases de convenciones espaciales: las unidades geológico-estructurales y las unidades político-administrativas.

El interrogante que se impone es si en el transcurso de su trayectoria profesional las profesoras asignan estas mismas denominaciones a las geografías que enseñan, y por consiguiente, si la estructuración continental y regional se convierte para ellas en una continuidad “incuestionable”. Para

⁹¹ Existen tres formas reconocidas de estructuración del currículum de Geografía: la temática continental- regional, el sistema conceptual y en torno a paradigmas de investigación (Souto, 1999).

intentar responder este interrogante, reconstruimos las “Geografías nombradas” por las profesoras desde una perspectiva diacrónica basándonos en dos fuentes:

- planificaciones y programas aportados por una de las profesoras (Mabel) que comienza a trabajar como profesora en la década de los ochenta y que conserva desde entonces este material documental.
- relatos de la Geografías enseñadas por otra de las profesoras que comienza a trabajar como profesora a mediados de los años ochenta (Eleonora) y de las restantes profesoras sobre las geografías nombradas que recuerdan de su experiencia como alumnas en la escuela secundaria.

CUADRO 9: GEOGRAFÍAS NOMBRADAS Y CONVENCIONES ESPACIALES QUE ESTRUCTURAN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA MEDIA (1980-2004).

Período	Geografías nombradas	Convenciones espaciales que estructuran la Geografía escolar por cursos.
“Denominaciones regionales” (Años 80’)	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía General. - Geografía de Europa, Asia, África y Oceanía. - Geografía de América - Geografía Física Argentina - Geografía Económica Argentina 	<ul style="list-style-type: none"> - continentes: unidades geológico- estructurales. - unidades político-administrativas: Estado-Nación.
“Aparición de denominaciones temáticas superpuestas a la organización regional” (Años 90’)	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía General - El espacio americano -Geografía de los espacios continentales -Los espacios de la globalización: integración y fragmentación, - La valorización capitalista del espacio. - La relación sociedad-naturaleza. - Geografía Física Argentina - Geografía Económica Argentina. - Valoración y manejo de los recursos naturales en Argentina. -La estructuración del espacio argentino actual a partir de las actividades productivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - continentes: unidades geológico- estructurales. - unidades político-administrativas: Estado-Nación. - unidades espaciales determinadas en función de los temas de estudio (aparición “estudios de caso”)
“Expansión y consolidación de las denominaciones temáticas superpuestas a la organización	<ul style="list-style-type: none"> - El espacio geográfico. La provincia de Neuquén. - El espacio geográfico. - Geografía Argentina en el contexto de América Latina. 	<ul style="list-style-type: none"> - continentes: unidades geológico- estructurales. - unidades político-administrativas: Estado-

regional” (Año 2000- 2004)	<ul style="list-style-type: none"> - El espacio americano - El continente americano. - Geografía de los espacios continentales -Los espacios de la globalización: integración y fragmentación. - Los cambios territoriales en la Argentina actual. - Valorización y manejo de los recursos naturales en Argentina. - Geografía Física Argentina Física -Geografía Económica Argentina. 	Nación, Estado provincial.
-------------------------------	--	----------------------------

ELABORACIÓN PROPIA.

El análisis diacrónico refleja como continuidad más notoria la distribución de los contenidos de la Geografía en función de una convención espacial pre- determinada. La aceptación que tienen estas convenciones espaciales queda en evidencia en el uso de las mismas para nombrar la Geografía correspondiente a cada curso, particularmente en el primer período que hemos llamado como “Denominaciones regionales”. En este período, todas las “Geografías nombradas” muestran abiertamente su sujeción a los continentes o al territorio nacional como convenciones espaciales.

En el segundo y tercer período, estas “geografías nombradas” siguen presentes pero comienzan a superponerse y mezclarse con nuevas denominaciones, tales como “La valorización capitalista del espacio”, “La relación sociedad-naturaleza”, “Los espacios de la globalización: integración y fragmentación”, “Los cambios territoriales en la Argentina actual” y “Valorización y manejo de los recursos naturales en Argentina”, que sugieren una estructuración temática del currículum. Puede notarse que la estructuración temática no se independiza de una convención espacial prefijada en éstas últimas tres “geografías nombradas”. Es decir, estas tres propuestas temáticas se estructuran tomando la misma convención espacial, fijada con anterioridad para cada curso - los continentes o el territorio nacional-.

En los tres períodos se destaca la permanencia de los continentes como unidad que estructura dos Geografías escolares: la Geografía de América, por lo general correspondiente a los segundos años y la Geografía mundial, en los

terceros años. La selección del continente como unidad a través de la cual se distribuyen y estructuran los conocimientos de la disciplina constituye una convención que establece la diferenciación regional en función de características naturales, propia de la articulación en la Geografía escolar de la tradición positivista y regional. En efecto, el espacio mundial a enseñar se divide en función de unidades geológico-estructurales que se convierten en la única forma posible de estructurar la enseñanza de la Geografía. Unidades que pueden enseñarse en forma autónoma lo que supone que su estructuración puede explicarse por sí misma.

Un conjunto de situaciones detectadas en las narrativas de los profesores evidencian la naturalización de los continentes como unidades que estructuran los contenidos de la disciplina. En primer lugar, para las profesoras la estructuración de la Geografía escolar se convierte en la verdadera estructuración de los conocimientos geográficos y en la regla que permite clasificar otras estructuraciones posibles como incorrectas. Es decir, aún identificándose en una tradición disciplinar que no considera el continente como unidad necesaria de análisis, para estas profesoras el continente perdura como unidad espacial objeto de enseñanza. Por ello, la ausencia o escasa presencia de asignaturas estructuradas en función de las unidades continentales es considerada una de las principales falencias que las profesoras identifican en su formación universitaria⁹². En segundo lugar, aquellas profesoras que han incorporado otras regionalizaciones siguiendo criterios como el desarrollo económico y social o la conformación de bloques económicos, lo han hecho en forma dependiente de las unidades continentales. Así por ejemplo, en la Geografía de América se introduce una regionalización de base económica/social -América desarrollada y subdesarrollada- aunque permanecen como unidades necesariamente insertas en la unidad continental.

Una tercera situación que también refleja este proceso de naturalización es que las profesoras que cuestionan esta estructuración de los contenidos no colocan bajo discusión la selección de los continentes como estructurantes de la Geografía escolar sino el curso asignado para la enseñanza de los mismos.

⁹² La Geografía de los espacios continentales es la que para las profesoras genera mayores dificultades al comenzar a dar clase puesto que sienten que no poseen conocimientos específicos sobre cada espacio continental.

En este mismo sentido, encontramos que cinco de las seis profesoras - Natalia, Ana, Cecilia, Paola, Mirta y Julia- que cuestionan la existencia de una Geografía de los espacios continentales lo hacen en función de criterios pedagógicos: básicamente la imposibilidad de articular los contenidos a los tiempos escolares asignados. Aunque en las entrevistas en profundidad estas profesoras plantean la necesidad de pensar otra estructuración de los contenidos para enseñar una geografía mundial, excluyen de la discusión la insuficiencia teórica de esta categoría para introducir a los alumnos en la Geografía del mundo contemporáneo. La fuerza de la argumentación se manifiesta en uno de los grupos focales en el cual tanto Cecilia como Ana colocan como eje de discusión lo vasto e inabarcable que resulta la enseñanza de cuatro continentes durante un año:

C- ahora volviendo a lo que hablábamos al principio y que decís vos Ana y que comparto, esto de partir de estudios de caso y hacer todas estas relaciones. Ahora, para la Geografía mundial ¿cuántos estudios de caso podés ver?

A- claro el problema es cómo encontrar si vos das África...

C- en tercer año ... podés tomar el tema del hambre, del Sida, del petróleo... pero son así... cosas aisladas . Probablemente el chico pueda hacer todas las relaciones... ahora no va a terminar sabiendo todo...

J- ¿pero qué es saber todo?

A- esa pretensión de que sepa todo...

C- no, no... ¿pero qué le va a quedar al chico de África? Cuando vos trabajas estos estudios de caso, el hambre en África, el Sida... pero ahí nomás...

J: pero también hay temáticas interesantes con respecto a explotación de recursos...

C- claro pero en un año....

A-en la planificación de tercero que vos tenés que dar todos los continentes menos América es imposible... tenés que seleccionar.

C- justamente. Seleccionamos cuatro o cinco temáticas de cada continente que nosotros consideramos que son

interesantes, que muchas veces para los chicos no lo son. Pero, bueno....

J: o que son fundamentales...

C- o que nosotros creemos que son importantes conocerlas y nada más. No podemos dar... yo vuelvo a insistir. A mi lo que me resulta sumamente complicado encontrarle la vuelta es a la geografía de tercero.

J- porque es más amplia

A- porque es un programa inabarcable.

C- justamente, es un programa inabarcable. Yo también lo he hecho a partir de estudios de caso. Pero al año siguiente quiero cambiar los casos. Se me ocurre que hay otros que son más importantes. Entonces los que di el año pasado no eran tan importantes.

A: volvemos a lo de la identidad. Si a vos te parece que lo importante es que los chicos sepan las relaciones y que en el espacio se dan juntas y que tenés que explicar cómo se dieron, bueno vos ves lo del tsunami en Asia y por ahí los chicos entendieron bárbaro y aprendieron muy bien el sur de Asia y hay países de Asia que no los van a saber ubicar. Y bueno... serán cosas que tendrás que resignar. Y si viene una profesora de matemática viene y dice: "le dije Japón y no lo supo ubicar. ¿Cómo no lo ven?" No lo ven porque vemos otras cosas... si estás segura que lo que diste era Geografía... a mi me parece que lo que pasa es que no damos ni uno ni lo otro. Ni sabe dónde está Japón ni vieron las relaciones para poder explicar un fenómeno así. Entonces... ese es el problema... no hacemos nada al final.

La jerarquía otorgada a las dificultades pedagógicas de una Geografía mundial estructurada en función de los continentes así como la ausencia de discusión de la existencia de una Geografía de América evidencian que para este grupo de profesoras los continentes continúan siendo considerados como una unidad pertinente y legítima para estructurar la Geografía.

En los tres períodos señalados se identifican claramente los espacios construidos en torno a unidades político-administrativas como la segunda convención espacial que estructura la Geografía escolar. El territorio nacional aparece como una unidad espacial siempre presente en las Geografías de cuartos y quintos años. Aunque en la mayoría de las escuelas las profesoras han

realizado una revisión de la división de la Geografía de Argentina en una Geografía Física y una Geografía Económica así como de los contenidos que se incluyen en cada una, la selección del territorio nacional como unidad espacial de referencia no es discutida por ninguna de las profesoras participantes.

Se advierte como apreciación compartida entre las profesoras que la transmisión de conocimiento del territorio nacional se valoriza más en el proceso de socialización de los jóvenes que la transmisión de conocimientos sobre otros espacios constituidos o en constitución. Sin dudas, la justificación de la presencia de la disciplina en el currículo de matriz nacionalista ha contribuido a naturalizar la existencia de una Geografía Argentina en la escuela⁹³. En algunas escuelas se ha trasladado la Geografía Argentina a los segundos años en función de esta premisa compartida y de la alta deserción que se registra en las escuelas secundarias de Neuquén en el ciclo básico, buscando que aún los jóvenes que no terminan la escuela secundaria accedan a conocimientos del territorio nacional.

El análisis de las planificaciones y las actividades preparadas por las profesoras que enseñan la Geografía de Argentina dan cuenta que se ha incorporado como contenido el proceso de construcción del territorio nacional y que el Estado comienza a ser presentado como un agente que toma mayor centralidad en la enseñanza de la Geografía escolar. En primera instancia esta incorporación indicaría que el territorio nacional es considerado como una construcción social y no como una unidad dada. Sin embargo, un análisis más pormenorizado permite rastrear mezclas que sugieren que, para algunas profesoras, el territorio nacional sigue constituyendo una entidad natural. Así, para Natalia, Julia, Mirta y Mabel, la enseñanza de la historia de la conformación del territorio nacional no constituye un contenido geográfico y por consiguiente, su proceso de construcción queda fuera de discusión. Para estas profesoras los contenidos “geográficos” sobre el territorio nacional son su posición, límites, puntos extremos, dominios marítimo, aéreo y terrestre. En cambio, para profesoras como Claudia, Ana, Cecilia, Marcela, Eleonora y Paola, la construcción del territorio nacional constituye un contenido geográfico. Esta conceptualización del territorio como una construcción se

⁹³ En el capítulo 5 se analizó la permanencia de la formación nacional como finalidad educativa aceptada para la Geografía escolar.

superpone con la consideración del “período aborigen” y “colonial” como etapas de la formación del territorio argentino⁹⁴, o contenidos como “la organización del territorio argentino antes de 1860”, la “Antártida Argentina”. El espacio que se configura en torno a una unidad política no termina de afirmarse como contenido que muestre su proceso de construcción social.

En el tercer período, se incorpora de manera incipiente el territorio provincial como unidad espacial que estructura la Geografía de los primeros años. Varios factores han contribuido en la incorporación de esta unidad político-administrativa. Por un lado, la experiencia de trabajo de profesores en el período de la reforma educativa de Río Negro coadyuvó a la difusión de la secuenciación próximo/local-lejano/internacional como más “efectiva” para la enseñanza. Si bien algunos de los profesores discuten la idea del medio local como sinónimo de la escala más próxima para los alumnos, las posibilidades materiales para realizar salidas de campo quedan cada vez más limitadas a éste y por consiguiente refuerzan las ventajas de tomarlo como unidad espacial de referencia. No debería excluirse, a su vez, la incidencia del discurso federalista en la escuela, que ha articulado la acción política del partido provincial y gobernante desde los años sesenta, a través de la idea de construcción de un “nosotros” tomando como base el territorio provincial y sus “riquezas naturales”⁹⁵.

La única discontinuidad en cuanto a la distribución y estructuración de los contenidos la identificamos en el segundo período. Se trata de la introducción de dos geografías – denominadas “La valorización capitalista del espacio” y “La relación sociedad-naturaleza”- en las cuales las unidades espaciales se determinan en función de los temas de estudio. En otras palabras, en lugar de partir desde un espacio y enseñar cómo se da determinada temática allí, esta propuesta de estructuración de los contenidos parte desde una temática para llegar a un espacio que se convierte en un caso representativo del

⁹⁴ En un trabajo práctico preparado por una de las profesoras se pregunta a los alumnos: “¿En qué situación se encontraba el territorio argentino en el período colonial?”. Aún partiendo de la idea del territorio como una construcción de los Estados- nacionales, el territorio argentino se sigue presentando a los alumnos como una unidad pre-existente.

⁹⁵ La búsqueda por conformar y afirmar una identidad provincial se ha expresado con más fuerza en los años recientes. La creación de una bandera (1989) y de un himno provincial (2000) así como la obligatoriedad de su incorporación en rituales escolares refleja la necesidad de construir una identidad “provincial”. En el capítulo 5 se analizó la incorporación y aceptación de la formación de una “conciencia regional” como valor educativo de la disciplina.

fenómeno que se selecciona como objeto de enseñanza. En el tercer periodo, estas geografías dejan de aparecer entre las “geografías nombradas” en las planificaciones de las profesoras bajo estudio y con ellas, se excluye la posibilidad de pensar y hacer otra estructuración de los contenidos para la Geografía escolar.

6.1.2 El esquema “geográfico” como clave duradera para ordenar los contenidos de cada programa escolar

La estructuración de los contenidos de la Geografía de cada curso escolar permite identificar un esquema de organización y secuenciación de los mismos que se constituye en una especie de “núcleo duro” – y por ende no negociable- de la geografía escolar. Este esquema delimita lo que se considera un contenido necesario y legítimo de la geografía en la escuela y establece una secuenciación apropiada para enseñarlos. De este modo, no solo se convierte en una regla que estructura los contenidos a enseñar sino que también reviste de identidad disciplinar y asegura la permanencia y aceptación de quien enseña como parte de la “comunidad” geográfica escolar.

El esquema canonizado como “geográfico” parte con la ubicación geográfica del espacio en cuestión – límites, extensión, localización absoluta-, continua con las características del medio natural a través de la descripción de cada uno de sus elementos y finaliza con la caracterización del medio social ya sea a través de la población que lo habita o de las actividades económicas- particularmente clase de actividad y localización-. A través del mismo se establece un ordenamiento que compartimenta los contenidos “naturales” y “sociales” y que contrasta con el discurso que afirma la legitimidad y permanencia de la Geografía en la escuela como disciplina de relaciones y de síntesis⁹⁶.

La interacción entre una naturaleza que ofrece recursos y una población que los utiliza - propia de la tradición regional- se amalgama con la geografía física positivista al presentar esta relación en un marco definido previamente por sus condiciones naturales y considerado como una entidad pre-existente (a lo sumo transformada). A tal punto se fusionan estas tradiciones que los

⁹⁶ Véase Capítulo 5.

profesores de Geografía con quienes hemos trabajado, con independencia de la(s) tradición (es) en la(s) que se reconocen formados, no las distinguen y toman algunos elementos de cada una para caracterizar una tradición que denominan indistintamente “geografía tradicional”, “geografía clásica” o “geografía positivista”.

CUADRO 10: PERMANENCIA DEL ESQUEMA GEOGRÁFICO EN LA ORDENACIÓN DE LOS CONTENIDOS (1980-2004).

Geografía escolar/ Período	“Denominaciones regionales” (Años 80)	“Aparición de denominaciones temáticas superpuestas a la organización regional” (Años 90)	“Expansión y consolidación de las denominaciones temáticas superpuestas a la organización regional” (Año 2000- 2004)
Geografía General	El universo. La tierra. El relieve. El clima y la vida. El agua. El hombre.	El universo. La tierra. El relieve. El clima y la vida. El agua. El hombre.	Nuestro planeta tierra. La superficie terrestre. La atmósfera y su dinámica. Las aguas de la tierra. La población mundial. Las actividades económicas, El espacio urbano El espacio rural.
El espacio geográfico.	(No disponible)	(No disponible)	El espacio geográfico. Formas de representación del espacio geográfico. Las condiciones naturales para el asentamiento humano y la producción. Población y calidad de vida.
Geografía de Europa, Asia, África y Oceanía.	El mundo europeo y su proyección mundial. El mundo asiático. El mundo africano. Oceanía.	El mundo europeo y su proyección mundial. El mundo asiático. El mundo africano. Oceanía.	La organización política y económica del mundo. (para cada continente: bases naturales, mapa

	(para cada continente: Grandes unidades estructurales, relieve, costas, clima, flora, hidrografía, población, actividades económicas).	(para cada continente: Grandes unidades estructurales, relieve, costas, clima, flora, hidrografía).	político, población y poblamiento, economía, el espacio urbano). _____ Idem. para cada continente: - Límites. División política. Bases naturales: relieve, clima, biomas, hidrografía. Su importancia para la actividad humana. Distribución de la población. Condiciones de vida. Problemáticas ambientales.
Geografía de los espacios continentales	(Ver Geografía de Europa, Asia, África y Oceanía)	El proceso de globalización. Contradicciones del proceso de globalización. Subdesarrollo y desarrollo. Relaciones comerciales y financieras. Problemáticas cotemporáneas.	Los grandes cambios económicos. La nueva organización política del espacio geográfico mundial. Sociedad y ambiente en un mundo globalizado. Las grandes desigualdades del mundo.
Los espacios de la globalización: integración y fragmentación,	(No disponible)	El proceso de globalización. Fragmentación territorial. Subdesarrollo y países subdesarrollados. Integración económica y regional.	El proceso de globalización. La fragmentación territorial. La división internacional del trabajo y las desigualdades socioespaciales.

			La integración económica regional.
Geografía de América	El espacio americano Unidades estructurales. Población y poblamiento. Actividades económicas.	Ubicación. Las bases naturales de América. América Latina. América Anglosajona.	Las condiciones naturales. Ocupación y organización del espacio americano. Espacio rural y actividades primarias. El espacio urbano y la actividad industrial. Población y calidad de vida.
El espacio americano	(Ver Geografía de América)	El espacio americano El proceso de organización del territorio. Las condiciones naturales. Los espacios agrarios. Los espacios industriales. Problemáticas actuales del continente.	El espacio americano. ¿Por qué dos Américas? Las condiciones naturales. Espacios agrarios e industriales.
Geografía Física Argentina	Geografía regional. Región Patagónica. Región Mesopotámica. Región del Noroeste. Región Pampeana. Región de Cuyo. Región Chaqueña. Región de las Sierras Pampeanas. (Para cada región: Posición, Estructura geológica, Clima, Hidrografía, Biogeografía).	El estado Argentino. El medio ambiente en Argentina. Las regiones argentinas.	Ubicación relativa de Argentina. Dinámica natural. Las regiones.

Geografía Económica Argentina	(No disponible)	El territorio argentino. Región de la Llanura Pampeana. Región del Noroeste. Región de las Sierras Pampeanas. Región de Cuyo. Región Patagónica. Región de la Mesopotamia. Región de la Llanura Chaqueña. Región de la Antártida e Islas del Atlántico Sur.	Conceptualizaciones. Población. El proceso productivo. Los recursos naturales. La actividad industrial.
La valorización capitalista del espacio.	(No disponible)	Surgimiento del capitalismo. El gran capital y el espacio mundial de finales del XIX. La conformación del mundo bipolar. El fin de la Guerra Fría. La inserción de Argentina en el mundo global.	(No disponible)
La relación sociedad-naturaleza.	(No disponible)	Los recursos naturales y la sociedad. Apropiación de los recursos naturales. Manejo de los recursos naturales. Los recursos y las relaciones internacionales.	(No disponible)
Valoración y manejo de los recursos naturales en Argentina.	(No disponible)	El proceso de formación territorial argentino. La valoración y el	Valorización del territorio argentino. Las condiciones naturales como oferta

		<p>manejo de los recursos naturales.</p> <p>Pagatonia ¿es la degradación el peso del progreso?</p> <p>Las llanuras del este y las inundaciones ¿desastre natural?</p> <p>El norte y el oeste: el agua como recurso fundamental.</p>	<p>de recursos.</p> <p>Manejo de recursos y problemas ambientales en Argentina.</p> <p>Neuquén: energía, petróleo y manzanas.</p>
La estructuración del espacio argentino actual a partir de las actividades productivas.	(No disponible)	<p>La organización del espacio pampeano.</p> <p>Las economías extrapampeanas.</p> <p>Las economías de enclave.</p> <p>La actividad industrial.</p> <p>Una Argentina globalizada.</p>	(No disponible)
Geografía Argentina en el contexto de América Latina.	(No disponible)	(No disponible)	(No disponible)
Los cambios territoriales en la Argentina actual.	(No disponible)	(No disponible)	<p>La inserción de la Argentina en la economía mundial.</p> <p>Las transformaciones en los espacios agrarios.</p> <p>Desindustrialización y revalorización de recursos mineros y energéticos.</p> <p>Las nuevas formas de trabajo y la población.</p> <p>Cambios productivos y transformaciones en las redes de comunicación y</p>

			transporte.
Geografía Argentina	(Ver Geografía Física y Económica Argentina)	El espacio argentino. El marco natural. La ocupación del espacio. La organización del espacio por las actividades económicas. Infraestructura. La unidad argentina dentro de la diversidad regional.	El espacio argentino en el mundo. El medio natural como oferta de recursos. (Ambientes y recursos) La población Argentina y sus principales características. Recursos naturales y sistemas productivos. <hr/> El territorio argentino y el concepto de región geográfica. La región patagónica. La región pampeana.
El espacio geográfico. La provincia de Neuquén.	(No disponible)	(No disponible)	Neuquén: un lugar en el mundo. La oferta del medio natural. La construcción del espacio agrario. Provincia energética Un espacio de fuertes contrastes poblacionales.

ELABORACIÓN PROPIA.

El cuadro 10 indica que durante el primer período existe una única forma de ordenamiento de los contenidos de la disciplina para todas las Geografías escolares que mantiene la totalidad de los elementos ya mencionados del esquema geográfico. Es decir que se sigue el mismo ordenamiento de contenidos con independencia del espacio que constituya el objeto de enseñanza de cada geografía escolar. En el segundo y tercer período el esquema “geográfico” también permanece como la forma aceptada de ordenar los contenidos para la disciplina. Sin embargo, se comienzan a registrar variaciones que en algunas de las “geografías nombradas” llegan a

convertirse en discontinuidades para la tradición geográfica escolar como puede notarse en la estructuración propuesta en la geografía denominada “La valorización capitalista del espacio”.

Tanto la “Geografía General” y la “Geografía de América” - que a partir del segundo período también comienza a ser denominada “El espacio americano”- se caracterizan por la perdurabilidad del esquema “geográfico” como forma de ordenar los contenidos hasta el año 2004. La única variante que se registra en el tercer período es la incorporación a este esquema de dos contenidos: i) la ocupación y organización del espacio americano a través del tiempo, y ii) la clasificación de la organización espacial de acuerdo a dos categorías (urbano/rural). Los mismos se anexan sin que se efectúen exclusiones de contenidos que forman parte del esquema geográfico.

En la “Geografía de los continentes” -con sus distintas denominaciones- también identificamos la perdurabilidad de este esquema de ordenamiento. En el segundo período, el mismo comienza a coexistir con un ordenamiento que toma en como eje procesos del mundo contemporáneo y sus implicancias en el medio natural y en las sociedades - en la “Geografía de los espacios continentales” o “Los espacios de la globalización, integración y fragmentación”-. La permanencia del esquema “geográfico” perdura aún en las problemáticas contemporáneas seleccionadas como objeto de enseñanza: ambientales, sociales (temáticas como el SIDA, la desocupación, los cambios en el mundo del empleo, etc.), económicas (procesos de integración económica) puesto que tanto su selección como su organización recupera las categorías que articulan el esquema geográfico.

Las geografías que toman como objeto de enseñanza el territorio nacional mantienen el mismo ordenamiento de los contenidos hasta el período actual, aunque a partir del segundo período se identifican cambios que se mezclan y superponen al mismo. Por un lado, se comienza a inscribir la caracterización del medio natural en términos de la apropiación social del mismo, particularmente en la geografía denominada “Valoración y manejo de los recursos naturales en Argentina”. Por otro, la dinámica social se coloca más en clave social que demográfica. La población y el poblamiento dejan de aparecer como los únicos contenidos a través de los cuales es posible enseñar la dinámica social y se incorporan contenidos como la apropiación social de los

recursos y el trabajo. No obstante, se mantiene la secuenciación que comienza con la caracterización del medio natural como “base” para la organización del territorio a través de las actividades económicas. Por último, en el caso de la geografía del territorio provincial, cuya incorporación se detecta fundamentalmente en el tercer período, se observa que su estructuración sigue el esquema geográfico.

Nos preguntamos acerca de los factores que contribuyen o intervienen para que este esquema se vuelva tan perdurable en la Geografía escolar y que aún aquellas profesoras que se reconocen en la tradición crítica no lo sometan a discusión. Nuestra investigación sugiere que esta forma de organización de los contenidos puede aplicarse a todas las Geografías escolares con independencia de la unidad espacial pre-determinada para cada una. A los efectos de organizar y enseñar contenidos que comprenden campos de conocimiento, metodologías y discursos de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Sociales este esquema se convierte en un instrumento disponible y operativo para los profesores. En otras palabras, ofrece a los profesores reglas prácticas para organizar en forma muy homogénea todas las Geografías escolares. En segundo lugar, este esquema brinda la posibilidad de desarrollar con mayor o menor profundidad cada una de los dos componentes centrales- el medio natural y el medio social- sin cruzar las fronteras de la disciplina. Asimismo permite identificar de manera sencilla temas que podrían ser incluidos y aceptados como contenidos de la disciplina. En definitiva, para las profesoras el esquema de secuenciación opera como un instrumento de clasificación de contenidos geográficos/no geográficos y como consecuencia, en un demarcador de la identidad profesional. Retomando el desarrollo teórico de Goodson (1991), el esquema operaría como un instrumento para reconocer los temas "molestos" o "falsos" para la subcultura disciplinar.

La continuidad de este esquema de ordenamiento de los contenidos no significa la inexistencia de cambios. Así, por ejemplo, en el segundo período se identifica una geografía -“La valorización capitalista del espacio”- cuya selección y organización de contenidos excluye todas las categorías del esquema “geográfico” y propone una secuenciación histórica de la organización del espacio bajo el modo de producción capitalista. Empero, la mayoría de los cambios introducidos no alteran ni cuestionan esta estructura

sino que se van mezclando y superponiendo al esquema aceptado como geográfico. Como hipótesis, que trabajaremos en los próximos capítulos, proponemos explicar la mayor o menor aceptación por parte de los profesores de cambios en los contenidos en función del grado de adaptación al esquema geográfico de organización de los mismos.

6.2 La “visualización” y “localización” como prácticas de enseñanza constitutivas del código disciplinar

Para las tradiciones hegemónicas en la Geografía escolar “ver para comprender” (Daudel, 1990) o “hacer ver para comprender” se constituyeron en los lemas que definen las prácticas propias de la enseñanza de la Geografía. En efecto, la introducción y consolidación de “enseñar a ver” como práctica inherente a la Geografía escolar se articula a una serie de supuestos sostenidos por la tradición positivista y regional que la “Geografía crítica” cuestiona. Entre ellos, ésta coloca bajo discusión la concepción del conocimiento como lo empíricamente dado, la observación como “el” método para acceder al conocimiento y la objetividad/ neutralidad de la observación en particular, y de la ciencia en general (Gómez Mendoza, 1982). Comenzamos preguntándonos, entonces, si las profesoras que se autodefinen en la tradición “crítica” continúan señalando “hacer ver” o “enseñar a ver” como una práctica propia de la disciplina, es decir, como la forma a la cual necesariamente debe apelarse para enseñar sus contenidos. Como hipótesis planteamos que las profesoras no dejarían de señalar la “visualización” como una práctica geográfica pero que también identificarían otras a efectos de marcar diferencias con las tradiciones hegemónicas en la Geografía escolar.

En primer lugar, de las profesoras que participaron en la investigación solo una profesora – Eleonora- no señala una práctica de enseñanza como propiamente “geográfica”. Tanto en las entrevistas en profundidad, como en el grupo focal o en las planificaciones, nueve profesoras indican la existencia de prácticas de enseñanza “geográficas”. La visualización y la localización son las dos prácticas que las profesoras enuncian como propias en la enseñanza de la disciplina⁹⁷.

⁹⁷ Como analizaremos posteriormente, ésta la última se considera como una de las posibles formas de “visualización”.

Hacer visible lo que no puede verse a simple vista constituye una práctica que atraviesa la enseñanza de todos los contenidos de la disciplina para seis de las profesoras de la investigación. Para estas profesoras, la visualización constituye simultáneamente un propósito, siempre presente de la Geografía escolar, y la forma aceptada y efectiva de presentación de los contenidos disciplinares. En otras palabras, la Geografía busca enseñar a captar a través de los sentidos fenómenos y relaciones y construir así imágenes ordenadas del mundo. Para ello, la presentación “geográfica” de un contenido requiere siempre la articulación de estrategias que permitan hacer visible un fenómeno determinado:

¿Qué estrategias de enseñanza te han resultado más efectivas para trabajar la integración de variables?

Nos ha resultado presentar esquemas con un perfil del relieve de la provincia, que indica la dirección de los vientos, cómo vienen, qué es lo que va pasando para que lo puedan captar visualmente. También con fotos de distintos lugares y el mapa de la provincia. Yo llevo el mapa físico de la provincia de Neuquén, los esquemas de lo que pasa en el Noroeste y en el Suroeste, los pego y uno con flechas para que asocien el esquema al lugar. A eso le sumamos las fotos para que puedan ver el relieve, la vegetación y de ahí deducir el tema de las precipitaciones. (Carolina- E3. Mi subrayado)

Con el concepto de cuenca y con el relieve el mapa resulta muy abstracto. Ahí es necesario trabajar con una maqueta para que lo vean y lo entiendan. Lo ideal es tener una maqueta, hacer el mapa en tres dimensiones. Con eso lo entenderían perfecto. (Natalia- E2. Mi subrayado)

En los primeros años cuando hablamos de paisajes yo les llevo postales o ellos traen fotos de manera tal que puedan ir trabajando eso. Yo de ahí voy enseñando medio natural, medio humano, distintos tipos de paisaje, paisaje humanizado, paisaje natural. Vamos haciendo todo ese tipo de diferencias. (Mabel- E3)

A mi me interesa que los chicos visualicen en el mapa. De hecho, pueden tener los mapas en las evaluaciones para que puedan comparar, interpretar. [...] Los hago trabajar con superposición de mapas. Entonces si vos hablás de una cordillera oriental que está encerrada por dos cordones montañosos no puedo decir que tiene una selva subtropical porque es un ambiente árido. (Paola- E3)

Cuando a los chicos les muestro un video del Aconcagua que muestra cómo es el verano y el invierno, ahí entienden por qué Las Cuevas está cerrado en el invierno por la altura que tiene y por qué nuestros pasos [alude a los que se localizan en la provincia de Neuquén] están abiertos. Y caemos en el concepto de corredor bioceánico. Si a los chicos les mostrás, lo entienden. Yo doy muchísimo con diapositivas. A los chicos les encanta y ellos mismos van haciendo la relación. De una diapositiva vos los podés llevar a conceptos geográficos. (Mirta- E2. Mi subrayado)

Yo siempre les digo a los chicos que el mapa tiene que ser para ellos un instrumento, que les tiene que servir como un libro, que de tanto mirarlo les podés sacar mucha información y empezar a interpretarlos. Yo les hago interpretar los mapas: miremos un mapa físico: ¿qué observan?, ¿qué dirección tienen los vientos?, ¿qué explicación encontrás? (Cecilia- E3. Mi subrayado)

La visualización como una práctica de enseñanza no se limita a los contenidos más asociados al campo conceptual del medio natural sino que también se aplica para la enseñanza de contenidos del medio o dinámica social:

¿Qué estrategias de enseñanza te resultan más efectivas para trabajar la integración de variables y las problemáticas ambientales?

Trato de encontrar artículos periodísticos para que puedan ver el rol de los distintos agentes sociales: ¿Qué dice el intendente de Buenos Aires de las inundaciones?; ¿Qué dice la gente?... O por ejemplo acá con el caso de las petroleras, ¿Qué dicen las empresas de cómo cuidan el medio ambiente? (Ana- E3. Mi subrayado)

En segundo año, estamos trabajando con textos literarios que les da la profesora de Letras y que les permiten ver de otra forma la relación entre el hombre y el medio físico. En tercer año, para el tema de la mujer en el mundo árabe están leyendo una novela que es una historia real. Entonces pueden ver las características del ambiente, de la vida de los beduinos, el contraste entre los que forman la realeza y la vida del pueblo. (Marcela- E3. Mi subrayado).

La visualización constituye una observación orientada y guiada por el profesor que puede apoyarse en imágenes directas o indirectas, contemporáneas o diferidas y también aquellas evocadas como las que aparecen en los relatos de viajeros. Así, se recontextualiza la observación,

primer momento del método empírico-inductivo, como práctica de enseñanza. Asimismo, a todas estas fuentes de visualización se las considera más como evidencias inobjetables o realidades dadas que como representaciones de la realidad. Se les atribuye, por tanto, un estatuto de verdad que sólo es necesario descubrir, reconocer y leer.

La localización es la otra práctica de enseñanza que se reconoce como propia de la Geografía por tres profesoras. Cabe aclarar que para las mismas constituye una forma de “visualizar” un fenómeno, proceso o dato con la particularidad que se realiza a través de mapas. La cartografía ha sido uno de los lenguajes utilizados históricamente por la disciplina⁹⁸. Sin embargo, para estas profesoras el mapa constituye el documento por excelencia de identidad disciplinar, un objeto fuera de discusión, ya construido y listo para utilizar⁹⁹. Es tal el valor asignado al mapa por estas profesoras que su presencia en el aula -o en las mesas de exámenes- se convierte en el indicador y la garantía de estar enseñando la “verdadera geografía”. Asimismo, para estas profesoras la presentación de un contenido de la disciplina sin la utilización de mapas no sólo significa salir del territorio geográfico sino que también genera dificultades en su enseñanza:

Volviendo al tema de la identidad de la Geografía, si se presenta un tema nuevo para enseñar ¿qué lo vuelve un contenido geográfico?

Marcela: depende de qué contenido.

Por ejemplo si yo les digo “los problemas urbanos en Neuquén”, ¿qué lo haría un tema geográfico y no de Historia o de Cívica?

Marcela: primero la localización. Yo pienso que esto es fundamental. (Grupo focal 1. Mi subrayado)

⁹⁸ La Cartografía, en relación con la Geografía, se ha ido autonomizando como resultado de la utilización de técnicas sin emprender una adecuada reflexión sobre las mismas y también debido a la utilización de los mapas como meros complemento de los textos (Padovesi Fonseca and Tadeu Oliva, 1999).

⁹⁹ En el libro “La geografía un arma para la guerra” el manejo, la producción y lectura de mapas en diferentes escalas se consideran como señal más evidente del carácter estratégico del conocimiento geográfico para el dominio efectivo del mismo, que según la tesis del autor, la “geografía de los profesores” – en su versión escolar y académica- se ha encargado de ocultar (Lacoste, 1977).

Para mí, Geografía es la materia más interesante y más compleja. Vos les das un tema del Golfo Pérsico por ejemplo. Podés hablar dos semanas de la OPEP, pero primero lo tienen que ubicar. Y en la prueba lo tomo porque sino el Golfo Pérsico puede ser de Bengala y lo ubican en África o en el sudeste Asiático. [...] Hay que trabajarlo todo el año porque sino lo ven el primer mes y se olvidaron porque nunca más vieron el mapa de África. Para mí es indispensable el uso del mapa para enseñar cualquier tema. ¿Cómo les voy a hablar de los “nuevos países industrializados” sino saben dónde está Taiwán?. (Julia- Grupo focal 2. Mi subrayado).

Yo siempre entro al aula con el mapa. Siempre digo que por lo menos tienen el mapa adelante y aunque sea aburrido lo van a mirar. En cada guía los hago ubicar, ubicar, ubicar. A mí me parece que no hay Geografía si no hay mapa. Si no hay mapa no se puede enseñar ni estudiar Geografía. (Mabel-E3. Mi subrayado)

Los mapas utilizados se restringen por lo general al mapa mural físico o político, en tanto la incorporación de mapas topográficos solo es señalada por una de las profesoras participantes. Las profesoras participantes valorizan la utilización del mapa básicamente como el instrumento que permite la visualización de un fenómeno en términos de su localización geográfica, respondiendo a dos interrogantes: ¿qué hay?; ¿dónde? Se hace “visible” la localización –absoluta y relativa- y en segundo lugar, las características de determinado lugar que el mapa representa. A través de preguntas los profesores orientan y verifican los elementos que se han convertido en “visibles” para los alumnos. Esta orientación de la visualización, aunque no es la única posible, constituye la vía de entrada para la enseñanza de cualquier contenido de la asignatura. A su vez, en torno a la misma se construye un arquetipo de práctica de enseñanza propiamente geográfica que permite clasificar los profesores de Geografía que efectivamente enseñan los contenidos aceptados por la subcultura disciplinar.

La visualización se convierte en una adaptación a las condiciones escolares de la observación directa realizada en las salidas al campo, considerada por todas las profesoras como la situación de aprendizaje por excelencia para la disciplina práctica. Las profesoras reconocen que la visualización en el contexto escolar se apoya básicamente en fotografías,

diapositivas, videos y películas¹⁰⁰ que permiten acceder en forma indirecta a lugares que por costos resultaría imposible visitar. El valor asignado a este material para enseñar los contenidos de la disciplina se refleja en dos profesoras -Ana y Mirta- que a lo largo de su vida profesional han armado su propio archivo de fotografías, diapositivas y videos en función de las temáticas que constituyen contenidos escolares. Los medios audiovisuales que las profesoras indican, sin embargo, no se destacan por su variedad. Basta señalar como ejemplo que las fotografías aéreas e imágenes satelitales – tan útiles para lograr la visualización de determinados fenómenos- no son mencionadas por las profesoras con quienes hemos trabajado como imágenes utilizadas para presentar los contenidos.

Es posible identificar que la imagen, en cualquiera de estas variantes, se considera como la condensación de un fenómeno o proceso y que si ésta es seleccionada adecuadamente facilita su enseñanza¹⁰¹. Algunas imágenes “hablan por sí mismas” mientras que otras son utilizadas como medio para generar interrogantes y desarrollar explicaciones que de otra forma no sería posible plantear. A través de preguntas y respuestas las profesores “hacen ver” los elementos, aspectos, relaciones que pretenden enseñar y por los cuales se seleccionó la fotografía, diapositiva o video. En un primer momento las preguntas se dirigen a la lectura de la imagen: ¿Qué es lo que se ve? En un segundo momento se dirigen a aventurar explicaciones sobre los fenómenos que se han observado. La visualización implica en este contexto identificar aspectos y relaciones que no necesariamente son asequibles a través de los sentidos. En todos los momentos, es el profesor el que dirige la lectura e interpretación de las imágenes. Imagen, preguntas/respuestas y explicaciones del profesor se van articulando como tres elementos indisociables de la práctica de enseñanza que las profesoras reconocen como propiamente geográfica.

Dos profesoras - Natalia y Marcela- recurren también a relatos literarios y narraciones como un medio a través del cual los alumnos visualicen los fenómenos o características que se pretende enseñar. Ver y hacer ver

¹⁰⁰ Se registra la incorporación de películas para la introducción de algunos contenidos como por ejemplo “Casas de fuego” para presentar el tema de calidad de vida, “El curandero de la selva” para presentar problemáticas ambientales, “El pacificador” el tema de los nacionalismos y “Un lugar en el mundo” para mostrar los paisajes.

siempre se presenta como una condición para la comprensión, pero en este caso los alumnos tienen que construir una imagen a través de las narraciones. La lectura de las narraciones busca que los alumnos construyan las imágenes descritas y evocadas en los relatos. Las narraciones más utilizadas son los relatos de viajeros, retomando así la tradición de utilización de relatos de viajeros como fuentes documentales para la disciplina¹⁰². Sin embargo, también se registra la incorporación de cuentos de ficción y realismo mágico, como es el caso de Marcela que junto con la profesora de Letras de la escuela ha realizado una selección de fragmentos literarios como fuente documental como un instrumento para “revelar la realidad latinoamericana”¹⁰³ y que sus alumnos “vean” las problemáticas sociales de América Latina¹⁰⁴. En este caso, no se apela a la descripción “objetiva” de los relatos de viajeros sino a textos en los cuales se mezcla ficción y realidad como una fuente que permite “ver” la realidad de un espacio determinado. Lo interesante es que los mismos se introducen como fuentes de documentación con un estatuto de validez que se equipara a los relatos de viajeros, una fotografía o la observación directa.

Más allá de las particularidades de la imagen seleccionada por las profesoras su utilización se apoya en la idea compartida de que sólo es posible enseñar Geografía si se parte de una representación visual del contenido o si se provoca en los alumnos la construcción de una imagen efectiva del mismo. Todos los medios que permitan hacer visible un dato, un fenómeno, la relación entre variables, una problemática son aceptados en la enseñanza en tanto la subcultura disciplinar fija la idea de la percepción visual como la condición natural de la comprensión de conocimientos geográficos.

Colocar la visualización como práctica propiamente geográfica tiene dos implicancias que muestran la permanencia de supuestos de tradiciones disciplinarias cuestionados por la tradición disciplinar en la cual estas mismas

¹⁰¹ Los medios audiovisuales utilizados en la enseñanza de la Geografía han sido clasificados en estáticos – fotografías, diapositivas- y dinámicos – cine, video- (Zárate Martín, 1996).

¹⁰² El texto narrativo constituye un lenguaje para la Geografía tanto como el lenguaje cartográfico (Daudel, 1990). En este sentido, el conocimiento del espacio ha sido transmitido históricamente a través de relatos literarios como relatos de viajes y novelas de aventuras.

¹⁰³ Proyecto Didáctico Áulico. “Integración Lengua y Geografía”.

¹⁰⁴ Se introduce la lectura de fragmentos de “Los funerales de mamá grande” y “Un día de estos” de García Márquez para “visualizar” temas como los latifundios y el abuso de poder; “Pichahueso” de José León Sánchez para contenidos como los enclaves económicos, y la explotación del trabajador; “Un degeneradito de 400 años” de Vinicius de Moraes para “visualizar” la pobreza en los grandes centros urbanos.

profesoras se posicionan. Por un lado, permanece el supuesto de que la visión de un fenómeno y su representación están libres de marcos explicativos y teorías (que son las que definen qué se torna visible). De este modo, se transmite a los alumnos una idea sumamente ingenua de que “ver” no requiere ni supone marcos de referencia. Por otro, se va fijando la idea de la Geografía como una disciplina que sólo tiene como objeto de enseñanza lo empírico en lugar de los procesos -por lo general no visibles- que podrían llegar a explicar las características que toma determinado lugar.

6.3 A modo de síntesis

Interpretar la perdurabilidad de una estructuración de los contenidos de la disciplina así como de prácticas catalogadas como geográficas en distintos registros de las profesoras participantes en clave del concepto de cultura escolar (Julia, 2001; Viñao, 2001; Viñao, 2002) sugiere que este grupo de profesoras comparte una forma de entender la Geografía escolar como aceptada y legítima. Tanto las “Geografías nombradas” como la estructuración de los contenidos presentan una serie de continuidades que reflejan la fuerza normativa del código disciplinar aún para profesoras que se reconocen como parte de la “Geografía Crítica”. Entre estas continuidades cobra particular importancia la sujeción de gran parte de las “Geografías nombradas” a convenciones espaciales pre-determinadas que las profesoras no colocan bajo cuestionamiento. De este modo, tanto los “continentes” como el “territorio nacional” pierden su carácter de convención y se catalogan como las unidades “naturales” de la enseñanza de la Geografía. Si bien en nuestra investigación se han identificado la existencia de algunas “Geografías nombradas” que marcan una ruptura con esta estructuración del currículum de la Geografía, también es posible observar que éstas no lograron mantenerse durante mucho tiempo en la disciplina escolar. Estas “Geografías nombras” que no perduraron sin dudas desafiaron la subcultura disciplinar escolar (Goodson, 1995) y plantearon una estructuración del currículum diferente y contrapuesta. Su no perdurabilidad nos orienta a pensar que resultó tan difícil articular estas geografías a la trama global del currículum que terminaron siendo rechazadas en el contexto escolar.

La segunda continuidad que encontramos es el esquema de estructuración de los contenidos que atraviesa todas las Geografías escolares en los tres períodos que hemos seleccionado. Este esquema ofrece reglas prácticas para organizar en forma homogénea todas las Geografías escolares y a la vez, clasificar nuevos contenidos como geográficos/no geográficos en función de su articulación y adecuación al mismo. La investigación sugiere que este esquema perdura en la Geografía escolar en tanto constituye un instrumento que permite clasificar, ordenar contenidos y marcar la permanencia de los profesores en el territorio que se considera exclusivo de la disciplina. Resulta aquí sumamente sugerente la recomendación de Cuesta Fernández para entender las disciplinas escolares como un conocimiento que “sólo es posible comprender y hacer inteligible dentro de claves explicativas existentes en un contexto institucional” (1997: 86). En ese sentido, interpretamos el “esquema geográfico” como un instrumento operativo y práctico con el cual los profesores pueden organizar las Geografías a enseñar en todos los cursos de la enseñanza media, reconocer los “nuevos” contenidos que pueden ser aceptados por la subcultura disciplinar y hasta identificar a los profesores colegas que enseñan “el conocimiento respetado”(Goodson, 1991). Es por ello que, sostenemos que la aceptación de “nuevos” contenidos quedará sujeta a las posibilidades que los profesores encuentren y a su vez, que los contenidos ofrezcan, de ser agregados a este esquema de organización.

La “visualización” y la “localización”, que en realidad constituye una variante de la primera, son las prácticas de enseñanza que las profesoras participantes reconocen como propias de la disciplina. Para estas profesoras la representación visual del contenido - a través de distintos medios entre los cuales destacan particularmente el mapa- constituye una condición que determina la efectividad de la enseñanza de la Geografía. En otras palabras, en torno a esta práctica se construye un arquetipo de lo que constituye la “buena” enseñanza de la Geografía y la enseñanza propiamente “geográfica”, que las profesoras utilizan como una regla para clasificar a los profesores de la disciplina. La investigación muestra que aún las profesoras que se definen en una tradición disciplinar que cuestiona la observación como único medio de acceso al conocimiento y su supuesta “objetividad”, no ponen bajo cuestionamiento la exclusividad y la jerarquía que la Geografía escolar asigna a

estas prácticas de enseñanza. Estas profesoras no reconocen o imaginan otras prácticas de enseñanza que impliquen salir de de la base empírica como único criterio de verdad o mostrar la visualización como una construcción – con las selecciones, inclusiones y exclusiones que esto implica-.

7

EL MEDIO NATURAL: NÚCLEO DE LA “VERDADERA” GEOGRAFÍA ESCOLAR

A esta altura de nuestro recorrido proponemos ingresar en el análisis de uno de los contenidos que la subcultura geográfica escolar ha catalogado como nuclear, símbolo y garantía de lo que para profesores y alumnos constituye la verdadera geografía. En efecto, en torno al medio natural se ha construido y transmitido una imagen colectiva de la disciplina que define su identidad, establece su carácter científico y articula su finalidad educativa. Sin embargo, como sucede con toda tradición (Goodson, 1991), este proceso de construcción del medio natural como contenido esencial de la asignatura, se ha ido borrando. Como resultado, para profesores y alumnos, su presencia se asume como un hecho “natural”. No obstante, aún aquellos contenidos considerados esenciales pueden convertirse en objeto de disputa y de re-significación puesto que cada nueva tradición, entendida como un nuevo marco normativo, señala puntos de discontinuidad y continuidad en relación a las tradiciones ya establecidas.

Nuestra investigación muestra que el medio natural se presenta como uno de los contenidos que las profesoras identifican en conflicto y en disputa, en función del carácter nuclear que le otorgaron las tradiciones que moldearon el código disciplinar. Discutiremos que la subcultura escolar geográfica define el medio natural como un contenido a partir del cual determinadas prácticas se (re)clasifican como “adecuadas/inadecuadas” o “legítimas/ilegítimas”.

En primer lugar, revisamos qué significa el medio natural para las tradiciones que configuraron la Geografía escolar en Argentina desde su constitución hasta mediados de los años noventa. Para ello analizamos la concepción y el lugar que estas tradiciones le asignan en la disciplina. En segundo lugar, examinamos qué discusiones instala la “geografía crítica” en la disciplina en relación al medio natural, indagando particularmente la discusión en torno a la naturaleza social del medio natural. Posteriormente, exploramos hasta qué punto las profesoras son “herederas” de una tradición en la concepción del medio natural y en el rol que se le atribuye en la disciplina. Intentamos reconstruir la presencia de este contenido en la memoria de la

experiencia escolar a través de relatos de las geografías escolares transitadas por las profesoras como alumnas en la escuela secundaria y en la universidad con el objeto de determinar si la formación de grado quiebra o refuerza la asociación Geografía/ medio natural construida en la experiencia escolar.

En la cuarta sección analizamos cómo se re-contextualiza en la geografía escolar la discusión sobre el carácter social del medio natural. Se identifican interrogantes y emblemas pedagógicos que comienzan a poblar el territorio de la geografía escolar a través de los discursos y prácticas de los profesores en torno a la discusión. ¿Es legítimo continuar enseñando el medio natural cuando el mismo se ha convertido en un medio cada vez más regido por la lógica social?; ¿Es la dinámica natural o la dinámica impuesta por el uso social la que constituye un contenido “geográfico”?; ¿Es posible pensar la enseñanza del medio natural desde diferentes sentidos?; ¿Excluir el medio natural como contenido significa salir del territorio de la disciplina? La serie de interrogantes invita a examinar las argumentaciones construidas por las profesoras para explicar la permanencia del medio natural como contenido de la geografía escolar. Así, identificamos y analizamos los discursos que las profesoras construyen para encontrar sentidos a la enseñanza del medio natural en una subcultura escolar disciplinar que lo fija como garantía de identidad y base disciplinar difícilmente cuestionable.

Finalmente, pensando que para la subcultura geográfica escolar enseñar el medio natural se constituye como regla que clasifica lo “geográfico” y delimita las prácticas consideradas legítimas entre profesores de Geografía, distinguimos y examinamos las estrategias que las profesoras han elaborado a los efectos de mantener el medio natural como contenido constitutivo del código disciplinar e inscribirlo, de manera simultánea, en los cánones de la tradición “crítica”.

7.1 El medio natural en las tradiciones disciplinarias de la geografía escolar en Argentina

Como analizamos en el capítulo 3, luego de un primer período, de muy corta duración, en el cual la tradición que definió los contenidos de la Geografía escolar fue la “Geopolítica”, los contenidos “políticos” fueron revistiéndose de un carácter más fisiográfico de matriz positivista. También

identificamos un segundo período, que se inicia en las primeras décadas del siglo XX y se consolida con las reformas de 1938 y 1948, en el cual se introduce la tradición regional manteniendo algunos elementos de la orientación fisiográfica de matriz positivista. Tanto la Geografía física de matriz positivista como la tradición regional asignaron un papel nuclear al medio natural como contenido escolar (Reboratti, 1993). Estas tradiciones fueron configurando dos de las imágenes de la Geografía que detectamos entre las profesoras participantes: como una bitácora cultural y como una disciplina de síntesis.

Para la tradición positivista la relación hombre-medio constituye el problema clave de la Geografía (Capel, 1981). Por consiguiente, la Geografía no se concibe como una ciencia que estudia exclusivamente el medio natural. Sin embargo, al considerar las ciencias de la naturaleza como el modelo científico y su método como el estatuto de científicidad, la Geografía se inscribe en una fundamentación natural, anclada en nociones de racionalidad, dominio de la naturaleza y universalidad. En otras palabras, explica de manera causal y unitaria los hechos naturales y humanos tomando como base el modelo biologicista/evolucionista (Gómez Mendoza, 1982). La observación se canoniza como la puerta de entrada al conocimiento y la formulación de leyes como el objetivo fundamental de toda la ciencia. Esta tradición marcó una estructuración temática de los contenidos de la Geografía escolar en Argentina basada en el fundamento natural (Reboratti, 1993). De este modo, tanto el objeto de estudio –el medio natural y su incidencia en la vida del hombre- y el método tomado de las ciencias naturales permitieron mostrar un carácter “científico” para la disciplina. Silvina Quintero (2004) subraya que la geografía física de base positivista introdujo en la Geografía escolar la interpretación de la naturaleza del territorio argentino en función de grandes diferencias geológico-morfológicas a partir de las cuales se delimitaron las “regiones naturales”. Esta tradición también introdujo en la enseñanza referencias a lo “humano”, básicamente a través de un inventario de la población y de las actividades económicas.

Para la geografía regional, existe mutua dependencia entre el medio natural y el hombre expresada interacciones múltiples. Desde esta tradición, el medio natural “ofrece” elementos naturales que el hombre utiliza de acuerdo a

sus necesidades y en este proceso se van creando configuraciones denominadas “regiones”. La Geografía considerada científica continúa definiéndose como el estudio de la relación entre el medio natural y el hombre. Sin embargo, el estudio del medio natural se concibe como un aspecto central de la misma y de esta forma se afirma su inserción en el conjunto de las ciencias naturales. En este sentido, Vidal de la Blache, principal referente de la geografía regional francesa, define a la Geografía como “ciencia de los lugares y no de los hombres” como estrategia para diferenciar la Geografía de la Historia (Capel, 1981). Es posible advertir, en segundo término, que la importancia asignada al estudio del medio natural desde esta tradición tiene estrecha relación con las posibilidades que éste ofrece para establecer límites disciplinarios y para otorgar un carácter de “verdadera” ciencia a la disciplina¹⁰⁵. A la vez, se le asigna un papel clave al medio natural desde un punto de vista metodológico, puesto que en el reconocimiento de unidades regionales “resulta directamente diferenciable y aprehensible gracias a su particular e irreplicable fisonomía natural” (Gómez Mendoza, 1982). En estas unidades homogéneas y continuas, que se “descubren” a través de la observación y descripción, la Geografía analiza las relaciones entre el hombre y el medio.

Estas dos tradiciones se van fusionando en un esquema de enseñanza con gran perdurabilidad en la subcultura escolar, como ya se ha señalado y descrito en el capítulo 6. Programas y textos escolares, como textos visibles del código disciplinar, muestran que el esquema canonizado como “geográfico” parte con la enseñanza de las características del medio natural a través de la descripción de cada uno de sus elementos, luego las características de la población que “habita” el espacio en cuestión y por último, la caracterización de las actividades económicas- particularmente clase de actividad y localización-. Es posible trazar aspectos compartidos por estas dos tradiciones en relación a la concepción del medio natural y a su utilización que seguramente incidieron en su fusión en la Geografía escolar.

¹⁰⁵ El nudo problemático, tanto para la Geografía escolar como para la Geografía disciplinar, es su dualidad epistemológica: habla de hechos sociales con la garantía epistemológica de las ciencias fáctico-naturales, transformando los objetos de análisis de origen social en hechos naturales - naturalización epistemológica y ontológica- (Escolar, 1995). Para Escolar esta doble legitimidad se relaciona con la función formativa asignada a la Geografía escolar.

En primer término, ambas tradiciones sitúan la naturaleza como un objeto pasivo y externo, es decir, un conjunto de elementos disponibles a ser valorizado y usado por el hombre (Harvey, 1996). La explotación de una naturaleza externa se convierte en el objetivo de toda la acción humana. De este modo, hombre y naturaleza queda como sujeto y objeto en oposición. En segundo término, ambas tradiciones comparten la idea de una intervención racional del hombre sobre la naturaleza. El conocimiento científico de los “secretos” del medio natural y sus elementos se convierte, entonces, en un instrumento para asegurar el progreso personal y colectivo. Es por ello que el conocimiento de la dinámica del medio natural se presenta como un conjunto de saberes “útiles” que debe estar presente en la transmisión en tanto asegura que las nuevas generaciones logren dominar la naturaleza. Aquí se expresan dos aspectos del pensamiento cartesiano (Porto Gonçalves, 1990). Por un lado el pragmatismo: conocer la naturaleza y su dinámica en tanto recursos a ser utilizados por el hombre. Por otro, el antropocentrismo: el hombre a través del conocimiento puede volverse “señor” de la naturaleza¹⁰⁶. Subyacen como supuestos la fe ilimitada en el progreso y en el conocimiento científico como el medio racional para lograrlo (Porto Gonçalves, 1990). Finalmente, estas tradiciones comparten la idea de dominación de la naturaleza como una condición necesaria para lograr tanto la emancipación- como proyecto colectivo- y la realización personal (Harvey, 1996).

La categorización del medio natural como un contenido nuclear de la Geografía escolar bajo estas dos tradiciones se refleja a través de dos expresiones. En términos relativos su presencia se vuelve dominante en los temarios de programas y textos escolares. Cada “elemento” del medio natural comprende una unidad didáctica, que contrasta con las dos unidades finales asignadas a la población y las actividades económicas. A su vez, el medio natural se constituye como un contenido nuclear en función del carácter explicativo que se le asigna. La interacción del hombre con el medio natural se enseña en espacios regionales definidos por las condiciones geológico-

¹⁰⁶ Desde la teoría feminista se ha señalado la representación de la naturaleza como “femenina” característica del pensamiento y del imaginario occidental. Esta representación de la naturaleza se refuerza en el siglo XIX a través de la imagen y representación del espacio como una construcción racional y masculina que se impone a un “no-espacio” – natural- categorizado como misterioso, femenino, virgen (Gregory, 1996).

morfológicas, considerados como espacios pre-existentes. El hombre, entonces, utiliza los elementos de la naturaleza disponibles en estas “regiones naturales”, cuya delimitación y constitución queda fuera de discusión para profesores y alumnos.

7.2 Del uso social del medio natural a la discusión de su carácter “natural”: medio natural y geografía crítica.

La historia de las llamadas relaciones entre sociedad y naturaleza es, en todos los lugares habitados, la de la sustitución de un medio natural, dado a una determinada sociedad, por un medio cada vez más artificializado, esto es, sucesivamente instrumentalizado por esa misma sociedad.

Milton Santos, A natureza do espaço.

La revisión de la literatura permite establecer dos niveles y ejes de discusión en torno al medio natural y la disciplina. En primer lugar, las Geografías críticas dirigen su cuestionamiento al objeto de estudio que distintas tradiciones de la disciplina han fijado para la misma. Desde una perspectiva diacrónica y sincrónica, intentan mostrar que hablar de relaciones sociedad-naturaleza supone pensar la naturaleza y la sociedad como objetos, y además, objetos distintos (Natezón et al., 1988). En otras palabras, se cuestiona la concepción de la naturaleza como externa e independiente de las actividades humanas.

Desde un punto de vista diacrónico, tomando como fuente el materialismo histórico, se sostiene que la historia natural precede y engloba la historia humana. Entonces, esta última es continuación y a la vez parte de la historia natural. Desde los tiempos Pre-Precámbricos hasta la aparición de la especie humana es posible hablar de una “Primera Naturaleza” regida exclusivamente por la dinámica de los procesos naturales. Con la aparición del hombre en el Pleistoceno, esa Primera Naturaleza comienza a ser transformada a través del trabajo y convertida en sucesivas Segundas Naturalezas, con diferentes grados de humanización/socialización (Cassetti, 1991). La naturaleza se convierte a través de los procesos productivos en naturaleza socializada, en “Segunda Naturaleza”, en “Sistemas de Naturaleza sucesivos” (Santos, 1992). La historia humana de la naturaleza es la historia de una artificialización

sucesiva y continua, de la sustitución de un medio natural por un medio cada vez más artificializado (Santos, 1996).

Desde un análisis sincrónico, a partir de la aparición del hombre, existe una acción socialmente determinada sobre la naturaleza – Primera o Segunda- y no una relación entre éstos (Natezón et al., 1988). El trabajo, considerado como la forma de acción social, es la categoría fundamental, desde las Geografías críticas, para estudiar el proceso de producción y apropiación de la Segunda Naturaleza (Moraes and da Costa, 1984) puesto que el mismo “transforma, organiza y mueve partes de la naturaleza” (Sayer, 1995). La naturaleza se convierte en objeto y medio de trabajo que permite producir valores de uso y valores de cambio (Moraes and da Costa, 1984). Asimismo, las relaciones sociales de producción particulares en cada momento histórico definen, en este proceso de producción, las formas de apropiación de la naturaleza y el acceso diferencial de los distintos grupos sociales (Moraes, 1990). Si bien existe una preocupación por salir de la concepción del medio natural como algo externo, el planteo más difundido permanece en esta línea en tanto que las reservas naturales – elementos del medio natural y externos a la sociedad- se convierten en fuerzas productivas a través de un proceso productivo. Prevalece, al igual que en las otras tradiciones, una visión instrumental y antropocéntrica del medio natural que lo presenta como un conjunto de reservas disponibles para su apropiación y uso¹⁰⁷.

La naturaleza tiene una creciente inscripción de historia humana y social¹⁰⁸. En el período contemporáneo, la aceleración en la producción de innovaciones tecnológicas, vuelve mucho más evidente la socialización de la naturaleza a través de un grado de artificialización extremo que hasta permite hablar de producción de la propia naturaleza (Haraway, 1991). La segunda naturaleza es cada vez más un “medio técnico- científico- informacional” en el cual el hombre se volvió un “factor geológico, geomorfológico, climático” puesto que su acción no tiene efectos accidentales sino continuados, sucesivos

¹⁰⁷ Vesentini (1995) por ejemplo en su trabajo sobre el medio natural y su enseñanza sostiene que se está produciendo un cambio en la concepción del medio natural que muestra su complejidad y permanente dinámica así como la existencia de límites tangibles.

¹⁰⁸ David Harvey (1996) toma como ejemplo una investigación realizada por Cronon que muestra cómo un “medio natural” en New England con una historia de más de 10000 años de ocupación y uso forestal por indígenas es visto por sus pobladores como “virgen, puro, pristino y subutilizado”.

y acumulativos (Santos, 1992; Santos, 1996). No se trata ya de relaciones entre sociedad y naturaleza sino de una naturaleza totalmente socializada. Para algunos geógrafos críticos, el momento contemporáneo permite dejar de pensar la disciplina en los términos dicotómicos Geografía Humana/ Geografía Física, en tanto el medio natural se puede analizar como un medio socializado.

Precisamente, pensar la naturaleza del mundo contemporáneo como una naturaleza socializada - hasta aquellos fragmentos de naturaleza que se mantienen en el estado más “puro” como los parques y reservas naturales- tiene una clara consecuencia metodológica. El medio “natural” debe problematizarse desde las relaciones sociales puesto que está sometido a la división social del trabajo y regido por la dinámica social. ¿Qué significa esto para la disciplina? Aquí identificamos el segundo eje de discusión en el cual no es posible rastrear una posición unificada. Para algunos geógrafos críticos significa que la preocupación de la Geografía no consiste en analizar los procesos naturales en sí mismos sino los procesos sociales asociados a ellos (Moraes, 1988). En efecto, los fenómenos de la naturaleza solo formarían parte del territorio de la disciplina desde su problematización social (Escolar, 1995), básicamente al convertirse en elementos valorizados para la vida humana. Sin embargo, para algunos geógrafos la problematización social del medio natural también exige analizar la dinámica natural propiamente dicha puesto que los fenómenos geográficos, en parte, continúan siendo dirigidos por leyes de la naturaleza (Caseti, 1991). En otras palabras, aunque la comprensión y explicación de los fenómenos geográficos jerarquiza el análisis de las relaciones sociales, esto no significaría abandonar el análisis de los procesos naturales (Vesentini, 1995).

Si bien los trabajos que tematizan la enseñanza del medio natural en esta tradición son escasos, es posible advertir en ellos la misma tensión sobre las implicancias de mostrar la naturaleza social del medio natural, expresada con claridad en las posiciones de Carvalho (1988) y Vesentini (1995). Para el primer autor, la problematización “social” del medio natural significa que la Geografía no puede dedicarse a enseñar un espacio natural y describirlo como si tuviese una dinámica propia porque, concebido en estos términos, es una realidad que ya no existe. Por consiguiente, la enseñanza del medio natural en Geografía debería centrarse “en el desarrollo de la escala del tiempo histórico y la explicación de su capacidad de imposición de nuevas determinaciones a la

escala del tiempo geológico” (Carvalho, 1998: 98). Esto es, las características que asume cada elemento del medio natural deberían enseñarse si y solo si resultan significativas para enseñar la dinámica “geográfica”, sino se convertirían en objeto de enseñanza de otras disciplinas escolares como la Biología (Carvalho, 1988). En cambio, Vesentini sostiene que la enseñanza “geográfica” debe considerar la naturaleza simultáneamente como una realidad objetiva e histórica. Para este geógrafo, estas dos visiones del medio natural no sólo no resultan contradictorias sino que no podrían ser entendidas en forma aislada (Vesentini, 1995). Como consecuencia, Vesentini cuestiona la omisión de la enseñanza de los procesos naturales puesto que conocer la naturaleza en sí, es decir, los procesos naturales en su carácter autónomo, constituye una condición para su uso por la sociedad. Asimismo, este geógrafo señala que la enseñanza de la dinámica natural no puede limitarse y reducirse a la lógica de valorización económica que impone la sociedad.

7.3 El medio natural en las geografías reconstruidas

En esta sección analizamos las “huellas” de las tradiciones disciplinarias en referencia al medio natural, partiendo de la hipótesis que las profesoras colocarían el medio natural como contenido nuclear y articulador de otros contenidos de la disciplina escolar en las geografías reconstruidas. Como toda reconstrucción, implica un proceso de selección que no resulta casual. En primer lugar, examinamos qué es lo que aparece en las geografías escolares – fundamentalmente los recuerdos de la Geografía como disciplina en la escuela media- y qué es lo que se olvida. Posteriormente, examinamos el lugar del medio natural en los estudios de grado, ya no solo a través de los relatos de las profesoras sino también analizando los planes de estudio correspondientes a los períodos en los cuales las profesoras realizaron sus estudios de grado.

7.3.1 “Ríos y montañas”: entre la Geografía de la fascinación y la Geografía del aburrimiento.

Al plantear como interrogante las similitudes y diferencias que encontraron entre la Geografía escolar y la Geografía en su formación universitaria, siete profesoras narraron de algún modo la Geografía escolar transitada como alumnas en la escuela secundaria. El primer aspecto que

advertimos al examinar estos relatos es su homogeneidad. Experiencias y trayectorias únicas y diferentes, si pensamos en una escala de análisis individual, co-existen con la constitución de una imagen y percepción homogénea de la disciplina. En otras palabras, la posibilidad de trazar similitudes y de construir una trama colectiva a partir de las imágenes personales de la disciplina estaría dando cuenta de la existencia de una subcultura escolar disciplinar que, con fuerza y efectividad, logró transmitir e internalizar en quienes hoy son profesoras una forma de entender, pensar y hacer la disciplina como la verdadera.

En relación al lugar que se asigna al medio natural encontramos que las siete profesoras lo consideran como el contenido central de la asignatura e inclusive, en algunos momentos llegan a catalogarlo como su único contenido. Para cuatro profesoras – Eleonora, Mabel, Paola y Cecilia- el medio natural aparece como el único contenido de la Geografía escolar, que desde una visión retrospectiva las conduce a caracterizarla como una Geografía Física. A partir de la experiencia escolar la imagen reconstruida de la disciplina toma como objeto de estudio y enseñanza el medio natural a través de la descripción de cada uno de sus elementos. El uso social del medio natural no es señalado como un contenido de esa Geografía. En efecto, la geografía reconstruida queda condensada en el emblema de una geografía de “ríos y montañas”:

Supongo que la Geografía que tenía en el secundario debe haber sido bastante positivista porque yo entré en la universidad con la idea de que la Geografía era todo lo físico, el clima, el relieve. Pero a mi esa Geografía que una profesora me dio en el secundario me encantó por el manejo que tenía de la disciplina. (Eleonora- E1)

En el secundario tenía una profesora que nos hacía estudiar mucho de memoria, todos los nombres... ríos, montañas... y memorizábamos. Era una profesora de la misma universidad en la que yo, posteriormente, hice la carrera. Pero a mí me gustaba. En realidad me gustaba mucho más la Geografía que la Historia por ejemplo. Era bastante memorística, pero a mí me gusta conocer, y soy curiosa. Era lo que a mí me gustaba. (Mabel- E1)

A mí me empezó a gustar Geografía en el secundario por el tema de lo natural. Me gustaba el tema de la naturaleza, de las montañas, el relieve, los volcanes, los desastres naturales.

Todas esas cosas que me daban a mi me apasionaban. Y cuando entré en la universidad siempre tuve afinidad con las materias físicas: geología, geomorfología, climatología. (Paola- E1)

En el último año del secundario tuve una profesora que tenía otra visión de la Geografía. Ella hablaba de las regiones, tenía esa visión del hombre y del medio. Pero en los primeros años del secundario la Geografía que tuve era una Geografía física. (Cecilia- E1)

Esta reconstrucción de la disciplina comparte un olvido: el estudio y la enseñanza de la sociedad desde el punto de vista demográfico y económico no son mencionadas ni señaladas como contenidos de la disciplina. Temáticas muy presentes en programas escolares como la enseñanza de la población – a través de contenidos como composición, distribución y movilidad de la población- y la organización económica de los espacios – básicamente a través de la enumeración de las actividades económicas desarrolladas- son excluidas por estas profesoras de sus geografías escolares¹⁰⁹. En cambio, Carolina, Ana y Marcela, colocan el medio natural como uno de los tantos contenidos que caracterizan sus geografías escolares. En estas reconstrucciones toma más fuerza el carácter descriptivo de los contenidos de la asignatura que incluye el tratamiento y enseñanza de contenidos de la “Geografía Humana” y del lenguaje cartográfico:

Yo tuve en el secundario una geografía re- tradicional. En primer año el sistema solar, la geografía de Asia y África, clima, relieve, todo compartimentado como se daba antes. La población como un elemento más. (Carolina- E1)

Para mí la geografía del secundario era una especie de turismo de los libros: conocer los lugares, hacer los mapas, una cosa muy ingenua, en la que tenía mucho peso la descripción del medio natural (Ana- E1)

Cuando empecé a estudiar Geografía yo tenía la idea de la Geografía que me dieron en el secundario, que era muy física, geografía natural, de datos. Una Geografía que se quedaba en la descripción del relieve, de los ríos: qué ríos y que montañas había y nada más.... Era nombrar ríos, montañas... recitarlos. ¡Qué horror! ...y pensar que uno

¹⁰⁹ Véanse fragmentos de programas presentados en el capítulo 3 y la estructuración del currículum analizada en el capítulo 6.

estudió Geografía por eso. También era la geografía típica de los países, con tanta producción de trigo, tanta producción de cereales, las capitales. (Marcela- E1)

Las geografías recuperadas en la memoria de la experiencia escolar tienen el medio natural como contenido omnipresente, particularmente la descripción de sus elementos y la acumulación de nombres, datos y localizaciones de accidentes geográficos. Con recurrencia se presentan dos imágenes contradictorias de la Geografía escolar en relación a la enseñanza del medio natural. Por un lado, las profesoras asemejan la disciplina a un viaje o a un relato fantástico que les permitía conocer el mundo, acercarse a lo extraño y a lo lejano¹¹⁰. Comparan el deslumbramiento personal que les provocaba escuchar a sus profesoras explicando temas del medio natural con el que advierten en sus alumnos cuando les presentan este campo de contenidos. Como consecuencia, el medio natural se revela como un contenido que en sí mismo – independientemente de las estrategias de enseñanza- atrae la atención e interés del alumnado. Es este encantamiento, sumado al recuerdo de un “buen profesor” de Geografía, uno de los motivos más señalados en la elección de la Geografía como carrera de grado. Por otro lado, es una geografía que desde esta visión retrospectiva las profesoras también caracterizan como aburrida al momento de memorizar los datos que en principio provocaban tanto deslumbramiento. En otras palabras, el paso de la fascinación al aburrimiento es colocado por las profesoras en términos de una disociación entre contenidos y metodologías de enseñanza. El medio natural aparece como un conjunto de temáticas sumamente atractivas y las formas de enseñanza y aprendizaje que la cultura escolar marcaba como adecuadas como las responsables de que la Geografía se convirtiese en una asignatura aburrida.

Las profesoras participantes realizaron sus estudios secundarios entre los años 1968 – año más antiguo de inicio del secundario- y 1988 – año más reciente de finalización del secundario-. Durante todo este período se mantuvieron vigentes, con modificaciones menores, los programas de Geografía del Plan del año 1956. La revisión de los mismos permite constatar que sólo en una asignatura -“Geografía Física de la República Argentina”- el

¹¹⁰ La Geografía como un viaje deslumbrante se acerca a la imagen del docente que recupera Antelo del educador como un viajero que introducía a los alumnos en la “extranjería” y de la escuela como un “instituto de lenguas extranjeras” (Antelo, 2003).

medio natural comprende la totalidad de las unidades. En las geografías de otros cursos como “Elementos de Geografía Astronómica, Física, con nociones de Geología. Asia y África”, “Geografía de Europa y Oceanía”, “Elementos de Geografía de América y estudio particular de Argentina” el medio natural comprende entre tres y cinco unidades que anteceden a dos o tres unidades dedicadas a contenidos demográficos y económicos. En tanto que en la asignatura “Geografía Política y Económica de la República Argentina” el medio natural aparece como contenido únicamente en aquellas unidades dedicadas a las actividades primarias. Resulta evidente que el medio natural constituía un contenido al cual se le asignaba buena parte del curso escolar y se consideraba la variable explicativa. Sin embargo, la Geografía escolar en su totalidad no constituía un sinónimo de una “Geografía Física”.

Estas evidencias sobre la primacía del medio natural como contenido de la Geografía escolar no resultan suficientes para explicar el olvido del tratamiento de contenidos demográficos y económicos en la imagen de la disciplina de algunas de las profesoras participantes. Pensamos que este olvido se apoya también en un contexto contemporáneo que refleja disputas y estrategias en pos de imponer una nueva forma de entender, hacer y pensar la Geografía. La exclusión del medio social - en términos demográficos y económicos- en las geografías escolares reconstruidas por las profesoras resulta propicia para postular su enseñanza como el elemento novedoso que propone la “geografía crítica”. A lo largo de este capítulo mostraremos que esta reconstrucción selectiva de la geografía escolar no debe descontextualizarse de la presentación en términos dicotómicos de otras formas posibles de entender la disciplina: “geografía tradicional/geografía natural” vs. “geografías críticas/geografía social”¹¹¹ puesto que coadyuva a presentar la tradición crítica bajo el emblema pedagógico de una geografía social.

¹¹¹ En el estudio comparativo de las formas escolares, se identifica como una regularidad el planteo e introducción de complejos debates en el área educativa – desde las culturas académicas y de administración- en términos dicotómicos, que reducen y simplifican tradiciones, paradigmas, debates (Alexander, 2000). Esta presentación dicotómica refuerza aspectos emblemáticos de las teorías sin ofrecer adecuadas versiones de su contenido sustantivo (Feldman, 1995a).

7.3.2 El medio natural en la formación universitaria: contenido presente en las asignaturas de la Geografía Física y Regional.

La omnipresencia del medio natural en la memoria de las geografías escolares se quiebra al indagar su lugar en la formación de grado. Se registra una gama de situaciones que comprenden desde una presencia insuficiente a excesiva. ¿Para quiénes la presencia del medio natural se reconstruye como excesiva, suficiente e insuficiente? ¿Es posible encontrar vinculaciones entre estas percepciones personales y las Geografías aceptadas en las universidades - expresadas en sus planes de estudio-?

Las tres profesoras que consideran insuficiente la presencia del medio natural como contenido en su formación de grado realizaron sus estudios de grado en la misma universidad – Universidad Nacional del Comahue, con los planes de estudio de 1986 y 1992- e identifican la Geografía crítica como la tradición en la cual fueron introducidas en sus estudios de grado. Si bien califican como buena o muy buena la calidad de los contenidos enseñados en relación al medio natural, consideran que la representación del medio natural en relación a otros contenidos en el plan de estudios era insuficiente:

Cuando comencé la carrera no era lo que yo esperaba porque me parecía que tenía que haber más de toda esta cuestión física. Me parecía que tenía que haber mucho más. Pero en realidad cuando empecé a ver todo el aspecto humano me terminé convenciendo que me gusta mucho más eso que el resto. Cosa que a veces dudo porque pienso que probablemente yo tendría que saber mucho más de toda la cuestión física. Noto que hay un hueco importante desde el aspecto físico. (Cecilia- E1)

En la universidad ignoran al “pobre” medio natural. También nos pasaba que nos decían de hacer la interrelación de todas las variables o ver la relación hombre-medio pero tampoco ellos sabían hacer la interrelación o no te la daban así. Cuando yo estudié creo que no le daban importancia al medio natural. Tampoco se veía la interrelación porque si bien había materias del área física no había ninguna relación con las otras materias. Y en los seminarios que era donde teníamos que hacer las interrelaciones terminaban siendo o más físicos o más sociales. (Marcela- E3)

A los que egresamos de la Universidad del Comahue nos falta la base física que a los alumnos en la escuela secundaria no podés dejar de dársela. Tenemos toda una postura crítica reflexiva que es espectacular pero nos falta la base física. Y

cuando empezás a dar clase te das cuenta que tenés que ponerte a estudiar mucho porque hay un montón de cosas del medio natural que no conocés. (Julia- E3)

El registro de la insuficiente presencia del medio natural como contenido se produce en dos momentos. El primero se da al comenzar la carrera de grado y confrontar la imagen de disciplina que se fue sedimentando en la experiencia escolar con la Geografía que comienza a construirse a través de las asignaturas cursadas. El segundo momento se produce al volver, ya como profesoras, a la escuela secundaria y advertir que el medio natural es el campo de contenidos que deben estudiar más - en términos disciplinarios más que pedagógicos- para dar clase.

El análisis de los planes de estudio muestra que el medio natural se presentaba como contenido en las materias del área física, concentradas en los primeros años de la formación de grado, y en asignaturas regionales y seminarios. Sin embargo, para las profesoras éste se convirtió en un contenido marginado una vez terminada la formación inicial.

CUADRO 11: PRESENCIA DEL MEDIO NATURAL COMO CONTENIDO SEGÚN ÁREAS Y PERÍODO DE LA FORMACIÓN DE GRADO DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PROFESORAS.

	Años setenta	Años ochenta	Principio de los años noventa
Medio natural contenido de asignaturas del área Física	Mabel (UNS)	Natalia (UNC) Mirta (UNC) Eleonora (UNC) Ana (UNS) Carolina (UNS)	Cecilia (UNC) Marcela (UNC) Julia (UNC) Paola (UNC)
Medio natural contenido de asignaturas del área Regional	Mabel (UNS)	Natalia (UNC) Mirta (UNC) Eleonora (UNC) Ana (UNS) Carolina (UNS)	
Medio natural contenido asignaturas de "síntesis" (Seminarios)		Natalia (UNC) Mirta (UNC) Eleonora (UNC)	

ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A PLANES DE ESTUDIO Y ENTREVISTAS.

Para cinco profesoras egresadas de la Universidad Nacional del Sur y del Comahue la formación de grado ha sido el espacio y período clave de desarrollo de sus conocimientos sobre el medio natural y como consecuencia, a la hora de comenzar a enseñar no debieron recurrir a profundizar este campo de

conocimientos a nivel disciplinar. Al contrario, la señalan como una de las fortalezas de su formación:

La mayoría de las primeras materias que tuve en los primeros años de la carrera eran del área física, con una materia y un seminario, ya más avanzada en la carrera, que nos marcó mucho por lo bien que estaban dictadas. El profesor que las dictaba en ningún momento nos decía que la geografía era una ciencia natural porque inclusive nos daba un seminario de geomorfología aplicada al manejo ambiental y todo el análisis del paisaje en función de la sociedad. Pero nos identificamos mucho con estas asignaturas y con el medio físico por todo lo que aprendimos que hasta el día de hoy no me lo olvido más. (Natalia- E1).

Yo tuve en la universidad algunas materias del área física que fueron espectaculares, aunque en parte se subestimaba lo natural, la cuestión de la geografía física. Pero los contenidos que aprendí en algunas de las asignaturas del área física que fueron espectaculares me sirven hasta el día de hoy. Tuve un profesor de Geomorfología con el que tuvimos un aprendizaje significativo, con los conocimientos claves del ámbito natural. (Eleonora- E3)

En la universidad si bien veíamos las bases naturales, humanas y económicas, teníamos una base más natural que social porque teníamos muchas materias del área física. Además en las materias regionales, que también eran muchas en el plan de estudios, también veíamos la parte de las bases naturales. (Mabel- E1)

Yo creo que tuvimos equilibrio en la formación desde aquellas asignaturas netamente físicas a las asignaturas netamente humanas. Creo que por ahí fuimos el grupo bisagra, entre el grupo que tuvo mucha formación en el área física y el grupo que ni les preguntes qué forma tienen las montañas porque no tienen ni idea. (Paola- E1)

Yo creo que en mi formación tuve una fuerte tendencia desde las ciencias naturales, con profesores que dictaban materias en el área física que nos marcaron a fuego y que además tenían una orientación muy volcada al área de medio ambiente. Nos dieron las herramientas y contenidos de las disciplinas naturales. Lamentablemente creo que ahora estas herramientas de las ciencias naturales han desaparecido en la formación universitaria. Por ejemplo no se ve más geología. (Mirta-E1)

Puede observarse que la presencia del medio natural en la formación se considera suficiente en función de la calidad de la misma más que por la cantidad de asignaturas que lo incluían. Las profesoras en cuestión sienten que la formación de grado les permitió acceder al conocimiento de los núcleos conceptuales, las metodologías y problemáticas propias del campo conceptual del medio natural. El desarrollo del conocimiento pedagógico de los contenidos se limitó a descubrir estrategias para su enseñanza.

En el caso de Natalia, Eleonora y Mirta— egresadas de la Universidad Nacional del Comahue con el plan de estudios de 1979/1980— y Mabel — egresada de la Universidad Nacional del Sur con el plan de estudios de 1971.— es posible advertir que tanto desde la reconstrucción que hacen las profesoras como desde la revisión de los contenidos mínimos indicados en el plan de estudios el medio natural aparece como contenido en las asignaturas del área física¹¹², en los seminarios en los cuales se pretende integrar la dinámica natural y social¹¹³ y en las asignaturas del área regional. En cambio, para Paola las asignaturas del área física fueron las únicas que abordaron el medio natural.

Las profesoras que consideran excesiva la presencia del medio natural en su formación de grado realizaron sus estudios en la Universidad Nacional del Sur durante el mismo período (1984-1991). Esta calificación, realizada por Ana y Carolina, puede estar influenciada por la experiencia de trabajo, durante los primeros años de su vida profesional, en escuelas del sistema de educación de la provincia de Río Negro en las cuales la enseñanza del medio natural desde la dinámica estrictamente natural estaba excluida. A través de los planes de estudio encontramos que éste no sólo aparece presente como contenido de las asignaturas del área física sino también en las asignaturas regionales que representaban un número importante de materias en relación al total de asignaturas. Resulta interesante destacar que, para estas profesoras, la presencia “excesiva” de este contenido no es sinónimo de calidad de su enseñanza:

Además de las materias del área Física, otras materias como algunas de las Regionales eran totalmente físicas, bien

¹¹² Materias como Geomorfología, Climatología, Ecología, Biogeografía y Geología en la Universidad Nacional del Comahue. En el caso de la Universidad Nacional del Sur, materias como Geología Física, Meteorología y Climatología, Geomorfología, Oceanografía e Hidrografía.

¹¹³ Las profesoras egresadas de la Universidad Nacional del Comahue señalan particularmente el Seminario de Geomorfología aplicada al manejo ambiental.

tradicionales como Geografía de Argentina, Geografía de Asia, Geografía de América del Norte. Solo la Geografía de África y de América del Sur, no eran totalmente físicas y la población aparecía como actor importante dentro del espacio. (Carolina- E1)

Los temas del área física no me gustan porque tampoco me siento segura. Si bien la base que tuve en la universidad era de una geografía tradicional tampoco era una formación buena. Si hubiera tenido el geólogo que me hubiera explicado bien, pero no fue así. Entonces no me siento cómoda. [...] Cuando era estudiante tenía que estudiar el medio natural a la fuerza. Teníamos al principio Climatología, Biogeografía, Hidrografía... después todas las regionales donde también se estudiaba el medio natural. (Ana- E1 y E4)

Por último, se destaca la asociación que establecen tanto Carolina como Ana entre la presencia del medio natural y la perspectiva teórica hegemónica en el período que realizaron los estudios de grado. En efecto, para estas profesoras la presencia del medio natural como contenido en un número considerable de asignaturas se considera como evidencia de la hegemonía de una “Geografía tradicional”.

CUADRO 12: PRESENCIA DEL MEDIO NATURAL COMO CONTENIDO EN PLANES DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, VIGENTES EN LOS PERÍODOS DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LAS PROFESORAS PARTICIPANTES.

	1980	1986	1992
Relación entre materias del área Física y total de materias	4/33 - Geología - Climatología. -Geomorfología. - Ecología	4/25 - Geología - Climatología. - Ecología. -Geomorfología.	4/23 - Ecología - Climatología -Geomorfología -Sistemas naturales
Relación entre materias del área Regional y el total de materias	5/33* - Geografía General de Eurasia. - Geografía Regional Argentina. - Geografía Regional de América. - Geografía Regional de África y Oceanía. - Seminario de Geografía Regional Argentina.	4/25 - Geografía Regional Argentina. - Geografía Regional Latinoamericana. - Geografía Regional de los espacios continentales.	4/23 - Geografía de los espacios continentales. - Geografía de América Latina. - Geografía Argentina - Seminario Geografía del área Nordpatagónica
Presencia del Medio natural	-Geografía Regional de África y Oceanía.	- Geografía Regional Argentina	- Geografía de los espacios continentales.

<p>como contenido de materias de otras áreas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía Regional de Eurasia - Geografía Regional de América - Seminario de uso y conservación de los recursos. - Seminario de geomorfología aplicada al manejo ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía Regional de los Espacios Continentales. - Seminario de Desarrollo ambiental (optativo) - Seminario de geomorfología aplicada al manejo ambiental (optativo) - Seminario recursos humanos y naturales (optativo) - Seminario uso y manejo del recurso suelo y vegetación (optativo) - Seminario Desarrollo de los recursos hídricos (optativo) - Seminario de desarrollo de zonas áridas (optativo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía de América Latina. - Geografía Argentina
--	--	--	---

ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A PLANES DE ESTUDIO DE 1980, 1986, 1992.

*A efectos de facilitar la comparación del área regional en una perspectiva diacrónica hemos excluido de la misma signaturas como “Teoría del método geográfico”, “Economía regional” y los seminarios de “Uso y conservación de recursos”, y “Geomorfología aplicada” que en el plan de estudios figuran en esta área.

CUADRO 13: PRESENCIA DEL MEDIO NATURAL COMO CONTENIDO EN PLANES DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR, VIGENTES EN LOS PERÍODOS DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LAS PROFESORAS PARTICIPANTES.

	1971	81/89
Relación entre materias del área Física y total de materias	6/24 - Geología Física - Meteorología y Climatología - Geomorfología y Oceanografía - Hidrografía - Biogeografía Física - Geografía Física Argentina	5/29 - Biogeografía - Climatología - Hidrografía continental y marina - Geomorfología Física Argentina
Relación entre materias del área Regional y el total de materias	7/24 - Geografía Económica y Política Argentina - Geografía Regional de Asia - Geografía Regional de África, Australia y Oceanía. - Geografía Regional de América del Norte y Casquete Ártico. - Geografía Regional de América del Sur, Central y Antártica. - Geografía de campo: Geografía Regional Argentina. - Geografía Regional de Europa.	7/29 - Geografía Económica y Política Argentina - Geografía Regional de Asia - Geografía Regional de África y Oceanía - Geografía Regional de América del Norte - Geografía Regional de América del Sur y Antártica - Geografía Regional de Argentina - Geografía Regional de Europa
Presencia del Medio natural como contenido de materias de otras áreas	- Geografía Física Argentina - Geografía Regional de Asia - Geografía Regional de África, Australia y Oceanía. - Geografía Regional de América del Norte y Casquete Ártico. - Geografía Regional de América del Sur, Central y Antártica. - Geografía de campo: Geografía Regional Argentina. - Geografía Regional de Europa.	- Geografía Regional de Asia - Geografía Regional de África y Oceanía - Geografía Regional de América del Norte - Geografía Regional de América del Sur y Antártica - Geografía Regional de Argentina - Geografía Regional de Europa

ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A PLANES DE ESTUDIO DE 1971 Y 1981/1988.

En resumen, se advierte que la reconstrucción de la presencia del medio natural en la formación de grado se vuelve mucho más diversa que en las geografías escolares. El período en el cual las profesoras son introducidas en la

disciplina juega un papel más determinante en la visión y lugar que la disciplina atribuye al medio natural que la universidad en la cual realizaron el profesorado. Sin embargo, a partir de la década de los años ochenta comienzan a registrarse diferencias en las formas de entender la disciplina entre las universidades del Comahue y del Sur que se evidencian en sus planes de estudio.

7.4 El medio natural socializado y sus recontextualizaciones en la Geografía escolar

Uno de los interrogantes de nuestra investigación es cómo se re-interpreta y reconstruye la idea de un medio natural socializado en la Geografía escolar. En otras palabras, qué es lo que la subcultura escolar geográfica define y acepta como un medio natural socializado. Como respuesta tentativa propusimos pensar que la discusión sobre la naturaleza social del medio natural sería recontextualizada como la exclusión de la enseñanza de la dinámica natural propiamente dicha. De este modo, la exclusión del medio natural como contenido escolar se convertiría en el emblema de la Geografía crítica y de la renovación disciplinar en las escuelas.

De modo general, encontramos que el medio natural se convierte en el contenido que las profesoras utilizan para marcar lo “nuevo” y lo “viejo” y mostrar distintas versiones posibles de la Geografía escolar. Sin embargo, ésta no constituye la única recontextualización realizada entre las profesoras participantes ni un emblema “exitoso” en una subcultura disciplinar escolar que entiende y define el medio natural como base de la identidad y científicidad de la disciplina escolar. En esta sección analizaremos las dos recontextualizaciones identificadas en nuestra investigación.

7.4.1 La exclusión del medio natural como emblema de la geografía crítica

Cuatro profesoras – Ana, Marcela, Eleonora y Julia- reseñan que en su trayectoria profesional interpretaron la exclusión del medio natural en la disciplina - y su clasificación como contenido de las disciplinas de las Ciencias Naturales- como la consecuencia práctica de la concepción de un medio natural socializado. La exclusión de la enseñanza de la dinámica natural se considera,

entonces, como una condición para definir y posicionar la Geografía escolar en el campo de las Ciencias Sociales así como para permitir la incorporación de temas categorizados como “sociales”:

Cuando empecé a dar clase enseñaba muy poco del medio natural en parte porque en Río Negro estaba vedado y en parte porque como dabas con Historia era muy difícil enganchar los temas sociales que los marcos naturales. Terminaba dando una cosa muy conceptual sobre recursos, tipo de recursos pero no veíamos en concreto la dinámica natural. Sólo en algunos casos como por ejemplo cuando veían Grecia trabajábamos qué condiciones naturales tenían los griegos, el estado de la tecnología. (Ana- E3)

Al principio se dejaba de lado lo físico, se obviaba, se lo pasaba por alto. En una escuela me pasaba que como tenía que coordinar con Historia, al final siempre quedaba subordinada a Historia. Geografía era como una herramienta que iba apoyando, siguiendo la periodización histórica que hacían en la otra materia. (Marcela- E1)

Yo me acuerdo que cuando salí de la universidad y en los primeros años en la escuela había como un rechazo a lo físico porque lo físico era lo tradicional, lo dogmático, lo cuantitativo, lo memorístico y todos esos cuestionamientos. La renovación pasaba por la mirada social de la Geografía. (Eleonora- E1)

Al principio uno tenía resistencia a enseñar temas como los aspectos del medio natural pero después de años de dar clase te vas dando cuenta que son básicos y elementales para que los alumnos puedan entender esa geografía crítica. (Julia- E1)

En el caso de Ana, Marcela y Julia la exclusión del medio natural se produce en los primeros años de su práctica profesional. Eleonora, en cambio, ya contaba con experiencia como profesora pero sitúa esta interpretación de la geografía crítica a sus primeros años de acercamiento a la misma. La pregunta que se impone es por qué estas profesoras aceptan durante un período de su vida profesional este emblema y luego lo abandonan. Las argumentaciones de la aceptación de este emblema que identificamos comprenden tres categorías:

a) conceptual:

El espacio geográfico es el resultado de la acción de la sociedad sobre la naturaleza y, como tal, debe analizarse como un ámbito en transformación permanente. Esa transformación del espacio no es casual ni obedece a condiciones naturales sino que es la propia sociedad que lo

habita quien lo construye y organiza a lo largo del tiempo.
(Planificación 3 año- 2003- Ana)

El razonamiento que expresa claramente Ana en este fragmento de su planificación es que los procesos sociales se han convertido en el mundo contemporáneo en la variable explicativa por excelencia de los fenómenos geográficos. Como consecuencia, la enseñanza del medio natural, comienza a considerarse fuera del territorio de la Geografía escolar puesto que su dinámica se vuelve insuficiente para explicar los fenómenos geográficos:

b) estratégico

Como la geografía que se daba en el secundario hasta hace doce o trece años atrás tenía un fuerte peso puesto en lo físico, entonces era lo que había que derrotar. Y nos pasamos para el otro lado, desterramos lo físico e incorporamos cuestiones sociales prácticamente con exclusividad. Y esto tampoco resultó positivo. Entonces ahora hay como una vuelta al equilibrio, lo natural y lo físico es importantísimo.
(Eleonora- E4)

Para Eleonora instalar la exclusión del medio natural como sinónimo de renovación de la misma constituyó una forma práctica de presentarla como contrapunto a la imagen establecida de la disciplina como estudio del medio natural. Este emblema permitió, entonces, caracterizar tanto la forma de pensar y hacer la Geografía que se pretendía cambiar como las ventajas que ofrecía la “nueva” Geografía que se buscaba establecer.

c) Paradigmática

Salimos de la universidad con esa idea. La gente egresada de Comahue sale con una postura crítica pero nos falta la base física. (Julia- E1)

Como en la universidad se deja de lado la parte física y se pasa al otro extremo de una geografía puramente social, salís con esas ideas. (Marcela- E1)

Excluir o mantener el medio natural como contenido manifiesta formas inconmesurables de entender la disciplina y el mundo, y como tales, son acciones válidas en el marco de ese paradigma.

d) contextual

Otro grupo de argumentaciones toma como referencia central la subcultura geográfica escolar. Tanto Ana como Marcela, señalan que su

interpretación de la Geografía crítica como exclusión del medio natural se desarrolló en dos escuelas con proyectos muy consolidados de integración curricular entre Geografía e Historia, en las cuales la enseñanza del medio natural no se consideraba adecuada puesto que resultaba una forma de establecer un distanciamiento que justamente la integración curricular pretendía borrar.

Posteriormente indagaremos, a través de las argumentaciones que construyen las profesoras para justificar su presencia como contenido, por qué se pasa de un momento de desestructuración y rechazo de las prácticas anteriores a otro de mezcla, de coexistencia con distintos grados de integración (Feldman, 1994).

7.4.2 La re-edición de las relaciones naturaleza- sociedad

La exclusión del medio natural como contenido de la Geografía escolar no ha sido la única recontextualización de la Geografía crítica en el contexto escolar. Un grupo de seis profesoras señalan que si bien han introducido cambios en los contenidos seleccionados y en las formas de organizarlos en ningún momento de su trayectoria profesional ha excluido la enseñanza del medio natural¹¹⁴:

Yo desde que empecé a dar clase siempre di el marco natural. Siempre trabajé las relaciones entre los elementos del medio natural. Si bien nunca lo dejé de enseñar antes le daba más importancia como medio natural en sí sólo. (Carolina- E3)

Voy cambiando la forma de enseñar el medio natural pero nunca dejo de darlo. Un año doy los elementos separados y después los junto. Y otros años trabajo con libros que dan las regiones y están todos los elementos del medio natural integrados. Siempre en la Geografía de los continentes y de Argentina tuve mucha resistencia a profundizar en la descripción. Traté de ir a la relación y no a describir todas las características de la cordillera, los nombres... (Natalia-E3)

Siempre trabajo el medio natural de alguna forma porque para entender determinadas cosas es muy importante. En algunos cursos y escuelas, de una forma más tradicional porque de la manera que está armada la planificación es muy difícil hacer ver las relaciones. En otra escuela, trabajo el valle y puedo ver la dinámica natural y a partir de esa

¹¹⁴ La exclusión se advierte en otros profesores de Geografía.

dinámica que aprovechamiento ha hecho el hombre. (Cecilia-E4)

Nosotros mantenemos la actualización dentro de lo que es Geografía en cuanto a contenidos como globalización, recursos naturales, cambios en la naturaleza. Y damos la geografía tradicional de las bases naturales, la seguimos dando a pesar de que seamos antiguos. No la dejamos de dar (Mabel- E1)

En todos los cursos trabajo el medio natural, siempre como dinámica natural. Se habla cómo en el espacio geográfico se refleja el componente natural y la intervención del hombre en ese lugar, que lo modifica y a su vez ese hombre es modificado por ese medio natural. (Paola- E3)

Yo creo que siempre, en todos los programas doy el medio natural como oferta de recursos. Siempre empiezo cuando vemos los continentes por la oferta del medio natural. Quizás antes profundizaba más en la ubicación y en las unidades morfo-estructurales. En eso era mucho más exigente y todavía no sé si está bien o mal. (Mirta- E3)

Para este grupo de profesoras, la naturaleza social del medio natural se (re) inscribe en el campo de las relaciones, esta vez de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza. Como consecuencia práctica, el medio natural debe permanecer como contenido puesto que para enseñar y conocer las relaciones entre éste y la sociedad resulta necesario conocer su dinámica. La recontextualización establece lazos con el código disciplinar de la asignatura al colocar el medio natural como uno de los contenidos que se relaciona con la sociedad, pero simultáneamente se presenta como novedosa para la disciplina.

Para profesoras como Mabel y Mirta el hecho de que sean catalogadas por colegas como profesoras “tradicionales” en función de la permanencia en sus programas de la dinámica naturales se convierte en un elemento que les otorga identidad al interior de la comunidad de profesores de Geografía y que simultáneamente consideran como señal de que están protegiendo y preservando la asignatura a través de la conservación de uno de sus objetos de estudio. En otras palabras, el medio natural se convierte en la regularidad conceptual que les permite afirmar su identidad profesional y clasificar lo que constituye contenido “legítimo” para la disciplina (Goodson, 1995a).

Quienes indican que nunca dejaron de enseñar el medio natural, exceptuando a Cecilia, comparten una clara orientación hacia el área de las Ciencias Naturales y apuntan que éste ha sido uno de los motivos claves en la decisión de no excluir la enseñanza del medio natural. Tanto durante la carrera de grado como en su práctica profesional identifican el área física como una de las áreas de mayor interés. Asimismo, son profesoras que aunque realizaron su carrera de grado en diferentes períodos y categorizaron la presencia del medio natural en la misma de manera diferencial¹¹⁵, inician su trayectoria profesional con la idea de que el medio natural es un contenido que define la verdadera Geografía.

El análisis sugiere que las subculturas geográficas escolares constituyen un factor clave en esta recontextualización de la problematización social del medio natural. Las seis profesoras inician su trayectoria profesional en subculturas disciplinares que definen el medio natural no solo como contenido propiamente geográfico sino como contenido indicador de lo que constituye la verdadera Geografía. El gusto personal por el área natural que manifiestan estas profesoras encuentra un contexto escolar que valoriza y jerarquiza la enseñanza del medio natural como contenido central y clave de la asignatura y afirma en las profesoras la idea de que cualquier renovación de la disciplina escolar debe incluir este campo conceptual. En otras palabras, es posible pensar la re-formulación del medio natural como contenido pero nunca su exclusión de la Geografía escolar. Como consecuencia, para estas profesoras reconocer el carácter social del medio natural no significa renunciar a la enseñanza de los elementos del medio natural sino enseñarlo “en relación” a la sociedad particularmente los usos que ésta hace del mismo.

7.5 Subcultura geográfica escolar y medio natural: el refugio de la identidad disciplinar y el lugar de las verdades eternas

Las geografías- dijo el geógrafo- son los libros más valiosos de todos los libros. Nunca pasan de moda. Es muy raro que una montaña cambie de lugar. Es muy raro que un océano pierda su agua. Escribimos cosas eternas. *Antoine de Saint-Exupéry. El principito.*

¹¹⁵ Véase Cuadro 11.

Partiendo del supuesto que en la escuela existen reglas compartidas y sostenidas colectivamente como legítimas por una comunidad de profesores (Goodson, 1995a), nuestra hipótesis es que en la historia de la Geografía escolar, la enseñanza del medio natural se fue clasificando como elemento constitutivo de la misma y convirtiéndose en una regularidad conceptual. El medio natural se ha ido fijando i) como núcleo portador y garante de identidad disciplinar – hacia adentro y hacia fuera de la comunidad disciplinar- y ii) como base disciplinar difícilmente cuestionable tanto por los alumnos como por los profesores.

Es posible advertir que para las profesoras con quienes hemos trabajado la enseñanza del medio natural es una señal incuestionable de identidad frente a otros profesores de Geografía – hacia adentro- y frente a profesores de otras disciplinas escolares – hacia fuera-, particularmente del área de las Ciencias Sociales. Para seis profesoras, el medio natural, aún problematizado desde la sociedad, se constituye como garantía de identidad hacia adentro de dos maneras. Por un lado, su presencia confiere y afirma el estatus de “geográfico” a los restantes contenidos:

Tratar de hacer un énfasis mayor en las cuestiones territoriales me hizo tener que recuperar de alguna manera la cuestión de los marcos naturales. Porque sino me quedaba allá en los procesos sociales. (Ana- E3)

Para mí en la Geografía no pueden faltar ni la parte natural ni la parte social. Si falta uno de estos elementos falta una explicación global que es lo que caracteriza la disciplina. (Paola- E3)

Yo creo que la crisis nuestra [de la disciplina] es porque tocamos todos los instrumentos pero no nos definimos por ninguno. Por eso muchos profesores están tratando de rever algunas cuestiones desde los aspectos físicos para aplicarlo en los espacios, con su impacto en el espacio. (Julia- Grupo focal)

Por otro, enseñar el medio natural se considera un requisito indispensable para ser considerado “profesor de Geografía” y una regla que ordena las prácticas propias de la “verdadera” Geografía- luego, adecuadas y legítimas- para los profesores colegas. La ausencia del medio natural como contenido se

señala como sinónimo de “no- geografía”. Por consiguiente, no enseñar el medio natural significa salir del territorio disciplinar y renunciar a la enseñanza de la “verdadera” Geografía:

En una de las escuelas en las que trabajo somos cinco profesoras de geografía y de las cinco, cuatro trabajan la geografía tradicional. Entonces sos como la ovejita negra de la escuela. Y eso es muy difícil, cuando un colega te dice “ese programa o ese libro están vacíos de contenidos” porque trabaja el aspecto físico desde otro lugar o lo trabaja muy poco. (Cecilia- E1)

Nosotros no podemos perder las bases naturales porque sino es como que no vamos a tener una identificación o vamos a perder la esencia de la materia. Sabemos que la Geografía es muy amplia y que tenés que tener conocimientos de todo. Pero es como que no podemos perder nuestra esencia porque sino es como que se nos va desdibujando. (Mabel- E4)

Anular el medio natural en algunos programas nuevos ha hecho perder la especificidad y el contenido. A mí ser jefa de departamento me ha servido porque yo tuve que re-ordenar los contenidos mínimos de los programas y me doy cuenta que al sacar el medio natural no estás dando Geografía. (Mirta- E4)

Integrarse y ser reconocido por los colegas resulta clave para cualquier profesor. En este sentido, enseñar el medio natural se presenta como un imperativo para formar parte de la “comunidad” de profesores de Geografía. La subcultura geográfica escolar permite agregar otros temas como contenidos de la Geografía pero no considera una práctica legítima la exclusión del medio natural como contenido. Efectivamente, incluir el medio natural como contenido despeja dudas sobre el carácter geográfico de lo que se enseña frente a los alumnos y a los colegas y a la vez evita colocar bajo discusión la (co)existencia de “varias geografías”. En otras palabras, la enseñanza del medio natural es la “marca” con la cual el código disciplinar, entendido como una tradición social (Cuesta Fernandez, 1997), produce y reproduce la identidad de la comunidad.

Resulta interesante señalar que la subcultura escolar fija el medio natural como el soporte adecuado y legítimo para construir lo “geográfico” de un contenido. Una de las profesoras expresa claramente el sentido que la subcultura escolar geográfica define para el medio natural: confiere y afirma el

carácter “geográfico” de contenidos cuya inserción en la disciplina genera controversias como es el caso de la “globalización”. Hacer presente el medio natural en la enseñanza de la globalización lo convierte en un contenido “geográfico”:

El lado geográfico de la globalización sería verlo desde el ámbito físico, desde la creación de espacio, desde la transformación del espacio. Podés hablar de un montón de variables del medio natural, inclusive hablar de la problemática ambiental. (Mirta- E2)

Puede advertirse que para los profesores el carácter geográfico no estaría en un contenido en sí mismo sino que exige una construcción. Sin embargo, el medio natural se considera el anclaje incuestionable para revestir de carácter geográfico otras temáticas. En síntesis, la subcultura escolar geográfica señala y afirma la referencia al medio natural como contenido que instituye y asegura la identidad de la Geografía escolar.

Para siete profesoras la enseñanza del medio natural fija el límite entre la Geografía y las otras asignaturas del área Ciencias Sociales - particularmente con la Historia escolar. Por un lado, el medio natural, como contenido propio de la Geografía, se presenta como la base de una estrategia defensiva para mantener la disciplina en el currículum escolar y enfrentar así su posible integración a otras asignaturas del área de las Ciencias Sociales. Basta señalar que las profesoras que participaron en nuestro estudio apelan con frecuencia al medio natural para mostrar la especificidad de la Geografía en la escuela. En otros términos, la Geografía escolar no podría ser subsumida por otras asignaturas del área social porque tiene un objeto de enseñanza que no trata ninguna otra Ciencia Social:

Hay profesores de otras materias que se enteran lo que se está dando en Geografía y es como que no les suena qué Geografía es esa. Es como que le falta... esa es la sensación que tengo yo. A mí también a veces me ha pasado como que se ha vaciado de contenidos del medio natural y nos hemos dejado invadir. En mi caso, no totalmente porque empecé una resistencia pero quizás por no estar en contacto directo con todas estas cosas nuevas que van llegando. Pero me da la sensación que la ciencia geográfica ha perdido algunas cosas que hay que rescatarlas porque no las da nadie. (Natalia- E4)

Creo que no tenemos que dejar que otras asignaturas, como Ciencias Naturales con la Ley Federal, ocupen nuestro espacio. Ciencias Naturales nos ha sacado un montón de temas: toda la parte de evolución geológica, hidrografía, climatología. Y nosotros no lo podemos perder porque es nuestra base. (Mabel- E4)

Yo creo que para entender como es un espacio tenés que hacerlo desde la geomorfología, desde su geología. Te ayuda a entender una organización del espacio geográfico. Si vos no tenés estas herramientas, obviamente te quedás con la Historia. (Mirta- E4)

Por otro lado, el medio natural aparece como el contenido que los alumnos reconocen como incuestionablemente “geográfico” y por ende, su enseñanza permite a los profesores ser reconocidos como tales por sus alumnos:

En primer año trabajamos con la idea que los chicos traen de la Geografía, y siempre nos pasa lo mismo. La Geografía para ellos es más bien física, compartimentada, todo lo natural y los mapas. Es muy fuerte la idea que tienen de que la Geografía es la Geografía Física y entonces no es fácil por más que uno les hable de la relación sociedad-naturaleza, de la naturaleza modificada. Cuesta quebrar esa idea. Y nos pasa que nos dicen “profe, esto es de Historia”. (Carolina- E1)

De la primaria los chicos vienen con la idea de que Geografía es montañas, ríos, provincias, países. Entonces cuando les das un tema demasiado social te preguntan “¿esto es Geografía?” (Marcela- E1)

A mí nunca me gustó dar esto de las eras geológicas. Pero cuando estábamos viendo en segundo año la cuestión de las bases físicas del territorio antes de involucrar a la sociedad, me pasaba que les hablaba a los chicos de las placas tectónicas, de los movimientos de descenso y ascenso de la Patagonia y cómo el mar ha invadido el continente, cómo era la zona cuando vivían los dinosaurios y los pibes estaban con los ojos así, atentos. Y a vos te parecía que no era lo más importante para dar. Yo no sé si es porque tienen más previos, más anclajes con lo que pueden captar lo que vos estás hablando. Porque vos les decís “el espacio es un producto social porque la sociedad valoriza los recursos y los va transformando” y para ellos es una abstracción. (Eleonora- E3)

A los chicos la temática del medio natural les resulta muy apasionante. La Geografía fue perdiendo ese bagaje de la

parte física y hay profesores a los que no les gusta y no la quieren dar. Hay profesores que prefieren dar directamente lo socioeconómico y lo otro no cuenta. Pero a los chicos les apasiona y uno por ahí lo subestima. (Julia- Grupo Focal)

De este modo, el medio natural como contenido se (re) construye como un territorio exclusiva y esencialmente geográfico que a la vez, por su asociación al método de las Ciencias Naturales, le otorga un estatuto de cientificidad a la Geografía escolar. Hacia “afuera”, el medio natural asegura la permanencia de la Geografía como disciplina social en el currículum escolar. La Geografía se considera como una disciplina “superior” porque implica el manejo de un método y un lenguaje “científico” que otras disciplinas escolares no tienen.

Por último, pensamos que dos de las profesoras participantes – Eleonora y Mirta- expresan el carácter que la subcultura escolar disciplinar atribuye al medio natural en función de ciertas características asignadas al mismo como objeto empírico. La escala temporal en la que operan los procesos de la dinámica natural – escala geológica- ha consolidado la imagen de cierta inmutabilidad y permanencia – mirados desde la escala histórica- en los contenidos correspondientes al medio natural. Esta inmutabilidad en términos relativos y la consideración del medio natural como una realidad externa y objetiva, y por ende, fuera de discusión, colocan al medio natural como un contenido nuclear que confiere mayor estabilidad al código disciplinar. El medio natural se presenta como un territorio de “verdades eternas” que se contraponen a las “verdades efímeras” de las cuestiones sociales. El medio natural se convierte en una base incuestionable desde un punto de vista ontológico, como puede observarse en estos fragmentos de una entrevista con Mirta y Eleonora:

Los chicos me dicen: ¿pero usted da las sierras subandinas y las cordilleras centrales? Cuando les muestro un video del Aconcagua y después diapositivas de los Andes nuestros [los Andes Patagónicos] les pregunto ¿es lo mismo? ¿Vieron?... entonces, eso se llama Cordillera principal y esto Andes Patagónicos Fueguinos. O les muestro la Cordillera del Viento y los Andes Patagónicos Fueguinos en San Martín de los Andes. Por eso tenemos que marcarlo como algo distinto en el mapa. No es porque se me ocurra a mí. (Mirta- E2)

La dinámica natural es muy compleja aunque hay una tendencia a convertirla en algo más estático, pero es compleja y apasionante. Pero para los chicos es más fácil para comprender que la complejidad de lo social. Por ahí cuestionar una ley de la naturaleza es más difícil para nosotros y para los chicos. Pero las temáticas sociales son cuestiones políticas y esto las hace más complejas. (Eleonora- E4)

Los alumnos no están cuestionando la existencia de la Cordillera Central o de los Andes Patagónicos Fueguinos sino la escala de análisis seleccionada por la profesora. Empero, se recurre al medio natural – objeto empírico- como criterio de verdad no cuestionado para justificar y legitimar una decisión que no tiene nada de natural. Tanto Mirta como Eleonora reflejan una subcultura escolar que atribuye al medio natural mayor solidez no sólo por su carácter “científico” sino también por referirse a una realidad empírica objetiva. El medio natural se presenta como un sistema cuyo funcionamiento y dinámica se conoce a través de leyes. Así, se confronta la posibilidad de prever la dinámica del medio natural y sus cambios con la sociedad como un objeto en el cual prevalece lo imprevisible. Las leyes de la naturaleza se asumen como verdades absolutas que no pueden ser cuestionadas por los profesores ni por los alumnos y que por consiguiente, refuerzan la idea de perdurabilidad y solidez de medio natural como contenido del código disciplinar. En cambio, las explicaciones divergentes y contrapuestas que admiten los procesos sociales (Carretero, 1997; Carretero et al., 1997) le otorgan mayor inestabilidad como para constituirse en un elemento perdurable del código disciplinar.

7.6 La necesidad de encontrar sentidos para mantener el medio natural como contenido de la Geografía escolar.

Aunque las disciplinas escolares son cuerpos de conocimientos y conjuntos de prácticas muy establecidas (Goodson, 1995b), en torno a cada contenido se van (re) editando discursos legitimadores para justificar su presencia, particularmente aquellos que la subcultura disciplinar escolar coloca como constitutivos de su código. En esta sección identificamos y analizamos discursos que las profesoras utilizan para preservar el lugar que la historia de la disciplina escolar ha otorgado al medio natural como contenido – esto es la

enseñanza de su dinámica en sí misma- y a la vez reconstruir significados que permitan enseñarlo en su carácter de “Segunda Naturaleza”. Por lo general, las profesoras despliegan más de un sentido para su enseñanza tanto desde un análisis diacrónico como sincrónico. Así por ejemplo, la argumentación de tipo socio-cognitivo es más frecuente durante los primeros años de trayectoria profesional aunque no se limita a este período. No se encuentra, sin embargo, un patrón lineal en la apelación a determinados sentidos a lo largo de las trayectorias profesionales. Desde un punto de vista sincrónico, es posible detectar que, en función de los contextos escolares de trabajo, una misma profesora atribuya distintos significados a la enseñanza del medio natural.

CUADRO 14: SENTIDOS CONSTRUIDOS POR LAS PROFESORAS PARA ENSEÑAR EL MEDIO NATURAL

	SENTIDOS	PROFESORAS
ARGUMENTACIONES UTILITARIAS	- Conocer para usar/Conocer para usar mejor	Carolina Natalia Cecilia Marcela Mabel Paola Mirta Julia
ARGUMENTACIONES CONCEPTUALES	- El medio natural como variable explicativa de los fenómenos geográficos	Carolina Cecilia Marcela Mabel Paola Mirta Julia
ARGUMENTACIONES POLÍTICAS	- Desnaturalizar los procesos sociales	Ana
ARGUMENTACIONES COGNITIVAS	- Introducir a los alumnos en la lógica sistémica	Ana Eleonora
ARGUMENTACIONES IDENTITARIAS	- Ser reconocido e integrado como profesor de Geografía	Carolina Ana Cecilia Marcela

ELABORACIÓN PROPIA

7.6.1 Conocer para usar y para usar mejor: la re-edición de una argumentación utilitarista

Conocer la dinámica del medio natural como una condición para su utilización social es el sentido que emerge con mayor presencia como argumentación para enseñar el medio natural. Para las profesoras enseñar las características que asume cada elemento del medio natural, en las convenciones espaciales fijadas como estructurantes de las geografías

escolares, adquiere sentido como un medio para que las nuevas generaciones conozcan qué elementos del medio natural pueden ser utilizados así como los modos de uso más eficientes para asegurar un uso sustentable. Exceptuando Ana y Eleonora, todas las profesoras señalan como principal sentido para enseñar el medio natural la vinculación entre conocimiento y uso – tanto actual como futuro-:

El medio natural es el que ofrece las condiciones y los recursos para realizar las actividades productivas, para el funcionamiento de la economía y a partir de eso se va modificando. A mi me parece que tienen que entender que es la base para las actividades. No se deja de lado lo físico sino que se va dando en relación con lo social (Carolina- E3. Mi subrayado)

Analizar el medio natural desde las posturas críticas es ir más allá de la descripción del medio natural y verlo como recurso natural al paisaje, analizar problemáticas ambientales. Entenderlo en relación a la sociedad. Lo tengo que analizar y relacionar en función de las actividades que tenga la población o en función de las necesidades que tenga. (Natalia- E4. Mi subrayado)

Desde una postura crítica creo que se puede entender el uso que hace la sociedad de ese medio natural, el concepto de recurso como social e histórico que es totalmente distinto de un concepto de recurso natural tradicional, como algo que nos dio la naturaleza. (Cecilia- E3. Mi subrayado)

La geografía crítica ve la relación que tiene el hombre con el medio, las problemáticas que surgen a partir de esa relación. La intervención que hace el hombre en el medio y los cambios que va generando. Las actividades económicas se dan siempre sobre una base natural, entonces es imposible dejarla de lado. (Marcela- E3. Mi subrayado)

Yo soy una defensora de temas del medio natural como por ejemplo de la evolución geológica por más que resulte medio áspero para los chicos porque yo considero que tienen que saber qué existió antes por lo menos para saber qué recursos hay y por qué. (Mabel- E3. Mi subrayado)

El medio natural es la oferta de recursos. Si yo pregunto qué actividades económicas se desarrollan, por qué se da determinado proceso productivo en esa zona y por qué no se puede dar otra cosa, para mí tiene mucho peso. El medio natural ofrece recursos que el hombre puede utilizar. (Paola- E3)

Me parece que los chicos tienen que saber cuando hablás de una actividad en qué recursos te apoyás. Por ejemplo, yo siempre insisto que si vos querés hablar de la actividad turística en la zona cordillerana no podés desconocer el origen de los Andes, por qué son más bajos, por qué son más húmedos, por qué se da el bosque, por qué se dieron glaciares, qué significa que es un lago de origen glaciar. El paisaje se convierte en recurso para la actividad turística. (Mirta- E3. Mi subrayado)

Yo trabajo cada elemento del ámbito natural con su aprovechamiento. Por ejemplo climas en América con el desarrollo de la agricultura a partir del clima. Y a los chicos les queda claro porque de entrada les marcás cada elemento natural con las actividades que se pueden desarrollar. (Julia-E4)

Es una argumentación que para las profesoras se presenta como novedosa en la Geografía escolar. Sin embargo, en ella está muy marcada la huella del sentido atribuido a su enseñanza por las tradiciones positivista y regional: el conocimiento del medio natural -externo, pasivo y contrapuesto a las sociedades-como instrumento que permite conocer la disponibilidad de recursos. De allí que lo consideremos como una re-edición del sentido de enseñar este contenido más que una re-significación.

Nos preguntamos en primer lugar qué elemento o indicio de ruptura encuentran las profesoras en esta argumentación para considerarla como un sentido “nuevo” y específicamente introducido en la escuela por la Geografía crítica. La condición de tener siempre presente y explicitar los usos sociales actuales y potenciales de cada elemento del medio natural aparece como el elemento “novedoso”. Si bien la caracterización del elemento natural y su dinámica pueden conservar autonomía del uso social, la presencia del mismo como contenido escolar no puede justificarse sin recurrir a su uso social. En otras palabras, aunque para la subcultura geográfica escolar el medio natural resulta un contenido geográfico en su relación con la sociedad, las profesoras no sentían la obligación de seleccionar los contenidos en función de su uso social ni de explicitar durante su enseñanza las formas y posibilidades de uso social. Ahora, en cambio, no solo se considera ilegítimo enseñar el medio natural sin su uso social sino que las profesoras no encuentran un sentido para su enseñanza si se lo desprende de la valoración social.

¿Por qué es esta la argumentación más utilizada por las profesoras como portadora de sentido para la enseñanza del medio natural? En primer lugar, es una argumentación que no cuestiona la enseñanza de la dinámica natural como autónoma de la sociedad. Por ende, preserva el medio natural como contenido del código disciplinar. En segundo lugar, permite incorporar el discurso ambiental a la enseñanza del medio natural en tanto el conocimiento de la dinámica natural se valora como requisito para mejorar los modos de uso de los elementos naturales. En tercer lugar, constituye un sentido que se presenta como “a-político” y permite evitar la discusión sobre la apropiación social del medio natural. Sólo considera el uso actual o potencial sin incorporar la apropiación social como condición de uso. Así, esta argumentación ofrece a las profesoras la posibilidad de encontrar un sentido social para la enseñanza del medio natural sin introducirse en la complejidad del análisis de las formas de apropiación social de la naturaleza que, inclusive, podrían ser catalogados como contenidos no-geográficos.

7.6.2 El medio natural como una variable explicativa de los fenómenos geográficos

El segundo sentido más señalado por las profesoras participantes tiene una base más conceptual al considerar que la dinámica del medio natural constituye una variable explicativa – aunque no la única- de los fenómenos geográficos. Si bien señalan que el medio natural acumula artificializaciones sucesivas, estas profesoras estiman necesario enseñar la existencia de leyes estrictamente naturales para explicar determinadas configuraciones espaciales. En el referencial geográfico al cual apela este grupo de profesores, tomando la categorización propuesto por Laurin (1999), el medio natural se constituye como variable explicativa de algunos procesos sociales como la distribución de los procesos productivos, la distribución de la población y la organización productiva:

El medio natural es un escenario sobre el cual se asienta la sociedad. No es el objeto de estudio de la geografía sino que es un elemento más que permite explicar el espacio construido. (Carolina- E3)

Cuando trabajamos los circuitos productivos analizamos qué condiciones naturales permiten determinados cultivos. Lo

vamos incorporando porque sino es muy difícil entender determinados fenómenos. También cuando les doy el proceso de organización del territorio argentino, particularmente el período agro-exportador, es muy común que hablemos de la llanura pampeana. ¿Qué es la pampa? Yo creo que tienen que tener conocimientos generales sobre el medio natural, tal vez sin profundizar al nivel que se veía antes. Pero creo que características generales tienen que tener. (Cecilia- E3)

A mí me parece que es importante enseñar el medio natural porque es la base sobre la cual se van asentado todas las necesidades y actividades económicas del hombre. El hombre depende... va a sonar determinista pero de acuerdo al medio natural va a ser las actividades económicas. (Marcela- E3)

El medio natural es fundamental como contenido porque si vos no conocés un poquito el medio no podés saber porque la población está ahí. Generalmente la población se asienta por un recurso. Y tenés que saber las condiciones del medio. (Mabel- E3)

Para entender un espacio geográfico tenés que tener conocimientos del medio natural. Yo siempre les digo a los chicos cuando hablamos de la ubicación de los Apalaches o de por qué los yacimientos de la era Paleozoica período Herciniano son importantes. Lo trabajo con la revolución industrial, con el crecimiento industrial de un país. Por eso es importante saber geología. Un relieve del Precámbrico o del Cenozoico no tiene yacimientos de carbón. (Mirta- E4)

Sin conocer las características del medio natural por ejemplo es muy difícil entender cómo se puede transformar toda un área a partir del aprovechamiento de un río. El medio natural les permite comprender de otra manera... te doy un ejemplo concreto. Yo tuve que salirme del programa para hacer el trabajo sobre la fábrica Zanon [fábrica de cerámicos asentada en la ciudad de Neuquén]. Si yo no les daba el contexto natural, desde los materiales del suelo, en la región donde están, no podían comprender porque la arcilla, porque la cerámica y porque el proceso productivo. Entonces ahí yo le encontré un sentido muy importante. (Julia- E4)

El medio natural se convierte en variable explicativa de la organización económica del espacio, al considerar que la distribución de las actividades económicas está condicionada por la disponibilidad de elementos naturales. Así, aunque las innovaciones tecnológicas pueden modificar y reducir los condicionamientos impuestos por el medio natural, las profesoras señalan que la aplicación de las mismas está condicionada a los niveles esperados de

rentabilidad. El medio natural recupera su jerarquía como contenido puesto que se considera una variable explicativa de la organización espacial, particularmente de la localización y desarrollo de las actividades productivas.

Estas profesoras construyen el mismo sentido para la enseñanza del medio natural a pesar de que fueron introducidas en tradiciones disciplinarias que asignan lugares diferentes al medio natural y en configuraciones diferentes en las comunidades geográficas escolares. Es posible detectar que las relaciones sociedad-naturaleza como campo de enseñanza propiamente geográfico se convierten en una regularidad conceptual que atraviesa los grupos de profesores en distintos contextos escolares. La jerarquía asignada al medio natural en la explicación aparece, en cambio, como una regularidad cuestionada en algunos contextos escolares. Este proceso puede detectarse en el caso de Marcela quien no duda en afirmar que si sus colegas la oyeran la catalogarían como “determinista”. La subcultura disciplinar escolar pensada como aquello que permanece y que determina lo legítimo y aceptado de la disciplina permite entender que, aún en contextos escolares cuyas comunidades epistémicas han re-definido lo que se entiende por verdadera Geografía, existen algunas regularidades conceptuales que se resuelve mantener y preservar.

7.6.3 La “desnaturalización” de procesos sociales

“¿Cuántas veces hemos oído la afirmación: La Argentina es un país rico, tiene todos los climas y paisajes, buenos suelos, recursos mineros...”. ¿Coincidís con eso? ¿Qué creés que hace a un país rico? ¿las condiciones naturales que posee su territorio o una sociedad con alta calidad de vida y soberana? ¿o son los dos causa y consecuencia?

Siguiendo con el mismo criterio ¿cómo se justificaría que, por ejemplo, Bangladesh y Holanda con altas densidades de población y condiciones naturales parecidas (tierras bajas e inundables) se encuentren, el primero entre los veinte países más pobres del mundo y el segundo, entre los veinte más ricos? o ¿cómo explicar que Brasil, con una impresionante dotación de recursos naturales y siendo el octavo país exportador de productos industriales sea, a la vez, un país con niveles de pobreza alarmantes?”

[Ficha de lectura preparada por Ana para 4 año. Tema: “Las relaciones sociedad-naturaleza”]

Ana es la única profesora que construye como sentido de enseñanza del medio natural la “desnaturalización” de los procesos sociales. Para Ana esto

significa provocar el cuestionamiento de la explicación de orden natural de la riqueza o la pobreza de un Estado- Nación. La enseñanza del medio natural se considera esencial para que los alumnos reconozcan este supuesto determinista y luego, lo cuestionen. Para Ana la explicación de base natural de los procesos sociales forma parte del sentido común de los alumnos y opera como un obstáculo epistemológico¹¹⁶ en el proceso de conocimiento para los alumnos. De hecho, Ana indica que este tipo de explicación no constituye un “error” de los alumnos sino una afirmación sumamente difundida y aceptada en nuestra sociedad que se ha ido constituyendo como sentido común. A través de la enseñanza del medio natural busca provocar una ruptura con el sentido común de los alumnos.

Ana explicita claramente que la explicación y origen de las configuraciones espaciales debe buscarse en procesos de orden social y no de orden natural. Para afirmar este posicionamiento, durante los primeros años de su práctica profesional Ana excluye el medio natural como contenido puesto que no lo consideraba una variable explicativa en el proceso de construcción espacial. Sin embargo, a través de su práctica docente comienza a advertir que sus alumnos incorporan la idea de producción social sin modificar la trama de significados que brinda el sentido común. Como parte del conocimiento de carácter pedagógico de los contenidos, Ana advierte que su enseñanza constituye un requisito para lograr mostrar que son las relaciones sociales las que permiten explicar la producción de los espacios “desiguales”. En otras palabras, Ana se plantea ¿cómo mostrar a los alumnos que iguales marcos naturales pueden tener organizaciones sociales totalmente diferentes si éstos desconocen las condiciones naturales en cuestión? Enseñar el medio natural desde este sentido permite para Ana quebrar la idea de una “geografía-espectáculo”¹¹⁷ y convertirla en un instrumento para mostrar la preeminencia de los procesos sociales. Ana inclusive plantea la posibilidad de mostrar el

¹¹⁶ Siguiendo la idea de Bachelard conocer es romper con el sentido común. Aprender ciencias significa, entonces, pasar del sentido común al pensamiento científico. El concepto de obstáculo epistemológico comprendería todas aquellas situaciones, representaciones, afirmaciones que dificultan la construcción de un saber nuevo. (Ver: Camilloni, 1997).

¹¹⁷ Yves Lacoste utiliza el término de “geografía-espectáculo” – no sólo restringida a la Geografía escolar sino también a los discursos sobre los paisajes construidos a través de los medios de comunicación, de las publicidades- para referirse a una Geografía que se limita a mostrar y describir bellezas naturales.

carácter político y económico de un fenómeno físico como uno de los sentidos de la enseñanza del medio natural¹¹⁸.

Pensamos que en esta construcción que realiza Ana ha sido clave su paso por diferentes “comunidades” de profesores de geografía. Su trayectoria profesional la ha expuesto a tradiciones disciplinarias en conflicto y le ha exigido re-pensar la construcción de sentidos para la enseñanza de diversos contenidos. En efecto, Ana ha trabajado tanto en escuelas con una subcultura disciplinar que define como ilegítima la enseñanza de la dinámica natural y en otras, en las cuales la exclusión del medio natural significa salir del territorio disciplinar. En estas últimas, ante la imposibilidad de excluir la enseñanza del medio natural, Ana encuentra la necesidad de construir sentidos para la misma sin renunciar a la idea de un medio natural de carácter social.

7.6.4 Introducir a los alumnos en una lógica sistémica

Tanto Ana como Eleonora, fundamentan la enseñanza de la dinámica del medio natural como un instrumento para introducir a los alumnos en una lógica sistémica y de relaciones, que consideran no enseñada en disciplinas escolares del área de las Ciencias Naturales. En el campo de la enseñanza se encuadraría como una propuesta de “enseñar a pensar”. Sin embargo, con el término “lógica sistémica” las profesoras buscan resaltar la enseñanza de un modo específico de pensar y analizar los fenómenos (aunque no limitado a una disciplina escolar). Para estas profesoras, enseñar el medio natural toma otro sentido si se introduce a los alumnos en la concepción del medio natural como un sistema complejo en el cual cada uno de sus componentes tiene una dinámica de funcionamiento determinada no sólo por sus condiciones individuales sino también por las relaciones con los otros componentes del sistema. Se busca aquí complejizar el medio natural como contenido al tomar como objeto de enseñanza el funcionamiento del sistema natural y cada uno de sus elementos en relación a la totalidad:

¹¹⁸ Ana comenta en uno de los grupos focales que a partir de la lectura de un artículo sobre el tsunami en Asia, decidió incorporarlo como un estudio de caso. Para Ana, la riqueza de este caso consiste en que permite mostrar que existen determinados fenómenos que son explicados por procesos naturales- el movimiento de las placas provoca el tsunami- y otros fenómenos que sólo pueden ser explicados recurriendo a la dinámica social- por ejemplo por qué en Asia murieron nueve mil suecos requiere analizar procesos económicos – como el desarrollo de actividades turísticas-.

Me parece interesante, sobre todo para los más chicos, que puedan ver esto de la dinámica natural, de las relaciones entre las variables del medio natural que por lo general no lo tienen claro y que como parte del razonamiento tendrían que tener de la lógica natural. El año pasado les había hecho un práctico, en un tercer año, con un gráfico que era como circular, de cómo todos los elementos del medio natural se relacionan entre sí. Ellos tenían que buscar ejemplos, un caso de cómo en América el relieve influía en el clima, y cómo podía relacionarse con el bioma. Y no resultó porque no tienen claras esas relaciones. Así como no tienen claros los elementos a nivel individual, no tienen claro el funcionamiento de la naturaleza como sistema. (Ana-E3)

Las relaciones entre las variables del medio natural no las puede explicar asignaturas como Biología, Física, Química que están en las Ciencias Naturales. En Geografía se pueden enseñar las relaciones entre estas variables y su dinámica sistémica además de las relaciones entre éstas y las cuestiones sociales. (Eleonora- E2)

Así como desde otras asignaturas se introduce a los alumnos a una lógica más analítica, para Ana y Eleonora la enseñanza del medio natural en Geografía debería introducir a los alumnos en una lógica sistémica, a partir de la cual descubran que existen dinámicas y procesos que no pueden explicar desde el análisis de cada variable. Las problemáticas ambientales se presentan como el ejemplo de temáticas que no pueden ser explicadas ni entendidas desde una lógica analítica. Para Ana, sería la Biología escolar la que debería enseñar la dinámica natural desde esta lógica. En este sentido considera que la Geografía está “colonizando” el territorio de otra disciplina escolar. Eleonora, en cambio, ante la ausencia de la Ecología en el currículum de enseñanza media, considera que la Geografía es la disciplina escolar que puede enseñar esta visión integral y sistémica del medio natural¹¹⁹.

Tanto Ana como Eleonora desarrollan esta argumentación para la enseñanza del medio natural a través de su acercamiento a temáticas ambientales. En el caso de Eleonora la construcción de este sentido tiene un

¹¹⁹ Eleonora comenta que en el momento de definir el plan de estudios de la modalidad Ciencias ambientales no se planteó la posibilidad de incluir Ecología como asignatura. La modalidad se arma tomando las disciplinas escolares ya establecidas en el currículum de enseñanza media. Sólo se incorpora como asignatura “Legislación ambiental” y los talleres de integración curricular. Puede verse aquí, cómo la organización curricular mantiene como regularidad las disciplinas escolares. A su vez, cómo la presencia de las disciplinas escolares ya establecidas- como la Geografía- queda fuera de discusión. De hecho, en la estructuración de este plan Geografía se consolida como disciplina al incrementar su carga horaria.

fuerte componente institucional ya que es profesora – y actualmente coordinadora- de la orientación ambiental en la escuela en la cual concentra la totalidad de su carga horaria. En este contexto institucional, Eleonora se ha abierto a la propuesta de educación ambiental y al trabajo con profesores del área de las Ciencias Naturales. Ana, en cambio, comienza a construir este sentido para la enseñanza del medio natural a partir del desarrollo del conocimiento sobre lo que los alumnos entienden y conocen del medio natural. Al introducir como objeto de enseñanza problemáticas ambientales, Ana advierte que relaciones básicas – de tipo causal- entre elementos del medio natural son desconocidos por los alumnos.

Aunque a partir de diferentes vías, estas dos profesoras encuentran en el contexto escolar un sentido para enseñar la dinámica natural que además implica re-formular el esquema canonizado como geográfico para su enseñanza.

7.6.5 Enseñar el medio natural para ser considerado “profesor de Geografía”

Carolina, Ana, Cecilia y Marcela consideran que en algunos contextos escolares enseñar el medio natural constituye una condición para ser considerado profesor de Geografía tanto por colegas como por alumnos. En subculturas geográficas escolares que definen el medio natural como el contenido que garantiza la identidad y científicidad de la disciplina, enseñar el medio natural es un requisito para articular contenidos con otros profesores de Geografía así como para evitar confrontaciones y reclamos. Excluir la enseñanza del medio natural en contextos escolares con esta subcultura disciplinar significaría salir del territorio disciplinar. Enseñar el medio natural se convierte, entonces, en una estrategia para lograr integrarse y permanecer en el colectivo de profesores de Geografía. En otras palabras, el por qué y para qué de la enseñanza del medio natural se construye tomando como eje el reconocimiento y la integración a un colectivo profesional.

Yo comencé a incorporar más temas del área natural por un lado por la necesidad de conciliar con los profesores que tienen en los cursos siguientes... “tienen que tener esto sabido”. Y si vos no lo das... ¿cómo se maneja la otra profesora que quizás le gusta otro tipo de geografía? Por otro lado, yo me daba cuenta que al principio cometía el error de

quedarme muy en los procesos sociales y no bajar al territorio. (Ana- E3)

Las primeras veces que di clase daba el marco natural bastante tradicional. También cuando empecé era nueva y cuando uno es nuevo como que no sabés si podés cambiar... no sabés que hacer. No te atrevés a mucho y era una escuela muy grande. (Carolina- E3)

En algunas escuelas siento que no tengo el apoyo de mis compañeros [otros profesores de geografía]. Cuando intenté hacer una planificación distinta y se las mostré a las otras profesoras, obviamente me dijeron que no podían obviar la parte física. Y hacer esto te genera dificultades institucionales y roces con tus colegas. (Cecilia- E1)

Pienso que el disparador fue que los chicos venían con otra idea de Geografía, una Geografía más orientada a lo físico, y que ellos también te van pidiendo ver otros temas. También porque te dicen “esto no es Geografía. Esto es Historia”. Me hizo ver que no había que dejar de lado estos temas. Por el hecho de que la Geografía no es solo lo económico ni lo social. Tiene que tener una base natural. Es imposible dejarla de lado. [Marcela- E3]

El peso de lo que la subcultura escolar determina como geográfico/no-geográfico se advierte en esta argumentación. Tanto profesores como alumnos conforman comunidades epistémicas que otorgan más o menos apoyo a determinados contenidos en las culturas escolares (Esland, 1971). Estas profesoras advierten que la subcultura geográfica escolar define el medio natural como un contenido indicador de identidad profesional y que por consiguiente dejar de enseñarlo estaría poniendo en discusión su integración a esta comunidad. En efecto, la enseñanza del medio natural encuentra un sentido que pone en juego la identidad profesional. Lo denominamos identitario en tanto muestra la influencia de los aspectos institucionales y de la comunidad profesional en la definición de los contenidos de las asignaturas (Esland, 1971; Goodson, 1995a). La fuerza que tiene la comunidad de profesores que enseña la disciplina no había sido considerada en la matriz propuesta por Laurin (1999) para explicar el proceso de selección de contenidos que realizan los profesores.

Este sentido se expresa sobre todo durante los primeros años de práctica profesional. Ya señalamos que integrarse y ser reconocido como profesor por

los colegas resulta clave particularmente en los primeros años de desarrollo profesional. Como profesoras novatas seguramente no sentían la seguridad para enfrentar o discutir una forma de pensar y hacer la Geografía ya aceptada y establecida en el contexto escolar. De allí que el sentido que encuentran para enseñar el medio natural esté vinculado a una negociación con la subcultura disciplinar que implica la aceptación de aquellos contenidos definidos como esenciales y propiamente geográficos. También es posible advertir este sentido en profesores que tienen una inserción institucional “marginal” definida fundamentalmente por una reducida cantidad de cursos y carga horaria en la misma escuela y/o por el carácter de profesor suplente en el cargo. Estas dos situaciones debilitan la posición de las profesoras para desafiar o cuestionar la subcultura geográfica escolar.

7.7 Estrategias para reconstruir el medio natural como elemento constitutivo del código disciplinar

La “geografía crítica” introduce la discusión sobre la naturaleza social del medio natural partiendo de la constatación de que en el mundo contemporáneo no existe un medio que pueda explicarse exclusivamente desde la dinámica natural. Tanto para los profesores de Geografía como para sus alumnos no es posible pensar una “verdadera” Geografía sin la enseñanza de las llamadas “bases naturales”. La tradición crítica se presenta, entonces, (re) definiendo el medio natural como un contenido “viejo” que debe ser modificado, transformado o actualizado.

En esta sección indagamos las estrategias que desarrollan profesoras, que se piensan y autodefinen en la tradición “crítica”, para reformular el medio natural en una subcultura geográfica escolar que lo clasifica como contenido portador de identidad y legitimidad disciplinar. Pensando que los profesores disponen de ciertos márgenes para re-adaptar o modificar los contenidos establecidos en los programas escolares (Laurin,1999b) nos preguntamos ¿Qué mezclas, superposiciones e integraciones es posible reconocer en discursos y prácticas de profesores de Geografía que pretenden introducir la tradición crítica como “lo nuevo” y simultáneamente sostener el medio natural como contenido del código disciplinar? ¿Qué contenidos permanecen como

“estratos” muy consolidados? ¿Es posible registrar en las estrategias elaboradas por cada profesor “huellas” de su formación de grado, de su trayectoria profesional, de las culturas escolares? ¿Qué rupturas y qué continuidades registran las profesoras en sus estrategias?

En primer lugar observamos que, al igual que con los sentidos que se le atribuyen a la enseñanza del medio natural, las profesoras desarrollan más de una estrategia tanto desde un punto de vista diacrónico como sincrónico. A través de estas estrategias comparten el esfuerzo de re-adaptar la idea de una naturaleza social a contenidos y formas de enseñanza establecidos en la Geografía escolar. En segundo lugar, las estrategias identificadas toman como núcleo de construcción la secuenciación y/o grado de profundización de los contenidos, asociado al tiempo de enseñanza que se les asigna.

En cada estrategia las profesoras realizan, con mayor o menor grado de articulación, modificaciones, supresiones, adiciones de fragmentos de distintas tradiciones disciplinarias amalgamadas en la “verdadera” Geografía escolar. Esta co-existencia de fragmentos de distintos momentos y tradiciones es el resultado de un proceso característico del pensamiento práctico de los profesores ante la llegada de innovaciones curriculares (Feldman, 1995b). En efecto, las profesoras no incorporan estas innovaciones en un vacío institucional. Las subculturas escolares disciplinarias, entre otros aspectos, operan como un filtro que selecciona aquellos contenidos, prácticas y discursos posibles de ser hibridados por la misma. De este modo, las estrategias revelan un doble movimiento de conservación y transformación. Por un lado, mantienen contenidos y prácticas que se han fijado como nucleares para la disciplina escolar. Por otro, el movimiento de transformación no solo se registra en la introducción de fragmentos de nuevas tradiciones disciplinarias sino – y esto constituye a nuestro criterio la mayor novedad- en la construcción de lazos entre éstos y los “sedimentos” de la disciplina.

Las configuraciones que los profesores van estructurando para mantener el medio natural como contenido constitutivo del código disciplinar y a la vez inscribirlo en los cánones de la tradición “crítica” pueden ser conceptualizadas a través de tres formas de coexistencia teórica: la “integración reflexiva”, la “yuxtaposición” y la “fragmentación” (Feldman, 1994). Las tres formas implican agregar y suprimir elementos de distintas “camadas de

innovaciones” teóricas. La yuxtaposición se caracteriza por algún grado de “unidad” entre los distintos fragmentos. En cambio, la fragmentación no solo implica una mezcla sino la pérdida del significado de la acción. Por último, la integración reflexiva implicaría la coexistencia sustantiva de elementos diferentes que expresa la construcción de una trama de sentidos. Cada elemento que se incorpora, conociendo las implicancias que tiene, re-significa los otros elementos de la trama. El punto en discusión no sería la coexistencia de tradiciones sino las formas que ésta toma en la escuela.

CUADRO 15: ESTRATEGIAS DESARROLLADAS POR LAS PROFESORAS PARA RECONSTRUIR EL MEDIO NATURAL COMO CONSTITUTIVO DEL CÓDIGO DISCIPLINAR

	Forma de co-existencia teórica	Profesoras
Exclusión de contenidos “más próximos” a las Ciencias Naturales	Yuxtaposición	Carolina Ana Cecilia Marcela Mirta
Lo mismo pero más Light	Fragmentación	Natalia Mabel Paola Mirta
Cambios en la secuenciación de contenidos: cada elemento natural y su uso	Yuxtaposición	Marcela Julia
De la caracterización del medio natural a la caracterización de las problemáticas ambientales	Yuxtaposición	Natalia Ana Cecilia
La complejización del medio natural en su doble naturaleza	Integración reflexiva	Eleonora
Cambios en la selección de contenidos de la “dinámica social”	Yuxtaposición	Ana Carolina Eleonora

ELABORACIÓN PROPIA

7.7.1 Exclusión de los contenidos “más próximos” a las Ciencias Naturales

El esquema canonizado como “propio” de la Geografía para enseñar el medio natural experimenta una supresión: la enseñanza de la “historia natural”, esto es básicamente las eras geológicas y los eventos y procesos naturales que las caracterizan. La exclusión no responde sólo a la necesidad de contar con más tiempo para trabajar los “nuevos” temas sino que se orienta a inscribir el

medio natural como temática de las Ciencias Sociales. En otras palabras, enseñar el medio natural “socializado” exige situarlo en su proceso de producción social más que en el proceso de producción natural.

El contenido que se suprime evidencia la opción de situar la enseñanza del medio natural en la escala histórica, en contraposición a la escala geológica, que es la que la tradición “crítica” señalaría como clave para entender el medio natural socializado. En este sentido, se considera que la historia natural de determinado espacio no permite comprender mejor el carácter social del medio natural. Esta supresión coexiste con la caracterización de elemento por elemento del medio natural, que se mantiene como un “estrato” muy consolidado del esquema de enseñanza del medio natural-. La caracterización de los elementos del medio natural se fija como un inventario de elementos naturales producido por una dinámica que se convierte en ausente y desconocida para los alumnos.

CUADRO 16: COMPARACIÓN DE CONTENIDOS DEL MEDIO NATURAL EN PLANIFICACIONES DE GEOGRAFÍA ARGENTINA EN DOS CORTES TEMPORALES.

PLANIFICACIONES DE LOS 80- GEOGRAFÍA ARGENTINA-	PLANIFICACIONES 2003- GEOGRAFÍA ARGENTINA.
El territorio argentino. Posición geográfica en el mundo. Extensión. Límites. División Política. Síntesis de la evolución geológica. Grandes unidades estructurales El clima y la vida. Pendientes y regímenes fluviales.	Espacio, ambiente y recursos naturales. Espacio geográfico y territorio. Posición geográfica. Dimensiones. Límites. Integración territorial. Cuestiones de límites. Ventajas y desventajas de la posición geográfica. Características generales de las bases naturales. La variedad del relieve. Clima. Cuencas hidrográficas y ambientes del territorio argentino. Recursos naturales.

ELABORACIÓN PROPIA EN BASE A PLANIFICACIONES PROVISTAS POR LAS PROFESORAS PARTICIPANTES.

Esta estrategia es desarrollada por Carolina, Ana, Cecilia, Marcela y Mirta, aunque no todas explicitan que constituye una resignificación de la naturaleza social del medio natural:

Lo que cambió en la enseñanza del medio natural es que antes estaba muy ligada a la Geología. Como que uno ahora incorpora al medio natural dentro de los procesos que quiere explicar como un elemento más. Hay cuestiones del medio natural que se siguen dando como las características del relieve, el clima, pero la forma en que se aborda es diferente

porque el sentido es diferente. Las eras geológicas yo las descarté por completo. (Carolina- E4)

Yo jamás me detuve en la cuestión del origen geológico. Simplemente saber que las formas del relieve surgen en distintos momentos y que por eso tienen diferentes rasgos. Que no es todo dado y que sigue cambiando aún ahora. Pero no doy cada era con las formas de relieve que surgen. (Ana- E3)

Yo he discutido con compañeras, sobre todo de tercer año, cuando hablan de la importancia de ver minuciosamente el medio natural en Europa. A mí me parece que al chico le aporta muy pocas cosas, especialmente para Europa que tiene un medio totalmente transformado por el hombre. Entonces, de qué le sirve ver cuándo o cómo se formaron los Alpes si es mucho más importante que entiendan la transformación y el uso, lo que la sociedad ha construido a partir del medio natural que tiene. (Cecilia- E4)

Yo no doy las eras geológicas por ejemplo, solo doy las formaciones del relieve. Pero tampoco lo doy en detalle, más que nada busco que sepan las formas del relieve y la influencia que tienen sobre el clima, las actividades económicas. (Marcela- E3)

La estrategia re-abre la discusión entre las profesoras sobre el carácter social, natural o de intersección de la disciplina. La posición de cada profesora en relación al carácter de la Geografía queda reflejada en el mayor o menor grado de aceptación de esta estrategia. Ana, Cecilia, Marcela y Carolina la juzgan como legítima puesto que consideran la historia natural del medio natural como un contenido propio de la Biología escolar. Ana y Carolina apoyan la legitimidad de la estrategia en contextos escolares en los cuales los profesores que adscriben a la tradición crítica tienen mayor presencia. Cecilia y Marcela, en cambio, excluyen estos contenidos porque consideran que no tenían los conocimientos suficientes para enseñarlos.

Mirta, en cambio, desarrolla esta estrategia manifestando su disconformidad con la misma puesto que considera que la Geografía es tanto una Ciencia Social como Natural y por ende, no debería excluir estos contenidos. Tanto el gusto personal que manifiestan como la convicción de que maneja con soltura conocimientos del área natural están claramente presentes en el cuestionamiento que realiza a esta estrategia. Si bien Mirta

describe las comunidades geográficas de las cuales forman parte como muy homogéneas, el desarrollo de esta estrategia estaría dando cuenta que se están produciendo conflictos y discusiones en la definición de lo que es la Geografía. Mirta realiza una re-adaptación a esta estrategia: continúa enseñando estos contenidos pero les asigna menor jerarquía a la hora de evaluarlos,

Antes daba mucha ubicación y hacía hincapié en las eras geológicas. Por ahí ahora no soy tan exigente y sí les pido una relación altura, cambios climáticos, biomas asociados. Pero a veces si vos no sos exigente en la ubicación, que algunos dirían típicamente del positivismo, noto que les cuesta. No sé si está tan claro no darlo. Yo estos últimos años doy todas las unidades morfo-estructurales de Argentina y no se las exijo tanto en la evaluación. Hacen el práctico, las ubicamos a todas, en qué período geológico, que importancia tienen para el clima, y después en la evaluación hago una pregunta más de relación y no tan puntual. (Mirta-E3)

La supresión realizada – explicitada/no explicitada, aceptada/no aceptada- busca situar el medio natural como un medio socializado. La misma coexiste con un esquema de enseñanza que prioriza la caracterización del medio natural a través de la descripción de elementos naturales. La ruptura que se detecta aquí es la idea de que la enseñanza “geográfica” del medio natural no requiere estar asociada a la enseñanza de su proceso de producción natural. A través de los contenidos que se excluyen, estas profesoras buscan mostrar que la Geografía toma como objeto de enseñanza procesos y fenómenos que se desarrollan en la escala histórica y no geológica. La exclusión muestra una búsqueda de sentido coexistente con un esquema de enseñanza que continúa presentando el medio natural como antecedente necesario en la explicación de procesos sociales tales como la localización de las actividades productivas. Quizás es este punto el que pone en evidencia con mayor claridad que si bien la exclusión realizada en el esquema de enseñanza busca mostrar el carácter social del medio natural no cuestiona la universalidad que se le atribuye como variable explicativa de la selección de los “lugares”. La coexistencia teórica toma la forma de yuxtaposición en tanto se identifica un sentido en la acción de suprimir determinados contenidos sin lograr que altere la trama de la totalidad de contenidos.

7.7.2 Lo mismo pero más “light”

Bajo esta forma de coexistencia teórica se continúan enseñando los mismos contenidos del medio natural- nos referimos entre otros a: eras y estructuras geológicas, formas del relieve, clima, hidrografía, biomas-. La enseñanza de un medio natural socializado se resuelve a través de la incorporación de contenidos catalogados como “sociales” tales como las formas de uso de los elementos del medio natural y las problemáticas ambientales sin que se produzca una ruptura con la forma establecida de pensar y de hacer la Geografía.

Para lograr agregar más contenidos en un espacio curricular que no modifica su carga horaria las profesoras realizan recortes en los contenidos del medio natural combinando dos acciones:

a) selección de escalas de análisis más grandes, con caracterizaciones más generales y menor tiempo escolar asignado, como queda plasmado en estos dos trabajos prácticos que Natalia y Paola proponen a sus alumnos:

Trabajo Hidrografía en América (Natalia)

- 1) ¿Cómo crees que se relaciona la hidrografía con el relieve?
- 2) Observar en el mapa
 - a- cuencas hidrográficas más importantes
 - b- identificar las divisiones de agua, dónde nacen y desembocan y qué relieve atraviesan esos ríos.
 - c- ¿cómo terminan?
 - d- ¿cómo son? Extensos, cortos, anchos, angostos, intermitentes.
 - e- ¿por qué se producen inundaciones en algunos de ellos?
 - f- ciudades a orillas del río.
 - g- identificar lagos, represas hidroeléctricas.
 - h- buscar una nota periodística referida a los ríos, inundaciones, fosas marinas, represas, lagos, etc.

Trabajo práctico (Paola)

- 1- ¿Qué características generales poseen cada una de las regiones en Europa?
- 2- ¿Qué comportamiento presentan los elementos climáticos en Europa?
- 3- ¿Cuáles son los mares que bordean a la parte Atlántica, Ártica, Mediterránea?
- 4- ¿Qué condiciones naturales, tipo de costas y condiciones económicas posee cada parte?

b) la introducción de estudios de caso – con caracterizaciones más pormenorizadas pero acotadas al caso seleccionado-.

Antiguamente dábamos la gran chorrera de ríos y ahora con que les hable del Volga, del Rhin y del Danubio ya está. Te digo esto para que te des cuenta... dónde nace y a dónde desemboca, nada más y la importancia que tiene, si se ha contaminado, si es utilizado por el hombre en la actualidad, si se utilizó antes, si tiene aprovechamiento hidroeléctrico, todo eso. Que antiguamente no. Nos íbamos al detalle, si nacía en la selva Negra, el recorrido... pero ahora no (Mabel- E3).

Primero doy un marco general, la ubicación, los conceptos que vamos a ver y después lo bajo a un caso concreto, un estudio de caso. Este año con lo de las inundaciones en Santa Fe partí con un artículo periodístico y de allí analizamos la cuenca del Paraná. Partimos de eso pero primero los chicos vieron el concepto de cuenca, de cauce principal, de afluente. (Mirta- E4)

Trabajo Práctico (Paola)

- 1- ¿En qué consiste el régimen de un río?
- 2- ¿Qué clasificación de regímenes presentan los ríos europeos?
- 3- Comenta las características que presentan los ríos Rhin, Danubio y Volga.
- 4- ¿Cuál es la problemática ambiental que posee la cuenca del Rhin?

La revisión de actividades preparadas por los profesores para los alumnos permite registrar que la enseñanza del medio natural a través de estudios de caso, en esta forma de coexistencia de tradiciones, no altera la concepción del medio natural como una problemática de orden natural. Los datos “técnicos” de los elementos del medio natural siguen teniendo una presencia fuerte en términos relativos. El carácter social de los elementos del medio natural se introduce a través de enumeración de las actividades que pueden realizarse para aprovecharlos. Por ejemplo, una cuenca fluvial continúa presentándose como una entidad natural, sin problematizar los conflictos/discusiones que se abren ante su aprovechamiento al comprender territorios políticos diferentes. En otras palabras, no se enseñan “todos los ríos” pero no se producen transformaciones en la selección de contenidos para enseñar cada elemento del medio natural.

Las “problemáticas ambientales” se agregan como contenido que “actualiza” el medio natural puesto que permiten describir el estado actual de determinado elemento natural. Cada uno de ellos, particularmente el clima, la hidrografía y la vegetación, pasa a tener anexada “su” problemática ambiental, colocando el foco de preocupación en los cambios provocados en el elemento natural. Asimismo, las problemáticas ambientales se incorporan como un problema de orden natural que no cuestiona la enseñanza de la dinámica del medio natural como la sumatoria de las características de cada uno de sus elementos. A través de esta estrategia los profesores sostienen un contenido y un esquema de enseñanza que establece la subcultura disciplinar y simultáneamente lo “modernizan”.

Esta estrategia es desarrollada como una acción práctica que permite a las profesoras la integración y permanencia no conflictiva en comunidades de profesores en las cuales coexisten tradiciones disciplinarias en disputa. A través de las adiciones de contenidos las profesoras se acercan a miembros de la comunidad que se posicionan en tradiciones reconocidas como “novedosas” sin por ello renunciar a contenidos clasificados como necesarios y legítimos. Es por ello que la percepción de la configuración de la comunidad de profesores y de la subcultura disciplinar en los contextos escolares en los cuales estas profesoras se desempeñan se tornan claves para desarrollar esta estrategia.

En síntesis, las acciones prácticas que articulan la adición de contenidos “sociales” y la permanencia, con menor grado de profundización, de contenidos del código disciplinar se convierten en una estrategia propicia en comunidades de profesores en las cuales las tradiciones disciplinarias establecidas están siendo discutidas sin que una haya logrado convertirse en hegemónica. La coexistencia teórica toma la forma de fragmentación puesto que en la mezcla de los fragmentos se pierde el sentido de redefinir la naturaleza social del medio natural.

7.7.3 Cada elemento del medio natural y su uso: cambios en la secuenciación de contenidos.

La naturaleza social del medio natural se introduce a través de un cambio en la secuenciación de los contenidos. La estrategia de reformulación parte con la enseñanza de las características que toma un elemento del medio

natural en un espacio determinado. Una vez que se ha caracterizado ese elemento se selecciona un caso para mostrar a través de qué actividades económicas se utilizan las condiciones de un elemento en determinado lugar. El punto clave aquí, y que forma parte del conocimiento de carácter pedagógico, reside en que la selección de un estudio de caso que resulte efectiva para mostrar el uso social de cada elemento del medio natural:

En la segunda unidad ya empieza lo que sería en el currículum provincial elementos o bases naturales. Arrancamos con formaciones del relieve de América, entonces hacemos una explicación teórica con el mapa, confeccionan el mapa con las formaciones básicas de los tiempos precámbricos, teóricamente ya vieron en primer año cuáles son las eras geológicas. Arman un cuadro: qué es una formación más nueva, qué diferencias tiene con las formaciones más viejas. Van ubicando Apalaches, las grandes llanuras...Una vez que vieron los elementos físicos del relieve trabajamos con la explotación de las llanuras en América del Norte. Entonces ahí se ve qué actividades, cómo se transforman, qué suelos. Una vez que queda eso trabajado pasamos a la caracterización general de los climas. Te digo un ejemplo, elementos básicos: fajas climáticas, factores, elementos que interactúan. Se toma por ejemplo el área de... generalmente clima se da con biomas. Selva amazónica. Hay opciones. Un año tomé la actividad forestal y los intereses económicos que hay detrás de la actividad forestal. Otro año tomamos el ciclo del caucho, qué fue, cuál era el recurso a explotar, cuáles eran los intereses, qué pasó con era el área, y ahí nos metimos en la economía de Brasil. [...] Cuando damos suelos desarrollamos cinturones agrarios en América y cómo ellos han organizado su espacio. [...] Vemos suelos, concepto de suelos, tipo de suelos y qué pasa con la explotación de suelos en Estados Unidos. Voy explicando las bases generales de la economía norteamericana y como van armando su economía en base a cinturones agrarios. (Julia-E2)

Trabajo práctico: Las bases naturales y su valorización (Marcela)

Analizaremos las bases naturales del territorio argentino particularmente el relieve.

- 1- ¿Qué características generales posee el relieve en Argentina?
- 2- Elaborar un cuadro con las formas del relieve, sus subdivisiones, características generales y atractivos turísticos.

Para las profesoras esta estrategia ofrece dos ventajas. Por un lado, permite profundizar la enseñanza de la caracterización de cada elemento del medio natural sin desvincularlo de las condiciones de su transformación en recursos. Este es el aspecto que para las profesoras constituye una ruptura con la “Geografía tradicional”. Asimismo, al no dejar la organización económica de los espacios como última unidad del programa escolar se convierte en una forma de garantizar un tiempo escolar para su enseñanza.

Esta estrategia es desarrollada por Marcela y Julia quienes observan que el medio natural no constituyó un contenido central en su formación de grado en función del re-posicionamiento de la Geografía crítica en ese contexto académico¹²⁰. Sin embargo, cuando comienzan a enseñar perciben que la subcultura disciplinar define el medio natural como un contenido nuclear en la escuela. La estrategia que desarrollan les permite integrarse a la comunidad geográfica escolar puesto que el cambio que proponen en la secuenciación de contenidos no modifica dos supuestos fijados en la Geografía escolar: a) la jerarquía que se le otorga al medio natural como variable explicativa y b) la enseñanza del medio natural como la caracterización sucesiva de elementos del medio natural.

Para estas profesoras, la decisión de modificar la secuenciación de los contenidos implica, de manera más o menos explícita, una forma de enfatizar el rol de las actividades productivas en la transformación y producción de un medio natural socializado. La coexistencia teórica toma la forma de yuxtaposición puesto que está orientada a mostrar el carácter social del medio natural. En este sentido, exige un proceso de construcción por parte del profesor al seleccionar las actividades y casos que permitan mostrar de manera más efectiva el aprovechamiento y transformación de determinado elemento del medio natural. En otras palabras, la alteración en la secuenciación canonizada como geográfica se presenta como una regla práctica para los profesores que si bien pareciera sencilla requiere el desarrollo del conocimiento de carácter pedagógico. De este modo, la idea de un medio natural socializado a partir del desarrollo de actividades productivas se articula – al punto de amalgamarse- con el principio del medio natural como variable explicativa de

¹²⁰ Estas profesoras realizaron sus estudios de grado en la misma universidad y en el mismo período

la organización social del espacio al colocar cada actividad productiva en directa relación a condiciones del medio natural.

7.7.4 De la caracterización de cada elemento del medio natural a la caracterización de las problemáticas ambientales

La naturaleza social del medio natural es enseñada en algunos cursos por Natalia, Ana y Cecilia a través de la incorporación de las problemáticas ambientales. En esta estrategia las problemáticas ambientales no se incorporan como complemento de la caracterización de cada elemento del medio natural, como en la primera estrategia que describimos, sino que la reemplazan. Las características del medio natural “*per se*” dejan de enseñarse y se propone, tal como se evidencia en este fragmento de planificación de Natalia, enseñar directamente la transformación del medio natural a partir de un grupo de problemáticas ambientales:

Unidad 2: Las transformaciones del medio natural y sus consecuencias.

Idea básica: El mundo que habitamos se enfrenta actualmente con uno de los problemas más serios de la historia de la humanidad: el agotamiento de los recursos naturales, al cual se suma la contaminación ambiental en todos sus aspectos. No se ha tomado conciencia del valor que poseen dichos recursos, como así tampoco de las constantes y recíprocas relaciones entre la sociedad y la naturaleza. También esto es consecuencia de la aplicación de un determinado modelo de desarrollo.

Contenidos: Talado de selvas tropicales y bosques boreales. Caza furtiva. Tráfico de fauna. Contaminación de mares y ríos. Lluvias ácidas y efecto invernadero. Consecuencias. Adelgazamiento de la capa de ozono. Consecuencias.
(Fragmento Planificación Tercer año- 1995. Natalia)

Para Natalia y Cecilia esta estrategia es particularmente adecuada en términos operativos para la Geografía escolar de los espacios continentales puesto que permite reducir el tiempo asignado para la enseñanza del medio natural y simultáneamente la hace más interesante para los alumnos. Ambas profesoras seleccionan una o dos problemáticas ambientales más “representativas” para cada espacio continental a través de las cuales proponen conocer el medio natural de los mismos:

En tercer año que supuestamente se deben dar continentes yo trato de enganchar algo que tenga que ver con el medio natural dentro del contexto de globalización. Entonces en una primera unidad trabajamos a nivel muy general los ambientes del mundo. Ellos saben que es una clasificación muy general y después las principales problemáticas ambientales del mundo (Cecilia- E3)

En cambio Ana, elabora esta estrategia al incorporarse como profesora en una escuela cuya subcultura geográfica establecía claramente que la Geografía de cuarto año debía enseñarse el medio natural de Argentina. Selecciona una problemática representativa para cada una de las regiones geográficas del territorio Argentino canonizadas por la Geografía escolar. Así por ejemplo, a la región Patagónica le corresponde como problemática el sobrepastoreo y la desertificación, al Nordeste y Pampeana las inundaciones, al Noroeste el manejo del recurso agua:

A mi me parecía que era tan ridículo dar una geografía física de Argentina en cuarto año y en quinto una geografía económica. Era como si fuera el Dauss de Geografía Física y el Dauss de Geografía Económica y Política. Entonces empecé a encarar por el lado de las problemáticas ambientales que enganchara con esto de las regiones que era como estaba presentada. Me parecía ridículo ver una geografía física sola, así tan desprendida. Entonces sí o sí la quería dar desde el punto de vista de los recursos y de su aprovechamiento. Y una forma de no chocar tanto con el resto de los profesores que en los otros cursos seguían dando Geografía Física, era verlo desde el ambiente y desde problemas ambientales que no se alejaran tanto de la visión que podían tener los otros profesores, y así que si en quinto pasaban con otra profesora no les quedara tan colgado. (Ana-E4)

La subcultura disciplinar acepta esta reformulación puesto que este reemplazo de contenidos no implica abandonar la enseñanza del medio natural. Asimismo, el carácter de temática de encrucijada de aspectos naturales y sociales convierte a las problemáticas ambientales en un contenido aceptado sin cuestionamientos para la Geografía escolar. De este modo, el carácter social del medio natural se inscribe en el marco de las relaciones sociedad-naturaleza, enlazándose con la tradición regional, y remite a las formas de utilización social de los elementos naturales. Este aspecto resulta de suma importancia si tenemos en cuenta que tanto Ana como Cecilia desarrollan esta estrategia en

contextos escolares que perciben hostiles a la problematización social del medio natural. Es decir, la introducción directa de conceptos como apropiación, agentes sociales, racionalidades que insertan al medio natural en la lógica de las relaciones sociales podrían resultar contenidos conflictivos en subculturas geográficas escolares que marcan la lógica natural como propiamente geográfica.

Ninguna de estas profesoras describe la estrategia como una ruptura con las formas de enseñanza del medio natural establecidas en la Geografía escolar. Para ellas constituye una reformulación que busca introducir cambios sin provocar conflictos con los restantes profesores de Geografía. En los fragmentos que se colocan en coexistencia se busca articular una nueva forma de concebir el medio natural con los marcos que la subcultura establece como legítimos para enseñarlo. Aunque las profesoras no identifican precisamente los elementos que se superponen, esta estrategia podría ser conceptualizada como una yuxtaposición en tanto existe un claro sentido de lograr la introducción de una concepción social del medio natural - priorizando la dinámica introducida por la acción social-.

A nivel conceptual identificamos dos elementos de continuidad que explican la aceptación de esta estrategia. Por un lado la visión de las problemáticas ambientales como un campo de relación entre aspectos sociales y naturales. Por otro, la recontextualización de la naturaleza social del medio natural en términos de su transformación material más que en términos de los procesos de apropiación. A nivel de organización de contenidos, y pensando en reglas prácticas para el trabajo de los profesores, se detecta que los elementos y criterios naturales siguen “ordenando” los contenidos en función de convenciones espaciales que no resultan cuestionadas. La enseñanza de las problemáticas ambientales en fragmentos espaciales – continentes, regiones geográficas- definidas por criterios naturales se mezcla con la idea de que las mismas son de orden social y por ende, están definidas por agentes sociales y sus racionalidades. La dinámica impuesta por la apropiación social del medio natural, que trasciende, borra y re-escibe estos límites naturales, queda sin embargo, encorsetada en unidades pre-definidas. Esta continuidad en la estructuración de los contenidos sin duda facilita el reemplazo realizado así como su aceptación. Por último, si bien este reemplazo de contenidos implica

cambios en el esquema “geográfico” de enseñanza, las consignas de trabajo propuestas a los alumnos permiten observar que se mantiene la localización y descripción, en este caso de las problemáticas ambientales, como contenidos básicos.

7.7.5 De la caracterización de los elementos a la complejización del medio natural en su doble naturaleza.

Una estrategia para reconstruir la presencia del medio natural toma como eje la revisión de los contenidos enseñados del medio natural en lo que se considera su doble carácter: natural – procesos y dinámica estrictamente naturales- y social – naturaleza apropiada socialmente-. Es la única estrategia que se elabora desde la apreciación de que la caracterización de cada variable del medio natural resulta insuficiente para enseñar la complejidad de la dinámica natural, es decir, su carácter sistémico. Asimismo, se considera que la enseñanza de la naturaleza socializada debe estar acompañada por la complejización en la enseñanza de la dinámica natural propiamente dicha.

Eleonora señala que esta estrategia tiene un largo proceso de elaboración. En un primer período, la estrategia toma como núcleo la revisión de contenidos para enseñar la naturaleza socializada. Tomando el esquema teórico-conceptual de Gallopin¹²¹ se busca introducir una ruptura al pasar de la enseñanza del “uso” del medio natural a la enseñanza del proceso de apropiación del mismo a través de la inclusión como contenidos de los actores sociales - ¿quiénes?, ¿a quiénes afecta?- sus condicionamientos y racionalidades -¿por qué?-:

Encontramos algunas historias, cuentos muy cortos de un productor de porotos del Chaco salteño, un trashumante del Noroeste y un pequeño productor del área pampeana. Eran relatos muy cortitos de Ricardo Figueira. A partir de ahí empezamos a buscar un equilibrio porque explicaba cómo producía pero también cómo era el área para poder trabajar, qué actividad económica desarrollaba y desembocaba en una cuestión ambiental: la desertización en el noroeste, los suelos demasiado trabajados en el área pampeana, compactados por la maquinaria pesada, la imposibilidad de renovarse

¹²¹ Eleonora toma el esquema conceptual de Gallopin a partir de su presentación en el texto de Gutman (1988) “Desarrollo rural y medio ambiente en América Latina”. Ceur. El esquema propone un modelo de análisis de las relaciones sociedad- naturaleza a partir de una serie de interrogantes muy generales que pueden ser aplicados a diversos casos.

tecnológicamente y en el Chaco salteño, el tema del desmonte para plantar porotos y así comenzamos a encontrar sentido a lo físico. Entonces, ahí empezamos a ver qué variables naturales, cómo aparece ahí el hombre: ¿aparece como individuo?, ¿aparece como grupo social? ¿qué nexos se establece? Y así fuimos dándole algún sentido. (Eleonora- E 2)

Posteriormente, Eleonora comienza a advertir la co-existencia de una complejización de la naturaleza social y una reducción/simplificación de la “naturaleza natural”. Así, revisa los contenidos seleccionados para enseñar la “naturaleza natural” buscando romper con la tradición de enseñarlo a través de la caracterización de cada variable del mismo. El supuesto que se advierte en esta estrategia es que es posible enseñar la dinámica sistémica a través de la selección de uno o dos elementos del medio natural y enfatizando sus interacciones con los otros elementos como un todo. La preocupación, por consiguiente, no es enseñar las características que asumen los elementos en un lugar determinado sino el comportamiento de un elemento en relación a los otros y al sistema. En el caso de cuarto año, Eleonora toma dos elementos del medio natural como objeto de enseñanza: el agua y el suelo. El recorte realizado permite profundizar la dinámica de cada uno y sus relaciones con los otros en el marco de los tiempos escolares. Así, por ejemplo, la selección de contenidos plasmada en su planificación muestra que Eleonora establece relaciones con otros elementos naturales tanto en el proceso de formación como en el de deterioro del suelo:

El suelo es un recurso de primera magnitud para la humanidad y las formas de deterioro que sufre dependen de los propósitos de su explotación así como de las técnicas que se emplean.

El suelo: factores que intervienen en su formación

Diagnóstico general de la problemática de suelos a escala mundial y nacional.

Procesos de deterioro de suelos: erosión eólica, erosión hídrica, inundaciones, salinización. Agotamiento de suelos.

El desarrollo de actividades económicas como aceleradoras de los procesos de deterioro.

Recuperación de suelos y manejo preventivo.

Manejo integrado de cuencas.

(Fragmento Planificación Cuarto año- Eleonora)

La selección de estos contenidos comprende un conjunto de reglas prácticas para lograr su implementación en los tiempos escolares. En primer lugar, Eleonora toma como espacio curricular las Geografías de dos cursos – cuarto y quinto año-. Prioriza la enseñanza de la naturaleza “natural” en cuarto año y de la naturaleza “socializada” en quinto año como regla práctica que asegura su factibilidad en los tiempos escolares establecidos para la asignatura. En segundo lugar, desprende la enseñanza del medio natural de convenciones espaciales pre-determinadas y como consecuencia evita ceñirla a la descripción de las características que asume en un lugar determinado. Finalmente, recorta la cantidad de elementos del medio natural seleccionados para un curso escolar. De este modo, Eleonora no tiene la presión de enseñar todos los elementos del medio natural y puede dedicar más tiempo a la profundización de los que ha seleccionado como objeto de enseñanza.

En la elaboración de esta estrategia es posible identificar aspectos particulares de la trayectoria profesional de Eleonora. Sin duda, su formación de grado y su inquietud por temáticas sociales han sido claves en la reformulación de la enseñanza de la naturaleza socializada. Sin embargo, la ruptura en la selección de contenidos para enseñar la “naturaleza natural” registra la incidencia del contexto escolar en dos sentidos. Por un lado, Eleonora comienza a re-valorizar la complejidad de la dinámica natural al participar como profesora en la estructuración e implementación de la modalidad Ciencias Ambientales. El trabajo junto a profesores de las Ciencias Naturales la expone a otras concepciones y perspectivas de análisis del medio natural y simultáneamente la obligan a cuestionarse y re-construir los aportes que podrían ser catalogados como “propios” de la Geografía a la enseñanza del medio natural. Puede observarse que, si bien las subculturas que se forman en torno a cada disciplina están presentes y constituyen un punto de referencia para los profesores, tanto la organización de modalidades como la conformación de espacios curriculares de integración impiden el aislamiento entre profesores de distintas disciplinas en esta escuela. Por último, aunque la estrategia de Eleonora vuelve a inscribir la Geografía como disciplina escolar del área de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Naturales – con las implicancias del caso- existe aquí una integración reflexiva en tanto la mezcla

de fragmentos realizada suscita la re-significación de toda la trama de contenidos enseñados.

7.7.6 La “Segunda Naturaleza” introducida a través de cambios en la selección de contenidos de la “dinámica social”

Ana, Carolina y Eleonora introducen la naturaleza “social” en la enseñanza a través de una modificación en los contenidos comprendidos en la dinámica social. El esquema “geográfico” se mantiene inalterado en su primer componente- el medio natural- si bien en algunos cursos estas profesoras han excluido la enseñanza de la historia natural. El medio natural continúa enseñándose a través de la caracterización de cada uno de sus elementos/ variables. Sin embargo, se detectan transformaciones en los contenidos seleccionados para enseñar la dinámica social:

La perspectiva crítica hace introducir el tema de la apropiación, del conflicto social. Ya no es ver un problema ambiental como un problema del hombre con el río... sino como un conflicto social. De una sociedad que es diferenciada, que tiene diferentes intenciones, que depende de quien tiene el acceso a un recurso y quien no. Hay una parte que es así más de inventario y de relaciones que la tienen que saber porque sino no podés decir qué se utiliza del medio, qué oferta natural tiene. (Ana-E3)

Empezamos a ver el concepto de trabajo, qué tipos de trabajo existen: individual, colectivo. Me acuerdo que empezamos con una secuencia de fotos: la oveja en el campo, un productor esquilando, el hilado de la lana, una industria con tecnología avanzada. Así fuimos incorporando cosas. (Eleonora- E1)

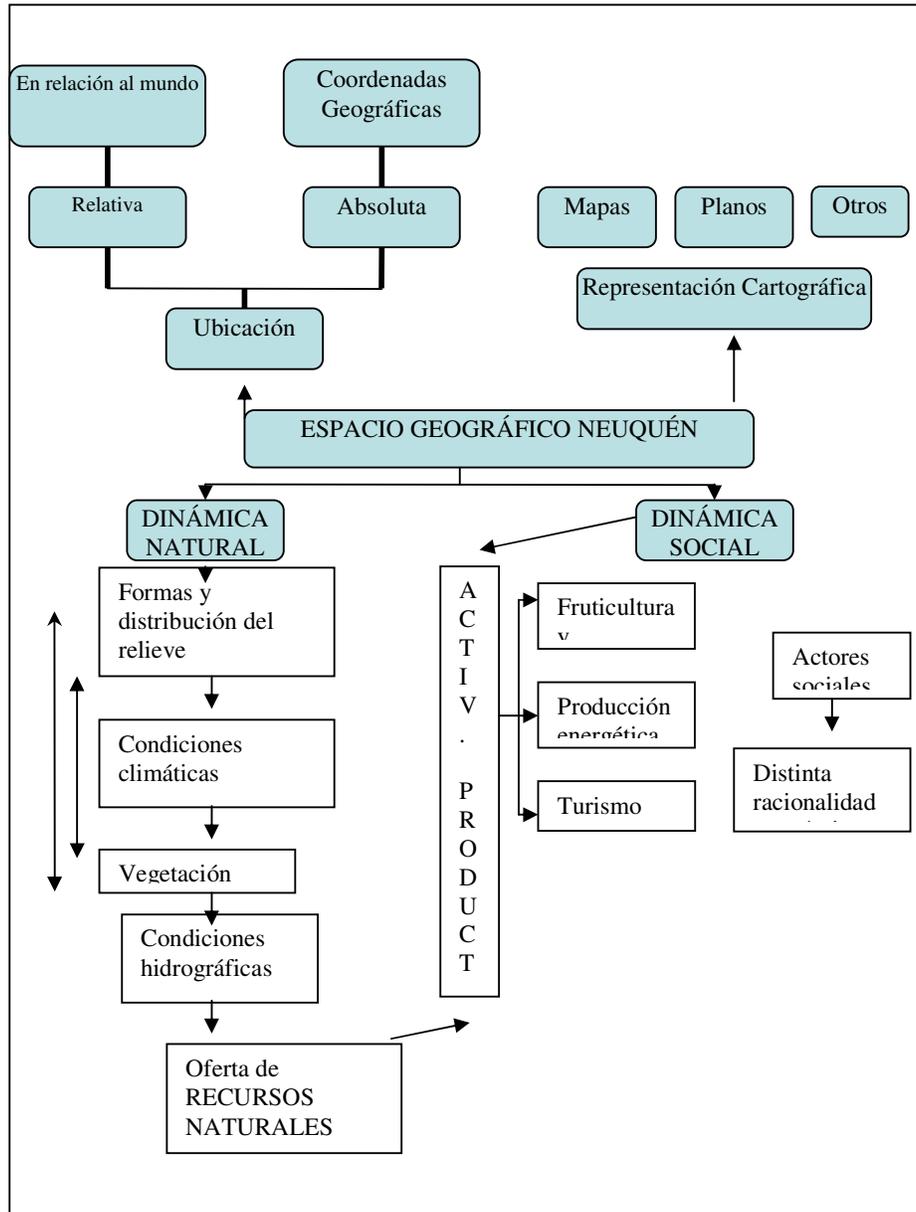
Enseñar la naturaleza social del medio natural requiere, para estas profesoras, introducir el proceso de apropiación social del mismo. La dinámica social deja de limitarse a la localización y caracterización de las actividades económicas que se desarrollan y pasa a incorporar como contenido los agentes sociales que apropian y utilizan los elementos naturales así como sus racionalidades. De este modo, al fragmento inalterado del medio natural se le agrega la complejización de la dinámica social, como puede observarse en el esquema de contenidos que presenta Carolina para los primeros años (Véase Gráfico 1). Se introducen como contenidos para enseñar la dinámica social los agentes sociales y sus distintas racionalidades. Así, en planificaciones y

trabajos prácticos se explicita la acción de agentes como las empresas, el Estado- Nación, el Estado- provincial. Los actores sociales se categorizan en grupos “perjudicados” y “beneficiados” mostrando que no sólo existen diferentes racionalidades sino también desiguales condiciones en la apropiación social del medio natural.

En el caso de Ana, la elaboración de esta estrategia está muy vinculada a la introducción de problemáticas ambientales puesto en torno a la enseñanza de las mismas identifica agentes sociales, racionalidades y resultados de la apropiación. Las problemáticas ambientales la remiten a los agentes sociales que intervienen en los procesos productivos, categoría central en el esquema de enseñanza propuesto por Carolina. Interrogantes como los siguientes se encuentran en distintos registros discursivos: ¿quiénes?, ¿por qué?, ¿a quiénes?, ¿qué acciones?, ¿con qué tecnologías? La enseñanza del medio natural se mantiene en un registro descriptivo que contrasta con el discurso de carácter explicativo de la dinámica social.

Bajo esta forma de co-existencia teórica los fragmentos que se mezclan se reconocen fácilmente. Los contenidos seleccionados para enseñar la dinámica social expresan el sentido de transmitir la idea de una naturaleza socializada. Los cambios introducidos no provocan alteraciones en el resto de los contenidos del programa, en particular en los contenidos seleccionados para enseñar el medio natural que se mantienen prácticamente inalterados. La estrategia refleja, en el caso de las tres profesoras, el paso por escuelas con subculturas geográficas que definen como legítima y correcta la selección de contenidos para enseñar el medio natural ya establecida pero que comienzan a redefinir los contenidos comprendidos por la dinámica social. Es decir, la subcultura geográfica ha priorizado la renovación a través de la revisión de contenidos propios de la dinámica social manteniendo intactos los contenidos del esquema geográfico para los aspectos naturales.

GRÁFICO 1: ESQUEMA DE CONTENIDOS PROPUESTO EN UNA PLANIFICACIÓN PRIMER AÑO



FUENTE: PLANIFICACIÓN DE PRIMER AÑO- PROFESORA CAROLINA

7.8 A modo de síntesis

La investigación muestra que la subcultura geográfica escolar coloca en un lugar central el medio natural en tanto contenido que garantiza identidad y que brinda mayor estabilidad al código disciplinar. Esta forma de pensar y entender la Geografía se identifica en los relatos de la Geografía transitada por

las profesoras en su experiencia escolar. Los mismos presentan la omnipresencia del medio natural como contenido de la disciplina como rasgo que los homogeneiza y evidencian la perdurabilidad de esta forma de entender la disciplina escolar. En cambio, en la formación universitaria esta homogeneidad se quiebra en función del período en el cual las profesoras fueron introducidas en la disciplina y, a partir de los años ochenta, en función de la universidad en la cual se realizan los estudios de grado. En este caso, la heterogeneidad en los relatos de las profesoras se limita a marcar la mayor o menor presencia del medio natural en las distintas asignaturas y en ningún caso señala la discusión sobre la naturaleza social del medio natural como elemento de diferenciación.

La discusión sobre la naturaleza social del medio natural que coloca la tradición “crítica” desafía la subcultura disciplinar escolar e introduce una tensión no resuelta: ¿Implica abandonar el análisis y enseñanza de la dinámica natural o mantenerla? ¿Cómo analizar y enseñar la Primera y la Segunda Naturaleza? Mientras que esta discusión suele evitarse en la Geografía académica, en tanto cada vez se presenta con más fuerza la tendencia a la especialización, las profesoras participantes en la investigación la identifican como un foco de tensión en el contexto escolar. Es decir, en la Geografía escolar no se recrea o reproduce una discusión académica sino que la naturaleza social del medio natural toma características propias del contexto institucional en el cual se desarrolla (Chervel, 1991; Chervel, 1998).

La tradición crítica se presenta como un nuevo marco normativo que no brinda reglas prácticas para favorecer una recontextualización escolar. Ante este vacío, se detectan dos recontextualizaciones de carácter dicotómico sobre el medio natural socializado. Las mismas operan como emblemas pedagógicos en tanto “contienen polaridades que, al ser reinterpretadas, promueven acciones poco acordes con las intenciones originales de sus defensores” (Feldman et al., 1996). Por un lado, la recontextualización como exclusión de la dinámica natural como contenido geográfico que busca quebrar la hegemonía de una forma de pensar y hacer la Geografía en la escuela. Por otro, la recontextualización que se impone como el emblema “exitoso” re-inscribe el carácter social del medio natural en el campo de las relaciones naturaleza-sociedad. Esta recontextualización es la que mejor se adapta a los contextos

escolares puesto que se articula a una subcultura disciplinar escolar que legitima el medio natural como refugio de la identidad disciplinar y objeto empírico “objetivo” de la misma. Goodson explica que en torno a cada disciplina escolar se van conformando identidades profesionales (2000). Nuestra investigación muestra que en el caso de la Geografía escolar, el medio natural se afirma como el núcleo de contenidos en torno al cual las profesoras construyen y afirman su identidad como profesoras.

Preservar el medio natural como contenido del código disciplinar y reconstruirlo en su carácter de Segunda Naturaleza implica para las profesoras participantes una búsqueda y construcción de sentidos para su enseñanza. Es posible, identificar la mayor referencia a dos argumentaciones - el conocimiento del medio natural como un instrumento que permite una mejor utilización del mismo y la consideración del medio natural como variable explicativa de los fenómenos geográficos.- como portadoras de sentido para la enseñanza del medio natural. En estas argumentaciones, en las que estaría operando el referencial geográfico, la enseñanza de la dinámica del medio natural como autónoma de la sociedad y la jerarquía que se le asigna a éste permanecen sin cuestionamiento. Sin embargo, nuestra investigación sugiere que en el proceso de construcción del contenido disciplina que desarrollan los profesores no sólo se pone en juego el referencial geográfico, la cultura disciplinar personal del profesional, la concepción de la disciplina y de su finalidad como lo plantea Laurin (1999) en su modelo a partir de la investigación realizada con un grupo de profesores canadienses. Los momentos de la trayectoria profesional, los contextos escolares y el posicionamiento de cada profesora en el grupo de profesores son aspectos claves en su elaboración y permanente re-construcción.

Las estrategias que las profesoras elaboran para reconstruir el medio natural como elemento constitutivo del código disciplinar muestran diferentes grados de integración de fragmentos de tradiciones disciplinarias y toman como eje central la selección de contenidos, su organización y secuenciación. Si bien cada estrategia tiene sus particularidades encontramos que predomina la yuxtaposición como forma de co-existencia teórica. En la mayoría de las estrategias las profesoras buscan revestir el medio natural de su carácter social aunque, solo en un caso, este sentido también re-significa la trama total de

contenidos del curso escolar. La diversidad de estrategias desarrolladas por las profesoras – desde un punto de vista diacrónico y sincrónico- también evidencia la incidencia que tienen en las mismas las trayectorias profesionales, las subculturas geográficas que encuentran en cada contexto escolar y los posicionamientos – más o menos marginales- en la comunidad de profesores. La subcultura geográfica escolar y la posición que cada profesor tiene en el contexto escolar se presentan como los factores claves en la configuración de las distintas estrategias.

La concepción del medio natural como un objeto externo, disponible para su uso una vez que se conocen sus propiedades se detecta como una permanencia en todas las estrategias. Tal vez esta permanencia permita entender por qué el sentido instrumental sea el más utilizado entre las profesoras para fundamentar la enseñanza del medio natural. No obstante, la co-existencia de fragmentos de tradiciones disciplinarias también muestra los esfuerzos emprendidos por las profesoras para pensar otros sentidos para la enseñanza de un contenido que la subcultura geográfica escolar afirma.

Finalmente, exceptuando la estrategia “complejización del medio natural en su doble naturaleza” y “cambios en la selección de contenidos de la dinámica social” en todas identificamos cuatro fragmentos de las tradiciones hegemónicas en la Geografía escolar que por su permanencia se convierten en estratos muy sedimentados:

- la caracterización de cada elemento del medio natural como sinónimo de enseñanza de la dinámica natural,
- la jerarquía que se le otorga al medio natural para explicar fenómenos geográficos,
- la enseñanza de la dinámica social a través de la identificación de las actividades económicas y
- la caracterización de los usos de los elementos naturales sobre la apropiación social de los mismos.

8 LA GLOBALIZACIÓN: RECONTEXTUALIZACIONES DE UN NUEVO CONTENIDO EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

A partir de la década de los años noventa, comienza a incorporarse como contenido de la Geografía escolar un campo de conocimientos, agrupado en torno a la tematización de la “globalización”. Debe subrayarse que se trata de contenidos totalmente novedosos para la disciplina y que no formaban parte de su código disciplinar. Esta característica particular de la globalización, en tanto contenido escolar, ofrece la ventaja de analizar las recontextualizaciones que realiza la subcultura disciplinar con la finalidad de construir y validar su carácter “geográfico” y por ende, su apropiación como contenido de la disciplina. Asimismo, abre la discusión – que trasciende la Geografía escolar – sobre cómo se introducen en la enseñanza de las disciplinas conceptos y explicaciones que pretenden dar cuenta de procesos en constitución.

La globalización se introduce como contenido en la Geografía escolar a través de una serie de vías que interactúan y se superponen: i) su inclusión en los contenidos básicos comunes para el tercer ciclo de Enseñanza General Básica y para la Educación Polimodal¹²²; ii) su introducción a partir de la renovación de la propuesta editorial¹²³; iii) el ingreso de profesores de geografía en el campo profesional que se acercaron a la temática de la globalización en su formación de grado. El origen de este término puede identificarse en la década de los ochenta a pesar de que en el campo de las Ciencias Sociales se registran una serie de conceptos/categorías que lo

¹²² Los CBC de Ciencias Sociales para el Tercer ciclo de Enseñanza General Básica incluyen la Globalización en el bloque 2 “Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural” y en el bloque 3 “Las actividades humanas y la organización social”. En el caso de la Educación Polimodal, está incluida en el bloque 1 “Las sociedades y el espacio geográfico mundial. Globalización y Regionalización” y en el bloque 3 “La Argentina contemporánea”. En ambos niveles de enseñanza se reconoce como referencia disciplinar Historia, Geografía, Sociología, Economía, Antropología y Ciencia Política.

¹²³ En la provincia de Neuquén, jurisdicción en la que hemos realizado el trabajo de campo, la aplicación de la Ley Federal de Educación se “suspendió”. De este modo, el sistema educativo provincial mantiene los siete años de enseñanza primaria y cinco de enseñanza secundaria. A pesar de ello, la transformación curricular producida en el marco de esta ley se introdujo en las aulas de la jurisdicción a través de la utilización de los textos escolares que se comenzaron a publicar a partir de ella.

antecedentes. Se advierte, por consiguiente, que el período de inserción de la globalización como contenido de la Geografía ha sido relativamente corto. Sin embargo, ha sido un proceso complejo y contradictorio que desafía la subcultura geográfica escolar y re-posiciona a sus profesores. En otras palabras, nos interesa indagar las implicancias de la incorporación de un conjunto de conocimientos que cuestionan la exclusividad de los Estados-nacionales y del territorio como categorías explicativas del mundo contemporáneo para una disciplina cuya finalidad pedagógica continúa articulándose en torno a la formación de una conciencia nacional.

En la primera sección exploramos el ritmo de la incorporación de la globalización en la Geografía académica y escolar. Para ello indagamos el período en el cual las profesoras participantes de la investigación lo introducen como contenido escolar y los motivos que explican su inclusión o exclusión. Posteriormente describimos las formas de acercamiento a la tematización de la globalización que los profesores identifican en su trayectoria profesional con el objeto de analizar si éstas inciden en la selección de los relatos de la globalización y en la interpretación de las implicancias del mismo para la disciplina escolar.

En la tercera sección analizamos cómo opera la construcción de emblemas pedagógicos en la recontextualización de la globalización como contenido escolar. Se analizan los cuatro emblemas construidos por las profesoras en torno a la globalización - sinónimo de la des-identidad disciplinar, de una geografía “útil”, de una postura “crítica” y de la introducción del relato hegemónico- considerando las principales expresiones a través de las cuales las profesoras los enuncian, su contexto de utilización y el orden que cada uno de ellos les permite establecer (Scheffler, 1970).

En la cuarta sección examinamos los relatos/ metáforas de la globalización que se vuelven hegemónicos en la subcultura escolar geográfica tanto en los discursos como en las prácticas de enseñanza del grupo de profesoras participantes. Indagamos quiénes utilizan cada relato, los aspectos que se incluyen o excluyen y las formas a través de las cuales éstos se “adaptan” a la matriz nacionalista de la disciplina escolar.

Por último, analizamos la discusión que genera entre los profesores de la disciplina la introducción de este campo conceptual como contenido de la

disciplina: ¿Todo es geográfico?, ¿Qué convierte en “geográfico” determinado proceso o fenómeno y se acepta como tal?, ¿Lo “geográfico”, se construye o se identifica? En este sentido, identificamos y describimos distintas estrategias a través de las cuales los profesores consideran que enseñan la globalización como un fenómeno geográfico y, de este modo, lo construyen y lo legitiman como contenido propio de la disciplina.

8.1 El ritmo de la recontextualización de la globalización en la Geografía escolar

Con frecuencia se confronta la lentitud, el inmovilismo y el atraso de las disciplinas escolares con la rapidez y permanente producción de innovaciones de las disciplinas en su versión académica (Chevallard, 1991). Se subraya que en el ámbito escolar las disciplinas deben articular la función de estabilización con la de innovación, mientras que en el campo académico éstas estarían más preocupadas por la segunda función (Chevallard, 1991; Frigerio, 1991). En efecto, el distanciamiento temporal entre la producción de nuevos conocimientos y su efectiva inclusión como contenidos escolares se explicaría por el hecho de que las disciplinas escolares sólo incluirían como conocimientos propios de su campo aquellos que ya han sido admitidos y validados por la comunidad disciplinar – proceso que por lo general toma su tiempo-.

La Geografía escolar no constituye una excepción en esta caracterización de las disciplinas escolares. La misma no solo ha sido cuestionada debido a su “retraso” científico sino también por la distancia existente entre lo que ésta enseña y lo que los alumnos efectivamente encuentran en el mundo contemporáneo (Capel, 1984; Reboratti, 1993). En esta sección intentaremos mostrar que la incorporación de la globalización como contenido de la Geografía escolar exige, al menos, revisar la visión de las disciplinas escolares como entidades estáticas e inmóviles y comenzar a identificar tanto conocimientos como períodos más propicios para que se produzca una recontextualización escolar más veloz.

Si bien el término *globalización* registra una serie de antecedentes en el campo de las Ciencias Sociales¹²⁴, surge en Estados Unidos en los años 80¹²⁵ y se difunde desde las escuelas de administración estadounidenses. Es promocionado por consultores de negocios y empresarios conectados a escuelas de administración y organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional entre otros. El origen empresarial del término explicaría para algunos las diferentes conceptualizaciones, ya que cada corporación le fue asignando una significación particular con el objetivo de movilizar a sus empleados en pos de la implementación de una estrategia de operación global (Olea and Abelardo, 1999). En Francia, en la década de los años 90', se comienza a tematizar el fenómeno con el término "*mundialización*" (Ugarteche, 2000) y se define como un modo específico de funcionamiento del capitalismo mundial con diferencias cualitativas con la internacionalización del capital de etapas anteriores¹²⁶.

En el campo geográfico, la discusión sobre la globalización se introduce en la década de los años noventa. Al igual que en otras Ciencias Sociales, éste era un término desconocido hace veinte años atrás para la Geografía (Martin, 2004). Basta señalar que hasta el año 1992 el término Globalización no aparece como palabra clave de acceso a la información

¹²⁴ Entre los antecedentes del concepto de globalización Ortiz (2000) señala: a) "*sociedad global*", propuesto en 1950 por Gurtvich, con el objetivo de comprender los fenómenos sociales que englobaban y trascendían clases sociales y Estados. Sin embargo, la sociedad global de Gurtvich no abarcaba el planeta como un todo. b) el concepto de "*economía mundo*" de Braudel en la década de los años 60'. Cada civilización geográficamente dispersa constituiría una *economía-mundo*. Para Braudel no habría una única economía mundo en el planeta sino un conjunto de economías inter-conectadas e independientes. Puede observarse que existía hasta entonces, una dificultad epistemológica para concebir la sociedad global o la economía-mundo como una unidad a nivel planetario. c) "*sistema mundo*" propuesto por Wallerstein en su libro "*El moderno sistema mundial*" (1979) Wallerstein propone el concepto *sistema-mundo* como categoría analítica para dar cuenta de la estructuración del mundo como totalidad.

¹²⁵ Si bien nos centraremos en la versión Ohmae de la globalización pueden señalarse otros autores que trabajan el término en la misma década y en el mismo ámbito como Theodore Levitt que realiza una discusión sobre el marketing global.

¹²⁶ Para la escuela francesa la mundialización debe verse articulada a la hipermovilización financiera, la importancia de la creciente inversión extranjera con un alto grado de selectividad, la emergencia del comercio intrasector e intraconglomerados y la concentración de flujos monetarios y comerciales en un reducido grupo de países (Roldán, 2000). Desde esta visión se remarca que esta tendencia no se da al margen de particulares condiciones como las intervenciones políticas de los Estados que hicieron posible la (des)regulación y liberalización financiera.

bibliográfica en la Revista “Geographical Abstracts”¹²⁷ (Algaba Calvo and Azevedo da Silva, 1997). En el ámbito de la Geografía Anglosajona la Globalización comienza a convertirse en objeto de análisis de:

- i) la Geografía Económica, que busca documentar los factores espaciales de la acumulación capitalista,
- ii) la Geografía Cultural, que analiza los aspectos sociales e institucionales de la producción y el consumo,
- iii) la Geografía Feminista, a través de estudios que articulan la macro escala de los procesos económicos con las identidades de las mujeres (Rankin, 2003).

Desde los distintas áreas de la Geografía la preocupación compartida es mostrar la globalización como un proceso geográfico ya que por un lado los procesos de escala global tienen efectos diferentes en cada lugar y por otro, los mecanismos y dinámicas institucionales que conducen a la globalización son locales (Rankin, 2003). Sin embargo, los estudios de geógrafos sobre la globalización no tienen visibilidad en el campo académico o de las políticas públicas puesto que no logran mostrar que la disciplina brinda un conjunto de conocimientos estratégicos para entender este proceso y sus consecuencias (Dicken, 2004).

En el ámbito de la geografía latinoamericana, la Globalización se convierte en objeto de análisis en dos encuentros sucesivos realizados en el Departamento de Geografía de la Universidad de Sao Paulo en los años 1992 y 1993¹²⁸. Si bien en el primer encuentro se presentan trabajos que analizan los impactos de la globalización en la organización de la producción, en la configuración de los lugares – particularmente las ciudades- y los aspectos culturales, el foco central de tematización es el proceso propiamente dicho, sus orígenes y las formas de denominarlo¹²⁹. En cambio, en el segundo encuentro el objeto de análisis es el territorio y las nuevas territorialidades en el contexto de globalización. A su vez, la globalización comienza a aparecer en la agenda

¹²⁷ Geographical Abstracts tiene una cobertura internacional con resúmenes tomados de 2000 revistas en áreas de Geografía Social y Económica.

¹²⁸ Las ponencias presentadas en los encuentros “O novo mapa do mundo” (1992) y “Territorio, globalizacao e fragmentacao” (1993) fueron compiladas y publicadas en dos textos por la editorial HUCITEC.

¹²⁹ El grupo central de ponencias discute los conceptos de globalización como por ejemplo aceleración contemporánea (Milton Santos) o sistema mundial (Olivier Dollfus).

de los Encuentros de Geógrafos de América Latina a partir del año 1993 como un proceso en desarrollo – y por ende con más interrogantes que respuestas sobre el mismo- que debe ser analizado desde la disciplina¹³⁰. Desde esta incipiente aparición pasa a convertirse en el tema central del mismo encuentro en el año 1997 en coloquios, conferencias y simposios en los cuales se analizan los impactos de la globalización en los territorios nacionales, los espacios regionales, las ciudades y las áreas metropolitanas, los espacios de la producción y de consumo.

La totalidad de las profesoras que participaron en nuestra investigación comienza a acercarse a la discusión sobre la globalización en la década de los años noventa e incorporan el concepto como contenido en su asignatura de manera paulatina durante la segunda mitad de la misma década. En algunas planificaciones de las profesoras participantes rastreamos su introducción en los años 1995/ 1996. Se advierte, por consiguiente, que la Globalización se introduce como contenido de la Geografía escolar prácticamente en el mismo período en el cual ésta se convierte en un foco de preocupación para la Geografía académica en América Latina y se encuentra en plena discusión tanto su conceptualización como las formas de abordarlo desde la disciplina. Por consiguiente, en el caso de este campo conceptual no existió un período extenso de validación por la comunidad disciplinar como paso previo a su introducción en el discurso escolar. Es por ello que nos preguntamos cuáles son las argumentaciones que aparecen en los discursos de las profesoras para explicar la incorporación de este concepto.

Cuatro profesoras fundamentan su incorporación como un concepto que permite dar cuenta de un conjunto de procesos característicos del mundo contemporáneo en función de dos atributos que se le asignan al mismo. Por un lado, lo consideran un concepto necesario puesto que permite integrar o articular una serie de procesos actuales cuya comprensión sería dificultosa en términos autónomos. Por otro, lo califican como un concepto útil y éste

¹³⁰ En una de las ponencias presentadas en este encuentro - titulada “Espacio geográfico y globalización. ¿Cómo afecta al espacio geográfico el proceso de globalización?-, la geógrafa Delfina Trinca Figuera describe la sensación de perplejidad que provoca en la disciplina este proceso: “El presente: cómo decir lo que es si todavía no es. Cómo referirse a el si es y no es al mismo tiempo. Cómo acercarnos a un contenido existencial del cual participan simultáneamente el ayer y el mañana” (1993: 241).

constituye un atributo sumamente valorado en una disciplina que busca encontrar una finalidad educativa particularmente frente a los alumnos:

¿Por qué empezaste a enseñar globalización?

Lo que pasa es que uno intenta explicar la realidad y el hoy, y no podés obviarlo. Trabajes el ámbito local, el nacional o la geografía mundial creo que lo tenés que explicar sino no podés entender los procesos actuales y lo que pasa en la actualidad. Por ejemplo, en quinto año damos desde la década del setenta en adelante a escala mundial y nacional. ¿Cómo explicás el cambio en el rol del estado y todo lo que ello implica sin tocar el tema? Me parece que es troncal para poder explicar lo actual. Y en tercer año damos los cambios en el espacio agrario, en el espacio urbano, en las problemáticas ambientales, en cuestiones de población. Creo que el marco es ese. (Carolina- E2)

Me parece que para entender el mundo tal cual está planteado hoy, la globalización es un concepto de vital importancia. Tanto desde las transformaciones territoriales, sociales, económicas y políticas. (Cecilia- E2)

Hasta que se incorporó la globalización, se hablaba del fin del mundo bipolar, pero qué viene ahora, qué es esto nuevo... no había conceptos que lo integraran, no había claridad en los procesos que se estaban manifestando. Había autores que iban mostrando que había cambios económicos, otros enfocaron en los cambios en el estado, otros en las relaciones de poder a escala planetaria pero faltaba un concepto que pudiera integrar todas esas dimensiones. Entonces a mi me parece que eso fue lo novedoso y por eso se pegó tanto en la geografía escolar. También la incorporación fue más fuerte de la mano de la ley federal de educación y del bombardeo bibliográfico que lo incluía como contenido de Geografía y de Historia. (Eleonora- E4)

Yo lo doy en terceros, cuartos y quintos años como un marco teórico para que entiendan cómo se inserta cada espacio en el sistema mundial. En tercer año es sobre todo un panorama general. (Julia- E3)

En todas estas argumentaciones la globalización se presenta como el único concepto que permite introducir la enseñanza de los cambios en el mundo contemporáneo y ofrecer, a la vez, una explicación articulada y global de los mismos. En cambio, para tres profesoras, la globalización constituye una realidad que se impone de manera irrevocable más que un concepto. Por consiguiente, excluirlo de geografía escolar significaría desconocer o no

aceptar la nueva realidad del mundo contemporáneo. Su enseñanza se convierte en un imperativo si se busca una Geografía escolar que muestre el mundo “real” a los alumnos:

A mi me costó muchísimo incorporarlo. Pero este es el mundo que tenemos y se los tenemos que explicar a los chicos. Con los elementos que tengo pero tengo que enseñarlo. No le puedo decir que no a la globalización. (Natalia- E2)

Porque tiene que ver con los cambios recientes mundiales y con la geografía actual. ¿Cómo no darlo por ejemplo en quinto año si estás viendo Geografía económica de Argentina? (Paola- E2)

Me parece importante que los chicos entiendan el proceso mundial que se está produciendo. Dar un marco de qué es la globalización para que entiendan la realidad que están viviendo. Eso no quiere decir que se tome como centro de la materia. Con eso no estoy de acuerdo. Aparte también me da cuenta, quizás porque doy en escuelas muy distintas, que los chicos asocian la globalización a la idea consumista y de apertura, de acceso a más cosas. (Mirta- E2)

Si bien aquí también está presente la búsqueda de una Geografía escolar que acerque a los alumnos al mundo contemporáneo en sus distintas dimensiones, estas profesoras no realizan una distinción entre el concepto – y las discusiones que puedan existir en torno al mismo- y el proceso propiamente dicho.

También encontramos otra clase de imposiciones en la incorporación de la globalización como contenido escolar. Es el caso de tres profesoras que deciden incluirlo debido a que la subcultura escolar disciplinar comienza a definirlo como contenido válido y propio de la disciplina. En otras palabras, estas profesoras sienten que incluir la globalización en sus planificaciones las acerca a las formas aceptadas de pensar y hacer la Geografía en las escuelas en las cuales trabajan:

Empecé a dar globalización porque era un tema nuevo y sabía que había que incorporarlo. En las escuelas todo el mundo hablaba de globalización. Era algo que estaba pasando y tenía un montón de manifestaciones que se estaban notando. (Marcela- E2)

Yo empecé a incorporarlo porque tenemos que ir adecuándonos a lo nuevo. Hay que ir actualizándose y además no podés dejarlo de lado si vos estás hablando del MERCOSUR o del NAFTA, el conflicto de Chechenia.... Son un montón de cosas que están involucradas. (Mabel- E2)

Los primeros años yo daba en cuartos y quintos años la reforma del Estado, la llegada de las empresas transnacionales, las nuevas tecnologías pero no tenía que dar en sí el tema globalización. Cuando comencé a dar clase en tercer año en una escuela, ya había una planificación armada por otra profesora que me pareció muy linda porque les cierra a los chicos una geografía mundial encarada así. Es una geografía mundial que tiene como eje la globalización y ahí sí o sí lo damos como tema central. Y empecé a darme cuenta que después de haber visto el panorama mundial tomando la globalización como eje resultaba más fácil plantear en cuarto y quinto año determinados temas. (Ana- E2)

Asimismo, la inclusión del mismo en los textos escolares - que comienzan a editarse a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación- y en los contenidos básicos comunes contribuyó en la aceptación de este contenido como válido para la Geografía escolar. Indudablemente, los textos escritos que acompañan la reforma educativa de los años noventa contienen una forma de pensar y hacer la Geografía que se comienza a tamizar en cada contexto escolar.

Sólo dos profesoras – Natalia y Mirta- manifiestan resistencia ante la incorporación de este contenido. Su rechazo, sin embargo, no se funda en un cuestionamiento al concepto o a su existencia como proceso puesto que ambas consideran que constituye una realidad inobjetable. Las resistencias son generadas en función de la jerarquía que se le asigna al mismo en la disciplina y por consiguiente, el desplazamiento que puede provocar en la agenda de contenidos consolidados como propios de la de la Geografía escolar a lo largo del tiempo:

Si se profundiza tanto en globalización y el análisis económico se dejan de lado temas que son de Geografía y que no los da nadie como por ejemplo problemáticas de la población, de calidad de vida, cuestiones del medio natural. (Natalia-E4)

Hay muchos profesores que están todo un año dando globalización. A mi me parece que es importante, que no hay que dejar de verlo pero no puede ser el eje de un programa de

Geografía. Me parece que así perdemos la posibilidad de enseñar cosas importantes como por ejemplo la parte ambiental. (Mirta- E2)

Puede advertirse que en el mismo período que la globalización - en tanto concepto y proceso- se encuentra en discusión en la Geografía de América Latina, la subcultura geográfica escolar lo introduce como un contenido válido y legítimo para la disciplina escolar. En otras palabras, la subcultura geográfica escolar comienza a aceptar un nuevo contenido con relativa autonomía de las discusiones existentes en el campo geográfico. Esta relativa autonomía que caracteriza la incorporación de este nuevo contenido para la disciplina también se evidencia en los aspectos que generan resistencias en algunas de las profesoras participantes. Para estas profesoras las dudas y resistencias no se atribuyen al concepto o proceso en sí mismo sino a la jerarquía que se le asigna en la trama de contenidos de la Geografía escolar. Subyace como preocupación la forma de articulación o integración de un nuevo contenido al código de la disciplina escolar así como los cambios que esto podría producir en el conjunto de contenidos ya establecidos de la disciplina y en la definición de la propia Geografía escolar.

8.2 Formas de “acercamiento” a la tematización de la globalización

En esta sección indagamos las formas a través de las cuales las profesoras participantes en la investigación conocieron la globalización como uno de los nuevos focos de discusión de la disciplina que enseñan. En otras palabras, a través de qué formas se incorporan un nuevo conjunto de conocimientos y discusiones en el referencial geográfico de un profesor (Laurin, 1999) que, en este caso, se producen tanto en el campo de la geografía académica, escolar y de la geografía “popular” o de difusión masiva (por ejemplo en los medios de comunicación social). Al comenzar la investigación propusimos como hipótesis que la formación de grado sería la principal vía de acceso a este foco temático para aquellas profesoras que realizaron una parte o la totalidad de sus estudios universitarios durante la primera mitad de la década de los años noventa. En cambio, para aquellas profesoras que realizaron sus

estudios universitarios con anterioridad – años setenta y ochenta- los textos escolares constituirían la principal fuente de actualización disciplinar.

En primer lugar, encontramos que aunque seis de las profesoras participantes – Carolina, Ana, Cecilia, Marcela, Paola, Julia- realizaron una parte o la totalidad de sus estudios de grado en el período en el cual ésta comienza a tener una creciente presencia en la agenda de la Geografía académica latinoamericana, la formación universitaria es la vía de acceso menos señalada por este grupo de profesoras como fuente de conocimiento de la globalización. En efecto, solo una de ellas indica esta vía de acceso:

Desde las primeras veces que comencé a trabajar Globalización he ido cambiando e incorporando material, pero lo que aprendí en la Universidad es lo que intento transmitirles a mis alumnos y esto no ha variado demasiado. El concepto que manejo de Globalización lo estudié en la Universidad y no lo fui cambiando. (Cecilia- E3)

Esto estaría reforzando la idea de que, al menos en este campo conceptual, la Geografía escolar ha tenido mayor permeabilidad que la Geografía académica para incorporar la enseñanza de un foco temático en su período de discusión. En otras palabras, la globalización se convierte en un saber a enseñar y enseñado en la escuela antes que en la universidad y por consiguiente, para este grupo de profesoras el contexto escolar se transforma en el principal lugar de acercamiento a nuevos conocimientos.

En segundo lugar, cinco profesoras señalan los textos escolares como la principal vía de acceso a nuevos conocimientos de la disciplina, ya sea de manera exclusiva o acompañando otras fuentes como cursos de capacitación y bibliografía especializada:

Yo comencé a ver el tema de globalización en los textos escolares del 98', 99' y a partir de allí lo pongo como un tema dentro de una unidad en algunos cursos. Siempre voy trabajando con textos escolares y manejando el concepto que tienen allí. (Mirta- E3)

Yo empecé a encontrar libros de Geografía que hablaban sobre los cambios en el mundo en todos los aspectos: lo ambiental, lo económico, lo social, lo demográfico. Después encontré otros que hablaban de la aldea global, del mundo bipolar, la revolución tecnológica. No es que iba buscando, sino que iba encontrando cosas que me parecían importantes en los libros que iban cayendo en mis manos. Y a partir de

ahí lo voy tomando y empiezo a analizarlo en todos los programas. En ese mismo período hice en la Universidad un curso para profesores de Geografía y accedo a un montón de bibliografía que hablaba sobre estos temas que a mi me parecían más de Economía que de Geografía. (Natalia- E1)

Como no sabía nada de globalización empecé a preguntar a otros profesores de dónde sacaban el tema. Primero empecé con los libros de Geografía de secundario, cuando no tenía ni idea de qué era. Y después fui incorporando bibliografía de cursos o de compañeras que me iban pasando. Encontré un librito de Ander Egg que me gustó como trabaja la globalización. Después me compré uno de Aldo Ferrer de la historia de la globalización. Empecé a leerlo pero nunca les di capítulos a los chicos, salvo algunas hojitas sueltas porque son demasiado largos. (Marcela- E1)

Yo llegué al tema de globalización por los textos escolares nuevos. En todos los textos nuevos que han ido saliendo aparece la globalización, y cada editorial está tratando de incorporar lo más nuevo. También con otra bibliografía que conocía a partir de cursos que fui haciendo. (Mabel- E2)

Yo comencé a basarme en un texto escolar, uno de Lorenzini de Geografía económica mundial. Después conseguí otro de Rocatagliata que era espectacular para mí. ¡Con ese texto descubrí América! Descubrí bien el tema de la globalización como proceso porque habla del fordismo, del posfordismo. Todo eso en dos o tres hojitas. (Paola- E2)

En todos los casos se considera a los textos escolares como una fuente de conocimientos válida y prácticamente incuestionable que, adicionalmente, facilita el trabajo docente puesto que no requieren realizar una adaptación a la edad de los alumnos como sucede con la bibliografía específica sobre el tema.

Las profesoras que mencionan los cursos de capacitación como otra fuente de conocimiento sobre la globalización destacan que a partir de ellos se acercan a bibliografía específica – de geógrafos y no geógrafos- que de otro modo no habrían conocido. Aunque no es el único curso mencionado, merece especial atención la incidencia que tuvo entre los profesores de Geografía de la ciudad de Neuquén un seminario organizado por dos profesoras – una de las cuales forma parte del grupo de profesoras bajo estudio- en el marco de un programa de capacitación para docentes de nivel primario y medio desarrollado

en el período 91-96 desde la Secretaría de Extensión de la UNC¹³¹. Este seminario se desarrolló con anterioridad al lanzamiento de la nueva propuesta editorial y no sólo introdujo a los profesores en las nuevas discusiones del campo de las Ciencias Sociales sino que también les brindó un conjunto de textos específicos y otros con adaptaciones para trabajar directamente con los alumnos. La incidencia de este seminario no se limitó a aquellos profesores que realizaron el curso como es el caso de Ana y Paola:

Yo hice un curso, creo que en el año 94 a partir del cual empezamos a trabajar con un esquema en el que se veían todas las fases del capitalismo. Ahí comencé a trabajar con un libro de unos brasileños – uno es Práxedes- que daba la estructura de los primeros temas. La primera planificación estaba muy basada en ese libro. (Ana- E2)

Después del primer acercamiento al tema a través de los libros, hice un curso sobre “Lo local, lo global, lo nacional” con dos profesoras de la universidad y me sirvió un montón porque nos dieron mucha bibliografía de Ianni, de Milton Santos, toda específica sobre globalización que utilicé mucho. (Paola-E2)

A partir del grupo de profesores que hicieron el seminario, y en un contexto caracterizado hasta entonces por la ausencia de textos escolares que incorporasen este campo conceptual, la selección de bibliografía propuesta por este seminario comenzó a circular en las escuelas de modo tal que lo incorporaron profesores que no habían cursado el seminario como Carolina, Marcela y Cecilia:

Nosotros trabajamos con traducciones de distintos autores que hicieron y seleccionaron dos profesoras para un seminario. Por ejemplo textos de Vesentini, de Dos Santos, de Ianni. Son todos textos adaptados para trabajar con los chicos. (Carolina- E2)

Yo trabajo desde hace unos años con un material de Praxedes de una selección de textos que hicieron dos profesoras de la Universidad del Comahue para un seminario que yo no hice. Ese material básico a mi resultó muy útil, a mi me parece que es muy claro y a los chicos les resulta fácil, entendible. (Cecilia- E2)

¹³¹ El programa trabajó sobre dos ejes: el cambio de actitud en los docentes frente al significado de la Geografía como una Ciencia Social y la elaboración de metodologías a partir de la concepción de aprendizaje-significativo. El seminario se denominó “Lo local, lo nacional, lo global en un orden global fragmentado”.

Yo conseguí una selección de textos sobre la globalización de un curso que yo no hice. Cuando tuve que comenzar a dar el tema no tenía ni idea entonces fuimos a la universidad con una compañera y hablamos con una de las profesoras que lo había organizado y nos pasó el material. (Marcela- E2)

Dos profesoras –Julia, Mabel - señalan como ámbito de introducción a la tematización de la globalización cursos más recientes organizados por la Universidad Nacional del Comahue y por el Consejo Provincial de Educación:

Yo comencé a incorporar el tema de globalización a través de materiales que conocí cuando hice un curso que dio una profesora de la Universidad en el 98 o 99. Ahí conocí un material de Milton Santos que es una síntesis sobre el proceso de globalización. Define mundialización, transnacionalización y llega a la globalización. (Julia- E3)

Ahora estoy haciendo una capacitación a nivel provincial que toma como tema central el capitalismo, la re-estructuración económica mundial, la globalización. (Mabel- E3)

Eleonora no sólo es la primera del grupo bajo estudio que llega a la tematización de la globalización sino que también es la única profesora que se acerca a la misma desde otra disciplina:

Cuando yo estudié Geografía no se hablaba nada sobre la globalización. Nadie hablaba de las transformaciones que se estaban dando. En el año 89 o 90 yo fui a una charla de un sociólogo norteamericano que empezó a hablar de la transición hacia un nuevo orden. Me acuerdo que en esa charla que dio se centró bastante en la pesca del atún antes y después de la década del ochenta, y en la plantación de cítricos para la elaboración de gaseosas con naranja. Habló de las empresas transnacionales, de los cambios que habían sufrido, las fusiones de capital, de la participación en los mercados financieros, de cómo contrataban, de los estándares de producción. En el caso de la pesca del atún mostró cómo se había incorporado tecnología más efectiva para pesca del atún pero que estaban diezmando la población de delfines en algunos lugares porque quedaban atrapados en las redes. Explicaba las estrategias de las empresas transnacionales cuando les ponían leyes ambientales para impedir ese tipo de pesca: montaban una empresa fantasma, pescaban en el sudeste asiático, procesaban en países europeos y se vendían en Estados Unidos con un signo de que protegían de la pesca a los delfines. A mi me impactó porque yo nunca había escuchado la palabra globalización en toda la carrera de Geografía. (Eleonora- E4)

Esta profesora tiene un papel clave en la difusión de este foco temático entre profesores de escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén a través de dos contextos. Por un lado, organiza el seminario que ya mencionamos para profesores. Por otro, participa activamente, en las escuelas en las cuales se desempeña como profesora, en la reformulación de los programas escolares y en la conformación de equipos de trabajo que motivan a sus colegas a implementar transformaciones en los contenidos que enseñan en sus cursos.

En resumen, podemos señalar que en el grupo de profesoras participantes existe gran homogeneidad en las vías de acceso a la discusión sobre la globalización. La homogeneidad de textos y cursos de referencia entre profesoras que fueron introducidas en el campo disciplinar en momentos y universidades diferentes sugiere que los contextos y las trayectorias escolares han desempeñado un papel clave en la difusión y aceptación de la globalización por parte de las mismas.

8.3 La globalización: un contenido “emblema”

La rápida incorporación de la globalización como un contenido de la Geografía escolar y la homogeneidad en las vías de acceso al conocimiento de la misma no implican que los significados que las profesoras le atribuyen sean idénticos. Es por ellos que nuestra indagación se orientó a descifrar qué representa para las profesoras participantes incluir este contenido y enseñarlo y a su vez, cómo operan estas representaciones en la recontextualización de la globalización como contenido escolar. Como hipótesis inicial propusimos que los profesores construirían la globalización como el contenido que simboliza lo “nuevo” en la disciplina, estableciendo una asociación directa entre éste y la “Geografía Crítica”. La globalización sería interpretada, entonces, como “la” tematización de esta tradición disciplinar. Por un lado, la inclusión de la globalización les permitiría acercar la Geografía escolar a la Geografía académica y de este modo, legitimarla. Por otro, este emblema operaría como una enunciación sencilla y simplificada de una tradición disciplinar que, como señalamos con anterioridad, no brinda elementos operativos para su recontextualización escolar.

El análisis de la información empírica confirma la tesis de que para las profesoras la globalización se construye como un contenido símbolo. Sin

embargo, el panorama se complejiza al identificar cuatro emblemas más entre el grupo de profesoras participantes: la globalización como símbolo de la des-identidad disciplinar, de una geografía “útil”, de una postura crítica y de la introducción del relato hegemónico.

8.3.1 Emblema de lo nuevo

Para tres profesoras -Marcela, Paola y Mabel- la globalización representa lo nuevo desde dos significaciones. Por un lado, simboliza la introducción de las nuevas tendencias y corrientes de la disciplina en la Geografía escolar. Por otro, representa el esfuerzo y obligación de la Geografía por enseñar los procesos que caracterizan el mundo contemporáneo:

La globalización era un tema nuevo y sabía que había que incorporarlo, era algo que estaba pasando y entonces lo incorporé a los programas. (Marcela- E1)

La globalización tiene que ver con la Geografía actual y con los cambios recientes mundiales. Cuando empecé a dar clase había toda una renovación en la Geografía y ya se empezaba hablar de la globalización. (Paola-E2)

Nosotros los geógrafos no podemos dejar de lado temas como el de globalización. Tenemos que actualizarnos porque los chicos tienen que estar informados y actualizados. Hay muchos cambios en nuestra ciencia que tenemos que ir incorporando. (Mabel- E2)

En el emblema se realizan simultáneamente dos simplificaciones que resultan operativas en el contexto escolar:

- i) la renovación disciplinar se reduce a una tematización
- ii) la complejidad de las transformaciones contemporáneas se presenta bajo un único proceso – con fenómenos y características articuladas-.

La simplificación de la tradición crítica resulta particularmente útil para Mabel puesto que le permite encontrar una forma práctica de introducir en sus programas una perspectiva de la disciplina que no conoció en su formación de grado. En tanto que, en el caso de Marcela y Paola, toma más fuerza la simplificación de las transformaciones contemporáneas ya que les facilita la enseñanza de procesos que no estudiaron en su formación de grado.

En este emblema aparecen con frecuencia las expresiones “lo nuevo” y “lo actual”, y de manera implícita se establece que la implicancia de excluir

este contenido sería congelar la Geografía escolar en el tiempo. Asimismo, “lo nuevo” aparece asociado a la idea de una imposición ya sea como renovación disciplinar o como proceso clave del mundo contemporáneo. Para estas profesoras, la inclusión del campo conceptual de la globalización lejos de representarse como una pérdida para la disciplina escolar, simboliza un beneficio ya que les permite afirmar la legitimidad de la disciplina escolar en clave de las discusiones más recientes del campo académico.

8.3.2 Emblema de des-identidad disciplinar

Para cuatro profesoras – Carolina, Natalia, Julia y Mirta- la globalización representa una amenaza concreta de perder la especificidad de la disciplina y por consiguiente, de salir de su territorio. A pesar de ello, son profesoras que han introducido este contenido en sus programas escolares. A excepción de Carolina, estas profesoras no estructuran ninguna de las Geografías escolares en torno a la globalización como proceso y limitan su introducción a una unidad que tiene la finalidad de “contextualización” de los espacios que se convierten en objeto de enseñanza.

En la enunciación del emblema aparece con recurrencia la expresión de “pérdida”, como puede observarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

A mi me da miedo perder o sacar los pies del territorio, que me ha pasado en terceros, cuartos y quintos años con los temas de los procesos mundiales y con la globalización. Me da miedo perder la noción de la bajada concreta y del efecto que puedan tener todos los procesos que te sirven para explicar el territorio. Me pasó una vez que trabajé con una profesora de Historia y preparábamos juntas los temas. Trabajamos globalización, fragmentación, regionalización. Y yo perdí la noción del territorio: ¿Qué impacto tiene en el territorio? (Carolina-E4. Mi subrayado)

Yo pienso que con la globalización se hace demasiado hincapié en lo económico y nos olvidamos de un montón de cosas. Mucha gente dice: globalización= geografía o geografía= análisis económico y globalización. Y yo no estoy de acuerdo porque se están perdiendo muchas cosas de la geografía original que sí o sí hay que enseñarlas y darlas. (Natalia- E1. Mi subrayado)

Los profesores que yo veo que solamente dan globalización es porque les gusta más y no les gusta dar el medio natural. Pienso que los profesores de geografía lo ven como un

contenido de Historia cuando de lo único que se habla es de todos los procesos históricos, económicos y sociales. Sin ser profesor de Historia terminan enseñándola. (Julia- E4)

Yo noto que los chicos te dicen “ya lo vimos en Historia”. Y creo que con este comentario te dicen “que bien, esto tiene relación”. No te lo dicen de esa manera, sino que hay un desgano porque como que estamos todos dando vueltas en lo mismo. [...] Yo creo que la globalización nos quita especificidad y nos van a quitar campo de trabajo. Se generaliza mucho y no se baja a contenidos concretos, a trabajar sobre un hecho concreto, a desmenuzarlo, a entenderlo, a incorporar vocabulario, se deshecha el mapa. (Mirta- E4)

La “pérdida” se convierte en la expresión central del emblema y se le atribuyen diferentes repercusiones prácticas como perder: el objeto de enseñanza – el territorio- , los contenidos “geográficos” -como el medio natural-, un campo de trabajo – frente a los profesores de Historia- y una forma propia de explicar los fenómenos. Como consecuencia, a través de este emblema, se coloca la Geografía escolar, en relación a otras disciplinas, como la disciplina perjudicada. En efecto, estas profesoras interpretan que a través del campo conceptual de la globalización tanto la Historia como la Economía estarían colonizando el espacio de la Geografía escolar. En términos literales, es el contenido que provoca la des-identidad disciplinar.

La interpretación de la globalización como una pérdida para la disciplina indudablemente expresa y promueve un sentido de “comunidad” disciplinar entre los profesores, o “comunidad de espíritu” (Scheffler, 1970), en torno a la acción de protección de la especificidad disciplinar y por consiguiente, de su lugar en el currículo. A diferencia del medio natural que se afirma como contenido portador y garante de identidad para la disciplina y para quienes la enseñan, estas profesoras identifican la globalización como un contenido “molesto” que conduce a perder la especificidad disciplinar (Goodson, 1995a).

8.3.3 Emblema de una “geografía útil”

Para Carolina y Ana la globalización representa una Geografía que permite acercar a los alumnos a la realidad contemporánea, analizarla,

comprenderla y que por consiguiente, constituye un saber útil para los alumnos:

La geografía de tercer año que está estructurada en torno a la globalización a los chicos les gusta, les interesa, les resulta útil. Tiene la ventaja de que lo podés presentar desde lo cotidiano, desde los medios de comunicación, los gustos, lo que ven y escuchan todos los días. Entonces es como que empiezan a darse cuenta por dónde pasa la idea de globalización y después la van profundizando. (Carolina- E2. Mi subrayado)

Para llegar a tener conocimientos de la globalización no solo tienen que tener contenidos previos de Geografía y que son necesarios. Son parte del bagaje cultural que tendrían que tener para manejar las noticias y la actualidad mundial. La geografía de tercer año, teniendo como eje la globalización, les permite tener una estructura conceptual para entender otros temas. (Ana- E2. Mi subrayado)

La globalización se construye como el símbolo de un conjunto de saberes a los cuales los alumnos pueden apelar para interpretar procesos y fenómenos que no necesariamente constituyen contenidos escolares pero que sin embargo, resultan necesarios para moverse en el mundo contemporáneo. Expresiones como interés, cotidiano, actualidad evidencian que la repercusión práctica de este emblema es construir y mostrar la utilidad de la disciplina escolar. En efecto, el emblema contiene la polaridad Geografía saber instrumental/ Geografía como bagaje cultural, que Ana resuelve al resignificar la idea de cultura general e incluir en la misma el conocimiento e interpretación de las condiciones del mundo actual.

Llama la atención que este emblema sea utilizado sólo por Carolina y Ana, si recordamos que en los discursos de otras profesoras – como Marcela y Cecilia- está presente la imagen de la Geografía como una “herramienta para comprender el mundo contemporáneo”. Esto podría sugerir que la globalización no es aceptada por todas las profesoras como el contenido clave de la disciplina para caracterizar y explicar la contemporaneidad.

8.3.4 Emblema de una postura crítica

Para una de las profesoras del grupo participante, la globalización constituye el símbolo de una postura epistemológica y de una forma de

entender y pensar la Geografía escolar. En este emblema la globalización representa un posicionamiento epistemológico. El mismo contiene una simplificación al presentar un concepto y conjunto de discusiones sobre procesos contemporáneos como sinónimo de la tradición crítica. La equivalencia que contiene el emblema resulta tan clara y evidente para Cecilia que considera innecesario explicitar su posicionamiento epistemológico en aquellos cursos que introduce la globalización como contenido:

En tercer año parto desde el concepto de globalización, las transformaciones que vivió el mundo, el fin de la guerra fría. A los chicos les queda claro que es una geografía distinta a la que tenían antes. No les digo que es una postura crítica, sino que es una geografía que les permite comprender los cambios territoriales que ha vivido el mundo en los últimos años. (Cecilia- E1)

Teniendo en cuenta que en otros registros discursivos, como planificaciones escolares y entrevistas, Cecilia expresa una concepción más amplia de la Geografía Crítica, pensamos que para ella este campo conceptual se convierte en una manera práctica de mostrar tanto a los alumnos como a los profesores colegas cuál es su posicionamiento en la disciplina, en una subcultura disciplinar escolar que no acepta esta tradición como la verdadera geografía.

8.3.5 Emblema del discurso “hegemónico”

Eleonora es la única profesora que señala la globalización como el emblema de la introducción en la Geografía escolar del discurso “hegemónico”. Es decir, para esta profesora la globalización representa la forma de interpretar los procesos contemporáneos que se pretende imponer desde los centros de poder y los actores sociales hegemónicos:

La globalización tiene un contenido ideológico muy fuerte, que nos han vendido tan empaquetadito. Nosotros trabajamos mucho las consecuencias del pensamiento único, cómo se presenta en los textos como algo novedoso, como algo que se da en todo el mundo. Y cuando vos ves el discurso de la globalización, las políticas de los globalizadores son absolutamente diferentes a las de los globalizados. (Eleonora-E2)

Como puede observarse en el fragmento precedente la introducción de la globalización en la Geografía escolar es el símbolo del triunfo de un relato afuera de la escuela. Sin embargo, este emblema contiene la polaridad de presentar la posibilidad de realizar e incorporar en la escuela distintas interpretaciones o lecturas de un mismo conjunto de fenómenos. En otras palabras, para esta profesora reconocer y enseñar a los alumnos la existencia de un relato hegemónico, también constituye un símbolo de la existencia de discursos o relatos alternativos que la Geografía escolar tiene la obligación de enseñar.

8.4 Metáforas de la globalización presentes en los discursos y las prácticas de enseñanza

Llama la atención en esos textos la profusión de metáforas utilizadas para describir las transformaciones de este final de siglo [...] ¿por qué esta recurrencia al uso de metáforas? Estas metáforas revelan una realidad emergente aún huidiza en el horizonte de las ciencias sociales. Renato Ortiz.

Los conceptos sociales están lejos de ser categorías “bien definidas” en tanto su contenido puede variar en función de la dimensión temporal y de la posición teórica asumida (Carretero and Limón, 1997). Asimismo, a los “datos” sociales se les pueden atribuir distintas significaciones en función de la teoría desde la cual se los interprete (Carretero et al., 1994). El panorama se complejiza si remitimos nuestro análisis a conceptos y explicaciones que pretenden dar cuenta de procesos que aún están en plena constitución. Las categorías y explicaciones existentes parecieran volverse insuficientes ya que fueron construidas en otros contextos históricos y en torno a tipos societales diferentes. Las transformaciones científico-tecnológicas, productivas y culturales de finales del siglo XX ejemplifican esta sensación de insatisfacción con las categorías existentes y a la vez, la construcción de diversas interpretaciones sobre el mismo proceso¹³². Las mismas se caracterizan por

¹³² Octavio Ianni señala que “La problemática de la globalización se encuentra aún en proceso de nivelación empírica, metodológica y teórica. Más que esto, sólo comienza a ser percibida en sus implicaciones epistemológicas. Se trata de una realidad que puede ser vista como una totalidad en formación” (2002: 166).

priorizar determinados aspectos ya sea económicos, tecnológicos, financieros y culturales (Ianni, 2002). Por consiguiente, cada una de las interpretaciones ofrece una visión parcial del proceso bajo análisis.

En esta sección tomamos la identificación y análisis de las principales interpretaciones de la globalización coexistentes¹³³ como base para analizar aquellas que están presentes en los discursos y prácticas de las profesoras participantes en la investigación. Como hipótesis de trabajo comenzamos la indagación sosteniendo que los discursos y prácticas de las profesoras se caracterizarían por la presencia exclusiva de una metáfora sobre la globalización. En este sentido, la metáfora que se convertiría en “exitosa” en la subcultura escolar geográfica sería la “Internacionalización del capital” puesto que a través de la analogía de la “fábrica global”, la misma se articula con una de las prácticas de enseñanza del código disciplinar: la visualización.

Encontramos que todas las profesoras participantes, exceptuando Natalia, utilizan la “Internacionalización del capital” como explicación de la Globalización. Asimismo, predomina la presentación de la misma de manera complementaria a la explicación de la globalización como “homogeneización cultural”. Las entrevistas, fichas de lecturas y actividades muestran que las profesoras encuentran en ambos relatos la posibilidad de seleccionar “buenos” ejemplos para facilitar la explicación a sus alumnos. En la internacionalización del capital se asigna un lugar central a los ejemplos sobre empresas multinacionales, su forma de operar a escala mundial, con énfasis en la dispersión del proceso productivo (Ianni, 2002). En tanto que en la homogeneización cultural se enfatiza el desarrollo y difusión de nuevas tecnologías y sus efectos en las posibilidades de comunicación, transmisión de datos y en la vida cotidiana (Ianni, 2002).

La complementariedad de estos relatos para algunas profesoras se traduce en la presentación de ejemplos que permiten señalar simultáneamente los aspectos de la internacionalización del capital y de la homogeneización

¹³³ Ianni identifica como principales teorías de la globalización las siguientes: “Economías-mundo”, “Internacionalización del capital”, “Interdependencia de las naciones”, “Occidentalización del mundo”, “Aldea global”, “Racionalización del mundo”, “Dialéctica de la globalización”, “Modernidad-mundo”. Para Ianni el hecho de que la construcción de cada explicación se realice desde un ángulo en particular hace que todas en conjunto nos permitan un mejor acercamiento al proceso bajo análisis.

cultural. Este es el caso del ejemplo utilizado por Carolina, Ana, Cecilia, Marcela y Eleonora:

“La vuelta de los dinosaurios”

En la última semana de junio de 1993, cerca de 150 cines lanzaron en todo el Brasil el film “Parque Jurásico”, de Steven Spielberg. Ese estreno nacional del film, una semana después de haber sido lanzado en los Estados Unidos hizo posible, que en un mismo instante, dos criaturas entre millones de otras, se tomaron sus manos con miedo por el mismo Tiranosuario Rex. Sólo que una en Nueva York y otra en cualquier ciudad media del interior de Brasil (o Argentina). ¿Qué hace que en un mismo momento millares de personas, con lengua, costumbre, hábitos en fin, culturas completamente distintas se dirijan a un cine para ver el mismo film? ¿Usted pensó en la larga historia que hay detrás de este hecho?

La trayectoria del film “Parque Jurásico” y de millares de otros films- desde la producción en los estudios de Hollywood hasta el deslumbramiento de adultos y niños que asisten a él en todas partes del mundo- es un ejemplo que nos ayuda a entender lo que es la internacionalización total de las economías y la interdependencia cada vez mayor entre países y regiones del planeta. A través de esa trayectoria podemos entender lo que es la sociedad global. Para comenzar, vamos a recordar que la película “Parque Jurásico” fue dirigida por el cineasta norteamericano Steven Spielberg para los estudios de la empresa Universal, de Hollywood. Desde 1990, la Universal pertenece a la multinacional japonesa Matsushita, que es la mayor fabricante de equipamientos electrónicos del mundo.

Los dirigentes de la Universal previeron que en torno de cien millones de personas pagarían para ver el film en todo el mundo. La facturación de la empresa, contando también la venta de fichas de video y los derechos para la exhibición en la televisión, llegaría a quinientos millones de dólares. Para recaudar tanto dinero, un film debe atender a todos los tipos de gusto en diferentes culturas, como la norteamericana, la japonesa, la brasileña (o argentina). Hacer un film que atienda a esos objetivos exige un gran esfuerzo de producción, a un costo millonario. En el caso de “Parque Jurásico”, el productor Tom Polok invirtió nada menos que sesenta millones de dólares, dinero que daría para comprar 8571 autos populares, a siete mil cada uno. No es por ello que la industria de entretenimiento- controlada en buena parte por empresas de otros países, como es el caso de la Universal- se coloca en segundo lugar entre las exportaciones de los Estados Unidos.

En 1993, cuando la película fue lanzada, Hollywood producía alrededor de cuatrocientos filmes por año, al costo medio de 27 millones de dólares cada uno. La facturación de esos filmes alcanzó cerca de treinta billones de dólares en el mercado interno y otro tanto en el mercado externo. Llegaba así al total de sesenta billones de dólares anuales, valor superior al de las exportaciones brasileñas en el mismo año.

Podemos percibir entonces cómo empresas de varias partes del mundo contribuyeron para la producción, distribución y proyección de “Parque Jurásico”, pasando por encima de fronteras geográficas, étnicas, políticas y culturales. Este hecho demuestra en la práctica lo que es la globalización económica y la sociedad global.

Más allá de la actuación de empresas transnacionales, otro fenómeno característico de la sociedad global y presente en “Parque Jurásico” es el uso de tecnologías avanzadas. Para producir las figuras de los dinosaurios fueron utilizadas ochenta computadoras Silicon Graphics, de la empresa Industrial Light and Magic. Sólo la Agencia Espacial Americana (NASA) posee aparatos de este tipo. Sin el uso de tales computadoras, sería imposible hacer diseños tan perfectos de cada hueso y de cada articulación de las figuras, cubrirlos con músculos y piel y otorgarles movimientos perfectos. Asimismo, no puede ser desplazada la importancia de la comunicación simultánea a escala planetaria, permitiendo una eficiente divulgación del lanzamiento del film, para que millones de espectadores concurren a los cines de Los Ángeles, Tokio, Nueva York, Puerto Alegre, Buenos Aires.

(Fragmento presente en fichas de Lectura utilizadas por Carolina, Ana, Cecilia, Marcela, Eleonora)

El fragmento extraído de un texto brasileño¹³⁴ presenta la internacionalización de la producción, de la circulación y del consumo a partir de la comercialización de un producto cultural creado por una empresa transnacional que desde su mismo proyecto se piensa para un mercado mundial. De este modo, la interpretación de la globalización como un proceso de homogeneización cultural aparece subordinada a la idea de la internacionalización del capital puesto que las empresas transnacionales son los agentes económica y técnicamente “capaces” de identificar y producir elementos culturales comunes que trascienden y atraviesan las fronteras de los Estados- Nacionales. En otras palabras, la homogeneización cultural se presenta como una construcción de las poderosas empresas transnacionales.

Con posterioridad al análisis de la producción y comercialización de la película “Parque Jurásico”, cuatro de estas profesoras suelen introducir otros casos de empresas multinacionales enfatizando la lógica y modalidad operativa de las mismas. Los mismos muestran particularmente la dispersión de las diferentes partes de los procesos productivos y otorgan un papel central a las empresas transnacionales y a las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información como se evidencia en estos fragmentos extraídos de algunas fichas de lectura elaboradas y utilizadas por estas profesoras:

“El caso de la empresa Pirelli”

A modo de ejemplo: en 1978 la planta Pirelli de San Pablo, Brasil, impuso a los obreros un régimen de doble horario y horas extras para aumentar la producción. Agotados por la intensidad del trabajo e intrigados por el sorpresivo cambio del ritmo productivo, los trabajadores se quejaron a la dirección de la compañía. La respuesta fue que era necesario aumentar la producción por “razones de seguridad nacional”. Ese intenso régimen de trabajo duró tres semanas. Más tarde, a través de un representante del Ministerio de Trabajo, los trabajadores se enteraron de las verdaderas razones: los trabajadores de la casa matriz en Milán estaban en huelga y mientras tanto la filial paulista compensaba las horas no trabajadas en Milán. De ese modo, la gerencia podía negarse a negociar con los huelguistas y adoptar una posición inflexible en las negociaciones.

Desde este punto de vista, las transnacionales, aunque sean de diferentes tamaños, orígenes, grados de integración, poder e influencia, tienen dos aspectos en común. Individualmente son centros de decisión- y por lo tanto de poder- que controlan el proceso productivo en más de un país y manejan inversiones, producción, comercialización, financiamientos y precios a escala transnacional.

El ejemplo de Pirelli sirve para ilustrar esta definición. La empresa tiene sede en Milán, es el mayor fabricante de neumáticos fuera de Estados Unidos. Las inversiones en el exterior son comandadas desde su holding (sociedad de control financiero) con sede en Suiza. En Brasil, además de neumáticos, Pirelli produce materiales eléctricos, cables especiales y mangueras, instala redes de telecomunicaciones y actúa a través de filiales, en agroindustrias, comercio internacional y seguros. Pirelli también opera en Alemania, Argentina, Austria, Bélgica,

¹³⁴ La traducción de este texto y su difusión entre los profesores de Geografía se realiza en el marco del Seminario “Lo local, lo nacional, lo global en un orden global fragmentado”.

Canadá, Dinamarca, España, Francia, Irán, Luxemburgo, Reino Unido, Suecia y Suiza. Colectivamente las transnacionales son el principal componente de capital mundial y el agente más poderoso de transnacionalización de la producción, las finanzas, el comercio, la información y la ideología del capitalismo. Interactúan con otras instituciones político económicas, tales como el Estado, distintos capitales privados y organizaciones financieras internacionales en una relación que abarca la colaboración, la asociación y el conflicto, y así conducen sus negocios, siguiendo la filosofía del crecimiento económico ilimitado, el verticalismo en la toma de decisiones, la expansión del capital en todo el mundo y la máxima obtención de ganancias. Mediante la transnacionalización de las economías nacionales esta filosofía está convirtiéndose en dominante y los Estados nacionales y el capital privado se subordinan a sus intereses.

(Fragmento ficha de lectura de Carolina para terceros años).

La actual fase del capitalismo tiene como principal actor de la economía a las empresas transnacionales. Éstas promueven transacciones financieras y comerciales entre las filiales o entre las filiales y la matriz de una empresa. Así, automóviles fabricados en Brasil por la Volkswagen y por la Ford, son vendidos para las mismas empresas en otro país para, sólo entonces, ser puestos a disposición de los consumidores. Además estas empresas operan fabricando partes de un mismo producto en unidades industriales localizadas en diferentes países donde encuentran más ventajas (abaratando el acceso a las materias primas, mano de obra abundante y barata, que los valores del producto sean poco sensibles al transporte). Como ejemplo, se puede ver lo que sucede con el auto Pontiac, de General Motors, empresa de los Estados Unidos. En 1991, el Pontiac llega a los consumidores de varias partes del mundo por 20.400 dólares, divididos de la siguiente forma: 6000 para Corea, donde se arma el auto; 3500 para Japón donde se compran las piezas, 1500 para Alemania, origen de la ingeniería del modelo, 800 para Taiwán y Singapur, que ofrece pequeños componentes, 600 para Inglaterra, Irlanda y Barbados por el suplemento de materiales diversos y 8000 para los Estados Unidos por pago de salarios de directores y gerencia dividiendo a los accionistas, servicios de abogados, aseguradoras, servicios sociales, etc.

(Fragmento ficha de lectura de Ana y Cecilia para terceros años).

Dentro de la política de globalización, las maquilas constituyen una de las modalidades preferidas por los países industrializados- especialmente Estados Unidos- para mejorar su competitividad internacional y aprovechar los menores salarios prevalecientes en las naciones menos desarrolladas. En éstas, los asalariados son sometidos a una mayor explotación, abusando especialmente de la mano de obra femenina. Dado que no transfieren tecnología avanzada a los países donde funcionan, ensamblan insumos importados desde la metrópolis para reexportarlos y frecuentemente gozan de exenciones tributarias al localizarse en zonas especiales de exportación. [...] En el caso de México, numerosas compañías norteamericanas trasladaron parte de sus operaciones a la zona fronteriza, región que ofrecía varias ventajas a saber: a) su cercanía geográfica, que permitía a las corporaciones montar la operación de ensamblaje a pocos kilómetros de las plantas matrices; b) la posibilidad de garantizar la utilización de insumos como el agua y la electricidad, c) la oportunidad de aprovechar el trabajo barato de cientos de miles de obreras, muchas de ellas adolescentes, que obtienen salarios ínfimos y trabajan en condiciones deplorables, en particular por la toxicidad y la falta de controles ambientales reinantes en dichas plantas.

(Fragmento ficha de lectura de Carolina y Eleonora- para terceros años)

Esta metáfora de la globalización, como explica Ianni (2002), prioriza los aspectos económicos y la internacionalización de los procesos productivos. Es decir, desde este relato la globalización significa simultáneamente la

internacionalización del proceso productivo, de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción. Así, la dinámica del capital traspasa las fronteras nacionales, “se desarraiga” y se mueve por los rincones más competitivos del mundo. Con el predominio del capital financiero se da un proceso de formación del capital global y los centros del poder político y financiero se dislocan. De este modo, se considera que el mundo se ha transformado, con la dirección de las empresas transnacionales, en una “fábrica global” a través de la dispersión de la producción. En este sentido, los casos seleccionados por estas profesoras permiten a los alumnos construir la idea de la internacionalización de los procesos productivos en todas sus fases a través de la imagen de la “fábrica global”.

Para seis profesoras la complementariedad de los dos relatos se expresa sobre todo desde una secuencia didáctica. En otras palabras, uno de los relatos- la homogeneización cultural- resulta muy efectivo para introducir la explicación a la cual se le asigna el mayor poder explicativo:

Se empieza por situaciones en las que ellos vean esto de la homogeneización cultural, de las pautas de consumo. Porque entonces ahí se entra en el capitalismo, en sus fases, cómo el capitalismo fue incorporando cada vez más espacios y sociedades a la economía mundo a lo largo del tiempo. Por ejemplo, con un curso al principio les hice un trabajo que viene en uno de los libros de Longseller, tipo diagnóstico, que les pide que miren unas cuantas publicidades. Se tienen que sentar unos cuantos días en el mismo horario y hacer un relevamiento de publicidades: a quiénes están dirigidas, a quién no, si se sintieron identificados con los modelos de publicidad. Y ahí empezaron a ver este tema de cómo el capitalismo unifica ciertas pautas de consumo y nos lleva a consumir.

(Ana- E2)

Cuando empezamos a trabajar el tema les pido que elaboren un ejemplo de su vida cotidiana, de cómo ellos ven que forman parte de este proceso de globalización. Entonces empiezan a contar desde que van al supermercado, que van al Mc Donalds, que levantan el teléfono, la ropa que usan y quién la fabricó, que prenden el equipo de música, y te van nombrando grandes empresas transnacionales. (Cecilia- E2)

Los chicos tienen la idea de la aldea global, de que todo el mundo se está homogeneizando. Yo tenía esa idea también. Todo era igual para todo el mundo, todos consumían lo

mismo en todos lados. En los libros de texto aparece esta idea y entonces suelo comenzar por ahí aunque no es tan así en realidad, no es que todo el mundo se homogeneiza o que está todo igual sino que las desigualdades son crecientes. (Marcela- E2)

Para introducir el tema de la globalización yo empiezo con el tema de las computadoras porque los chicos viven con lo cyber y las computadoras. Les pregunto ¿Por qué estamos viendo el partido que están jugando en Japón? ¿Qué nos permite eso? ¿Por qué están jugando en la red? ¿Por qué están fabricando el euro-coche? Hablamos por qué tienen la producción de piezas distribuidas, los lugares de montaje. Lo comparo mucho con cosas de la vida cotidiana. El teléfono, la computadora, el deporte. Por qué llegó la Coca-Cola a China o por qué está en Medio Oriente. Todo ese tipo de cosas. (Mabel- E2)

Yo les hago trabajar cuáles son las redes de comunicación, que les interesa muchísimo. Les hago leer de un libro de polimodal de Santillana el sistema mundial, la aldea global y el papel de las multinacionales. (Julia- E2)

A los chicos les gusta mucho lo de la Aldea global, que hay un texto escolar que lo trabaja mucho. ¿Por qué se habla de Aldea global? Sobre todo en primer año resulta esto de entender qué es una aldea y una aldea global con las comunicaciones antes de trabajar con la internacionalización del capital. En los terceros años, que vemos los continentes, es más complicado cuando vemos la internacionalización de los capitales. Se toca el tema de las empresas multinacionales. Cuando vemos Asia a los chicos les impacta esto que los capitales multinacionales se instalan en el sudeste asiático y analizamos los costos salariales, por qué las multinacionales pagan salarios mínimos que en sus países de origen no pagarían. En Geografía Argentina, cuando vemos región pampeana indefectiblemente tocás el tema de globalización, el proceso de des-industrialización en el AMBA. ¿Por qué se habla de des-industrialización?, ¿Por qué se habla de concentración de capitales?, ¿Qué es la modernización? ¿Por qué se habla de competitividad de las grandes empresas? ¿Qué pasa con el pequeño productor? ¿Qué pasó con el rol del estado? (Mirta- E2)

Las tecnologías de la comunicación y de la información se convierten en el aspecto central de la globalización en los registros discursivos de estas profesoras. Tanto las consecuencias de la utilización de estas tecnologías como

la imagen del mundo como una “aldea global”, en el cual se homogeneizan ideas y formas de vida, son identificadas por las profesoras como formas prácticas de introducir el concepto de globalización. Solo Marcela indica la transmisión de la ilusión de la universalización de las condiciones y posibilidades de vida como un riesgo inherente de la utilización de esta metáfora en la enseñanza.

Encontramos que dos profesoras utilizan de manera independiente y exclusiva cada una de estas metáforas: Natalia presenta la globalización como homogeneización cultural y Paola como internacionalización del capital. En el caso de Natalia, la presentación de la globalización toma como eje la invención y difusión de nuevas tecnologías y sus impactos, sin considerar las posibilidades desiguales que caracterizan el acceso a la producción y utilización de las mismas:

Lo que me parece más efectivo para trabajar la globalización es empezar a dar ejemplos de la vida cotidiana. Les digo que hace 20 o 25 años atrás si uno tenía que llamar por teléfono a Córdoba no se discaba directamente sino que había que pedirlo por operadora y a veces les decían que había seis horas de demora. Y en cambio ahora ¿Pueden llamar a un tío que vive en España desde su casa? También traigo cosas que ellos ven. ¿Alguna vez fueron al todo por dos pesos? ¿Qué cosas compraron? ¿Saben de dónde vienen? Lo mismo con Mc Donalds, Wall Mart. O cuando es el mundial ¿Por qué se levantan a las ocho de la mañana para verlo? Buscar cosas de la realidad de ellos. También les cuento que cuando mi mamá era chica, y era la segunda guerra mundial, mi abuelo escuchaba la guerra por radio. En cambio ahora la guerra de Estados Unidos- Irak se ve al instante. (Natalia- E2)

Para Paola explicar la internacionalización del capital significa señalar el debilitamiento de los Estados- Nación y de las sociedades nacionales frente a la aparición de nuevos tipos societarios. La ampliación de la influencia de las empresas transnacionales a escala global, que es central en la metáfora de la internacionalización del capital, no aparece como contenido seleccionado por Paola:

El nuevo orden mundial está basado en el triunfo del liberalismo o neoliberalismo contemporáneo y se construye sobre la base de la caída del marxismo. Es un avance del

capitalismo: la era del capitalismo global. Entre sus características:

- articulado sobre el movimiento de grandes masas financieras internacionales y altamente concentradas.
- Asociado a la desaparición del Estado Nacional en función de un Estado Mundial.
- la unidad territorial queda superada por la conformación de grandes bloques (Unión Europea, NAFTA, MERCOSUR, etc.) donde se trascienden las fronteras en beneficio de la supresión de barreras aduaneras.
- Las expresiones nacionales se identifican con los fundamentalismos y son fuerzas opositoras al desarrollo del nuevo orden mundial.
- Implica fragmentación de amplios sectores sociales. No son los países los que ingresan al Primer Mundo sino las clases sociales.

(Apuntes de clase de Paola)

La investigación sugiere que un conjunto de factores explican la aceptación de estos dos relatos. En primer lugar, la revisión de los textos escolares que las profesoras indican como más utilizados permite advertir que, aunque en éstos se incluyen otras metáforas sobre la globalización, los relatos que tienen mayor presencia y a los cuales se les asigna mayor jerarquía son justamente la internacionalización del capital y la homogeneización cultural (Hollman, 2005). Esto estaría indicando que los textos escolares no solo constituyen una de las principales formas de acercamiento a la tematización de la globalización de las profesoras participantes sino que también son considerados por éstas como una fuente autorizada y legítima de conocimiento sobre este campo conceptual.

CUADRO 17: INTERPRETACIONES DE LA GLOBALIZACIÓN PRESENTES EN LOS TEXTOS ESCOLARES ANALIZADOS

Título	Editorial	Interpretaciones presentes
Geografía mundial contemporánea. Los territorios en la economía globalizada	Aique	-Economía Mundo -Internacionalización del capital -Homogeneización Cultural -Occidentalización
Geografía Argentina y del Mercosur. Los territorios en la economía globalizada.	Aique	-Internacionalización del capital - Homogeneización cultural

La Argentina: espacios rurales y urbanos en transición.	Longseller	-Internacionalización del capital
El territorio argentino ayer y hoy.	Longseller	-Internacionalización del capital
Economía hoy. La globalización y la nueva relación sociedad-naturaleza.	Kapelusz	-Internacionalización del capital -Occidentalización
Espacios y sociedades del mundo. Política, economía y ambiente. La Argentina en el mundo.	Kapelusz	-Internacionalización del capital (acotada al comercio, corrientes financieras y marcos regulatorios) - Homogeneización cultural
Geografía Argentina	Puerto de Palos	- Internacionalización del capital - Interdependencia de las naciones
Geografía 2. Sociedades y espacios de Europa, Asia y África.	Santillana	-Homogeneización cultural -Internacionalización del capital -Interdependencia de las naciones
Ciencias Sociales. Geografía.	Santillana	- Homogeneización cultural -Internacionalización del capital -Interdependencia de las naciones
Geografía. Temas del mundo actual.	Santillana	-Homogeneización cultural - Internacionalización del capital
Geografía y Ciencias Sociales. Mundo contemporáneo.	Troquel	Se introducen dos metáforas “mundo sin fronteras”- “era información”.

ELABORACIÓN PROPIA (HOLLMAN, 2005)

En segundo lugar, puede advertirse que tanto la “internacionalización del capital” como la “homogeneización cultural” son explicaciones construidas en torno a dos metáforas con fuerza simbólica y que remiten a una suerte de visualización del fenómeno, práctica sedimentada como propia de esta disciplina escolar. Tanto la “fábrica” como la “aldea” global son analogías que

muestran, de manera sencilla para la edad de los alumnos, la realización de las instancias de producción y consumo en el marco de una escala que comprende el mundo.

En tercer lugar, la preeminencia de la interpretación de la globalización como internacionalización del capital es particularmente fructífera, como analizaremos en la próxima sección, para mostrar la importancia que adquiere el espacio en el mundo contemporáneo. En efecto, esta metáfora permite asignar un rol clave al espacio en las estrategias de reproducción del capital a escala global en función de sus condiciones naturales y del conjunto de infraestructuras, técnicas, condiciones normativas incorporadas a lo largo del tiempo. Este aspecto se convierte en un elemento clave para una disciplina escolar que busca reconstruir y reafirmar su identidad.

Finalmente, pensamos que la posibilidad de articulación – que en algunos casos llega a convertirse en complementariedad- de las dos metáforas también explica su mayor aceptación en la subcultura geográfica disciplinar. En efecto, la inclusión de aquellas explicaciones que podrían resultar contrapuestas o en conflicto sería más dificultosa en una gramática escolar que legitima los conocimientos enseñados como conocimientos ya producidos y fuera de discusión.

8.5 La construcción del carácter geográfico de la globalización

En el capítulo siete analizamos las controversias y re-significaciones que se reconocen en el contexto escolar ante la posible exclusión de un contenido que se considera constitutivo del código disciplinar. En esta sección indagaremos las discusiones que las profesoras participantes señalan de manera más o menos directa a partir de la incorporación de un nuevo contenido en la Geografía escolar. Retomando la tesis de Goodson sobre la conformación de identidades profesionales en torno a cada disciplina escolar (2000), identificamos el medio natural como el núcleo de contenidos de este proceso para la Geografía escolar. ¿Qué sucede al incorporar un campo de conocimientos que no formaba parte del código disciplinar? Como hipótesis inicial planteamos que la inclusión de la globalización generaría discusiones entre las profesoras sobre su carácter “geográfico”, particularmente en aquellas comunidades disciplinarias caracterizadas por una mayor representatividad y

autoridad de profesores introducidos en la disciplina bajo la tradición regional. La inclusión de la globalización, entonces, renovarían la temática del elemento identitario tanto a nivel de los sujetos y de la disciplina.

Como primer hallazgo encontramos que cuatro de las profesoras participantes identifican el contenido “geográfico” de la globalización como un foco de problematización y discusión. Estas profesoras señalan de manera directa la existencia de una preocupación tanto a nivel personal como a nivel del colectivo de profesores de Geografía sobre la pertinencia de incorporar la globalización como contenido en el territorio de la disciplina. Por un lado, se plantean como interrogante si la inclusión de este contenido significa la salida del territorio de la disciplina y por consiguiente, un alejamiento de los elementos que la revisten de especificidad e identidad. Por otro, colocan bajo discusión la necesidad de definir qué es lo que convertiría en geográfico a este contenido:

No está mal que demos algunos contenidos porque la realidad es compleja y se puede abordar desde distintas ciencias. Lo que pasa es que hay que ver hasta dónde llegamos. Hace dos años, la jefa del departamento de Sociales nos dijo a los profesores de Geografía: “los profesores de Historia y de Geografía estamos dando lo mismo. Ustedes se están metiendo en nuestro campo de estudio”. Y tenía razón, no es que nosotros no tengamos que dar globalización o tomar el proceso histórico, lo tenemos que tomar pero siempre centrarnos en que somos profesores de Geografía porque sino no les queda claro a los chicos qué es lo que enseña cada ciencia. (Natalia- E1)

A mi me ha pasado de ver en algunas planificaciones todo el tema de la re-estructuración del Estado, los cambios en el empleo y en las formas de producir por ejemplo para Argentina. Y se quedan ahí, en analizar todos los procesos de re-estructuración del Estado pero no lo relacionan con los cambios territoriales. Me parece que en muchos profesores pasa esto que sí es cierto: transforman una clase de Geografía en...(Ana- E4)

A mi me parece importante dar la definición que yo manejo de globalización. Yo les digo: “Este es el concepto que vamos a manejar y que es el eje que vamos a volver a tocar”. Pero no doy una unidad de globalización, o dos, o tres textos sobre globalización. Me parece que resulta muy aburrido. No es geográfico. [...] Lo de globalización fue una moda. Es más

cómo y tiene que ver con que a Geografía la dan profesores de Historia o profesores que son de Historia y Geografía. (Mirta- E1 y E4)

Yo creo que hay profesores de Geografía que lo ven como histórico cuando empiezan a dar globalización y de lo único que se habla es de todos los procesos históricos, económicos y sociales. (Julia- E4)

Estas profesoras comienzan a definir un carácter geográfico para el nuevo contenido desde la oposición. Es decir, se explicita lo que no se debe enseñar para evitar salir del territorio disciplinar o “colonización” por otras disciplinas: la historización de la globalización y la explicación de los procesos que caracterizan la globalización en sí mismos.

Las seis profesoras restantes no explicitan que la incorporación de la globalización como contenido haya implicado una discusión sobre su pertinencia e implicancias para la disciplina escolar. Es decir, tanto para Carolina, Cecilia, Marcela, Paola, Mabel y Eleonora enseñar la globalización en la Geografía escolar se convierte en un hecho “natural” y su inclusión no ha colocado bajo discusión su condición de contenido “geográfico”. A pesar de ello, todas las profesoras participantes comparten la preocupación y la búsqueda de estrategias para enseñar la globalización desde una perspectiva “geográfica”.

¿Qué elementos o anclajes consideran y utilizan las profesoras para lograr enseñar una perspectiva geográfica de la globalización? A través de la identificación de las estrategias que construyen las profesoras para revestir de carácter geográfico a la globalización, analizamos los elementos que la subcultura disciplinar emplea para hacer aceptable y legítimo un nuevo contenido para la disciplina.

8.5.1 La referenciación al espacio de los Estados- Nacionales.

Ocho profesoras toman el espacio de los Estados- Nacionales, de manera más o menos directa, como elemento que les permite enseñar la globalización desde una perspectiva geográfica. Para ellas, la globalización se convierte en un contenido geográfico si se enseñan las implicancias de la misma en los territorios nacionales.

La indagación muestra que tres profesoras señalan de manera directa el territorio nacional como anclaje “geográfico” de referencia en las entrevistas:

Algo que hay que tener en cuenta es la bajada al territorio porque sino uno se sale de la Geografía. No es que se salga pero no se puede perder la idea de que a uno lo que interesa es ver qué va pasando a nivel territorial. Yo estuve dos años trabajando así, perdiendo la noción del territorio, hasta que en un momento hice un clic. Bárbaro pero... ¿y? Trabajás los modelos de producción, el fordismo, el pos-fordismo... ¿y? Ahora trabajo cómo se organiza el territorio, cómo se manifiesta en el territorio. Porque si estás tratando de explicar porqué un territorio es como es no podés perderlo de vista. Y eso me parece que me pasó. (Carolina- E2)

Como geógrafos deberíamos llegar a ver los procesos sociales para explicar los cambios territoriales. Lo que me interesa que estudiemos son los cambios territoriales. Para eso tenemos que estudiar lo otro. Pero sí o sí llegar a los cambios territoriales. Y me parece que en algunos casos es cierto que Geografía se transforma en Historia o en Economía. Los cambios espaciales no se ven. (Ana- E4)

En tercer año partimos del mismo concepto [de globalización] pero vemos toda la transformación de Europa oriental, cómo se produce la ruptura, la disolución de la URSS, la Europa del Este, el mundo bipolar. Transformaciones territoriales básicamente y políticas a nivel mundial. En quinto vemos qué transformaciones territoriales se produjeron en la región a partir de la actividad petrolera. (Cecilia- E1)

Tanto Ana como Carolina por momentos utilizan indistintamente los conceptos de territorio y espacio para explicar en qué consiste lo específicamente geográfico. La utilización indistinta de los conceptos espacio y territorio así como la falta de especificación de la territorialidad en cuestión, estarían indicando la fuerza que mantiene la matriz nacionalista en la construcción de la identidad disciplinar.

Cinco profesoras también presentan el territorio como el atributo “geográfico” de la globalización, en la selección de contenidos explicitada en las planificaciones. En efecto, se introduce la enseñanza de las transformaciones que experimentan los territorios nacionales tomando como referencia central los cambios en los límites inter-estatales y asignándoles la jerarquía de principales transformaciones territoriales originadas por la

globalización, tal como puede advertirse en la selección de contenidos que realizan estas profesoras:

Cambios en la organización política en el mundo.

El mapa político europeo y sus cambios. Tendencia a la fragmentación: la disolución de la Unión Soviética, el caso de Alemania y Yugoslavia) y la tendencia a la integración (la conformación de la Unión Europea).

(Fragmento Planificación 3 año- Marcela. 2003)

La globalización como proceso. Los estados en el sistema mundial. La globalización y la fragmentación. Los cambios geopolíticos y la reestructuración económica del mundo. El nuevo orden mundial. (Fragmento Planificación 5 año- Paola. 2002)

Los cambios en el mapa político mundial. El mapa político Europeo. Los cambios en la Europa del Este. (Fragmento Planificación 2 año- Mabel. 2003)

Límites. División política. Cambios en el mapa político – para África, Asia, Europa y Oceanía. (Fragmento Planificación 3 año- Julia y Mirta).

La sedimentación del espacio nacional como anclaje de la perspectiva geográfica experimenta un elemento de tensión si tenemos en cuenta que el proceso de globalización genera transformaciones en los territorios nacionales que no necesariamente implican cambios en el trazado de sus límites – como es el caso de la integración o exclusión de determinados fragmentos de un territorio nacional en dinámicas económicas globales-. Empero, la subcultura geográfica escolar privilegia el territorio nacional como espacio de referencia y enseñanza, y por consiguiente, como elemento de anclaje de identidad para la disciplina. En otras palabras, no es cualquier espacio el que brinda una perspectiva geográfica sino el espacio configurado por el Estado- Nación.

8.5.2 La referenciación a los espacios supranacionales.

Aunque es posible advertir en las planificaciones de la totalidad del grupo de profesoras participantes la introducción de los espacios supranacionales como contenido de la disciplina, solo tres profesoras los señalan como el elemento de referencia para construir el carácter geográfico de la globalización. De este modo, la conformación de espacios que comprenden y a la vez trascienden los territorios nacionales se presenta como una de las

consecuencias del proceso de globalización y como una característica “geográfica” del mismo. Se introduce así, una nueva especialidad como contenido disciplinar.

En distintos registros discursivos tanto Ana, Paola como Julia apelan a los espacios supranacionales – en tanto espacios configurados como mercados que trascienden los límites de los territorios nacionales- para mostrar la especificidad de la disciplina en la enseñanza de la globalización:

La integración económica regional

- Resignificar el concepto de integración regional en el marco de una economía dominada por las empresas transnacionales.

Contenidos

Rasgos del comercio internacional en el siglo XX. El proceso de integración. Los bloques económicos. La Unión Europea: su formación, política agraria e industrial, los servicios como sector primordial, la incorporación de los países de Europa Oriental. La cuenca del Pacífico y el caso de Japón.

(Fragmento Planificación 5 año. Ana. 2003)

En base a las características de la globalización que figuran en el texto “Hacia dónde va el péndulo”, investiga:

- ¿En qué consiste la “regionalización de los mercados”?
- ¿Qué tipos de regionalizaciones se establecen a partir de la globalización?
- ¿Cuáles son los mercados regionales que existen a nivel mundial?
- ¿Qué características poseen cada uno de ellos?

(Cuaderno de actividades- Paola).

Para el tema de globalización este año compré los libros de la editorial Longseller y me gusta mucho como está desarrollado, aunque hay que ampliar información porque para la Unión Europea hay mucha información con contenido histórico. (Julia- E4)

El énfasis otorgado a la conformación de estos espacios como mercados, particularmente realizado por Ana y Paola, para aumentar las posibilidades de circulación de mercancías evidencia que en la enseñanza se estaría introduciendo la idea de un quiebre en la articulación y coincidencia de las fronteras políticas y las económicas. En otras palabras, el señalamiento de esta configuración espacial como referencia geográfica introduce la idea de que

los límites inter-estatales pueden conservar la función de demarcación jurídico-política y simultáneamente perder otras de sus funciones como la de demarcación de un mercado a escala nacional.

Si bien la experiencia de los procesos de integración regional muestra que en los mismos la construcción de una homogeneidad cultural no suele ser una política prioritaria, llama la atención que aún en el caso de la conformación del espacio supranacional europeo- Unión Europea- la selección de contenidos realizada por estas profesoras no incluya las acciones sistemáticas que se llevan adelante en la UE para lograr conformar la “identidad europea”¹³⁵ y por ende, la construcción de una homogeneidad cultural trascendiendo el espacio nacional. La preeminencia de la enseñanza de los espacios supranacionales como mercados regionales muestra, por un lado, la hegemonía que toma la metáfora de la globalización como internacionalización del capital en la Geografía escolar. Por otro lado, permitiría sugerir que aunque para estas profesoras los espacios supranacionales se aceptan como contenido propio de la disciplina, no logran disputar la hegemonía de los espacios nacionales como objeto de enseñanza de la Geografía.

8.5.3 La referenciación a los espacios valorizados por las empresas transnacionales

Tres profesoras señalan los espacios valorizados y configurados por las empresas transnacionales como el elemento de anclaje para construir el carácter geográfico de la globalización. La construcción del lado geográfico de la globalización desde esta configuración espacial está directamente ligada a la interpretación de la globalización como internacionalización del capital puesto que la expansión a escala mundial de los procesos de producción, de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción implica una cuidadosa selección de los espacios a utilizar. El espacio - infranacional, nacional o supranacional- se convierte, entonces, en sinónimo de menor o mayor rentabilidad en las estrategias de acumulación del capital, en función de su “competitividad”, “fertilidad” ó “productividad” espacial. Por consiguiente, los

¹³⁵ Los programas culturales de la UE tienen como objetivo poner de relieve los “rasgos comunes” para construir y reforzar un sentimiento de pertenencia a una misma comunidad: la comunidad europea. Dos aspectos se destacan como centrales y transversales de estos programas: fomentan la movilidad de la población apoyándose en la idea de “moverse para conocerse mejor” y el aprendizaje de otras lenguas comunitarias

espacios se distinguen, diferencian y valorizan en torno a su “capacidad” para atraer inversiones como se evidencia en estos fragmentos de fichas lecturas elaboradas y utilizadas por Carolina, Eleonora y Ana:

La competencia se da no sólo entre países pobres sino también entre regiones dentro de los países. En México algunas empresas maquiladoras comienzan a radicarse en Yucatán, donde la mano de obra es algo más barata que en la frontera. En la medida en que la industria nacional de henequén (vegetal tropical) – centrada en Yucatán- quiebra a consecuencia de la competencia de textiles extranjeros con libre ingreso, más de cincuenta mil empleados de la industria henequenera han sido despedidos en los últimos años. Durante el mismo período, maquilas instaladas en la región han proporcionado empleo a dos mil personas.

(Fragmento ficha de lectura utilizada por Carolina y Eleonora)

Con origen en los Estados Unidos en 1993 Mc Donalds poseía 103 sucursales distribuidas en el Cono Sur de América: 109 en Brasil, 17 en Argentina, 2 en Uruguay y 2 en Chile. La integración entre las sucursales de los distintos países es total. Los envases fueron rotulados con mensajes en español y portugués, fabricados en Brasil, a un costo más bajo que el que se puede realizar en cada uno de los países, y son exportados hacia todas las sucursales de la red del Cono Sur. Para disminuir los costos, las casas instaladas en la Argentina, en Uruguay y en Chile importan materia prima producida en Brasil. En 1993, las dos sucursales de Uruguay, por ejemplo, trabajaban con el 80 % de productos brasileiros. Sucede también lo contrario. Para producir el McFish, un sándwich de pescado, las sucursales brasileñas importan pescado (merluza) de Uruguay y Argentina. Uruguay ofrece también carne bovina para las sucursales brasileras.

(Fragmento de ficha de lectura utilizada por Ana)

La idea de “productividad espacial” introducida a través de estos contenidos desafía la jerarquía otorgada a los territorios nacionales en la Geografía escolar puesto que muestra que los Estados-Nacionales, en la búsqueda incesante de asegurar y mejorar las condiciones de productividad del espacio nacional, se vuelven garantes y productores de la “competitividad” territorial para otros agentes –no necesariamente “nacionales”-. Este es el caso de las empresas transnacionales que se transforman en organizadores de “fragmentos” del territorio nacional cuando comienzan a formar parte de espacios de producción transnacional. De este modo, se incorpora como contenido la descripción y análisis de los “espacios de corporaciones” que incluyen lugares y áreas seleccionadas de un conjunto de territorios nacionales para investigación, ensamblado, toma de decisiones, diseño de los productos, asesoramiento jurídico, financiero, etc. En efecto, los espacios de las empresas se convierten en un objeto de enseñanza y en garantía de la especificidad

disciplinar sugiriendo que comienza desafiar la hegemonía que tenían los espacios nacionales en la Geografía escolar.

Cabe preguntarse si a través de la inclusión de estas configuraciones espaciales la Geografía escolar estaría participando en la actualidad en la conformación de identidades transnacionales o memorias colectivas internacionales¹³⁶ fuertemente ligadas a los intereses de las empresas transnacionales al igual que en otro período histórico se constituyó como herramienta clave en la conformación de las identidades nacionales en el marco de formación de los Estados-Nación.

8.5.4 Las áreas (regiones) ganadoras y perdedoras

Una variante de la construcción del carácter geográfico explicada previamente se identifica en los registros discursivos de dos profesoras. La misma consiste en la utilización de una re-clasificación dicotómica de los espacios en función de su “productividad espacial”, es decir, el atributo que mide la mayor o menor atracción de inversiones. Tanto Ana como Paola introducen la clasificación de áreas o regiones ganadoras y perdedoras como contenido que permite mostrar una perspectiva geográfica de la globalización:

La consecuencia geográfica más relevante del proceso de cambio tecnológico y reestructuración productiva es la conformación de una nueva división espacial del trabajo en la que unas regiones “ganan” y otras “pierden”. Las regiones ganadoras son aquellas que tienen una fuerte conexión con las redes mundiales de transporte (terrestre, aéreo, marítimo) y las líneas de comunicación (teléfono, cables), así como las redes de tendido eléctrico, canalizaciones de agua, gasoductos y oleoductos, etc. A ellas se suman las llamadas redes inmateriales, constituidas por las relaciones entre empresas, los territorios, los individuos y los grupos que intercambian información, conocimientos y decisiones utilizando como soporte principal las telecomunicaciones. Ellas son:

-las grandes ciudades globales y las áreas metropolitanas que concentran los servicios de mayor valor y rango internacional.

-Los espacios innovadores

-Las áreas dedicadas al turismo internacional

-Las áreas rurales dedicadas a la agricultura de exportación altamente especializada e intensiva.

Por su parte, las regiones perdedoras se localizan en:

-espacios rurales dedicados a una agricultura de baja productividad, que presentan problemas de superpoblamiento o densidad excesiva y deficiente equipamiento.

-Las regiones cuyas industrias se encuentran en declive o especializadas en actividades poco dinámicas.

-Las áreas marginales o poco accesibles.

¹³⁶ Categoría propuesta por Renato Ortiz para designar la constitución de segmentos mundializados de consumo sin homogeneidad territorial.

(Fragmento ficha de lectura utilizada por Ana)

Uno de los efectos de la globalización es la modificación del patrón espacial. Según aumenten o disminuyan las inversiones se conforman “regiones ganadoras” y “regiones perdedoras”. Las regiones ganadoras son las que experimentan un nuevo proceso de expansión urbana. Las regiones perdedoras son las regiones despobladas.

(Apuntes personales de Paola)

La polarización espacial se atribuye al nivel de productividad espacial que permite o no la integración a la economía mundial a través de la atracción de inversiones. Esta selección de contenidos, al igual que la anterior, evidencia la fuerza que toma en el ámbito escolar la metáfora de la globalización como internacionalización del capital. En efecto, desde esta perspectiva una región se convierte en “ganadora” cuando logra ser seleccionada y valorizada por las empresas transnacionales y por consiguiente se integra a la economía mundial. Esta perspectiva “geográfica” de la globalización permite, por un lado, presentar a los alumnos la idea de que la integración a la economía mundial no incluye necesariamente la totalidad de un espacio nacional. Por otro lado, excluye la posibilidad de pensar que la integración a la economía mundial no necesariamente significa “ganar” o, mejor dicho, no significa que todos los agentes sociales sean ganadores¹³⁷. En este sentido, pensamos que la inclusión de variaciones en las escalas de análisis facilitaría la identificación de la existencia de “ganadores y perdedores” en el mismo espacio. Así, por ejemplo, un cambio en la escala de análisis ofrecería la posibilidad de identificar que en un área metropolitana “valorizada” no todos los partidos, municipios, barrios de esa área metropolitana resultan igualmente beneficiados.

8.5.5 Mapear la globalización

Para Ana una de las estrategias de construcción del carácter geográfico de la globalización consiste en incorporar como contenido el análisis y la construcción de mapas temáticos puesto que este procedimiento facilitaría a los alumnos captar la especialidad de la misma. Esta profesora recurre a un

¹³⁷ Como Alain Lipietz señalaba ya en 1979: “No hay región pobre sino sólo regiones de pobres, y si hay regiones de pobres es que hay regiones de ricos y relaciones sociales que polarizan riqueza y pobreza, y las disponen en el espacio de forma diferencial”.

objeto/lenguaje de la tradición geográfica para otorgar especificidad disciplinar a este campo conceptual. El mapa se considera, entonces, el instrumento que reviste de identidad geográfica a un contenido. En las fichas de lectura y actividades elaboradas y utilizadas por Ana es posible encontrar actividades que comprenden tanto la elaboración como el análisis de mapas temáticos para distintos temas incluidos en el campo conceptual de la globalización. Incluimos a modo de ejemplo algunas de estas actividades:

Espacios de la producción

- En un planisferio localiza los diferentes lugares en los que se fabrican las piezas del Pontiac. ¿Qué país es el mayor beneficiario considerando el precio del auto y cuál es su participación en el producto?

Espacio de la circulación

Observando el siguiente mapa responde [Mapa de nodos y conexiones en función del transporte aéreo] responde:

- ¿Qué papel juegan las redes de comunicación en la globalización?
- ¿Qué son las ciudades globales y qué posición ocupan en el mapa de transporte aéreo?

(Fragmentos de actividades propuestas por Ana para alumnos de tercer año).

Mapas de ciudades globales, de espacios innovadores, de flujos comerciales, de redes de comunicaciones, de mercados regionales, de sedes y filiales de empresas transnacionales se convierten en un elemento central de la enseñanza de la globalización y no en un objeto complementario o meramente ilustrativo. La perspectiva geográfica de la globalización reside en la “visualización” de la conformación de espacios de producción y circulación de mercancías mundiales. Si pensamos que la cartografía ha sido considerada en la historia de la disciplina como el lenguaje geográfico por excelencia, explica que la utilización y elaboración de mapas temáticos para representar cartográficamente la globalización y los fenómenos asociados a ella se acepte como una forma de establecer una “marca geográfica”. Es decir, el mapa como instituyente de la identidad geográfica afirma la permanencia en el territorio de la disciplina.

8.5.6 La referenciación a los espacios urbanos y rurales

Tres profesoras recurren a la clasificación/ fragmentación del espacio urbano y rural como base de construcción del aporte disciplinar a la enseñanza de la globalización. Se utiliza, de este modo, una clasificación clásica en la disciplina que toma como criterio la forma de organización de los elementos del espacio. En efecto, para estas profesoras el carácter geográfico de la globalización consiste en mostrar las transformaciones que se producen como consecuencia de la globalización en los espacios urbanos y rurales:

Al principio dábamos más superficialmente la globalización. A medida que fueron apareciendo materiales y nueva bibliografía pudimos hacer una bajada distinta con los chicos. Al principio, yo veía globalización y me refería a las empresas transnacionales y ahí quedaba. Ahora uno lo va aplicando a los distintos espacios. Por ejemplo en los terceros años: las transformaciones que se dan en el espacio urbano y el espacio rural. (Carolina- E2)

El sistema agropecuario se parece cada vez más a una empresa de alta especialización en que grandes cadenas de supermercados controlan desde la producción de supersemillas hasta el empaque y la publicidad de los productos en distintas partes del mundo. Estas grandes empresas son importantes corporaciones internacionales. Deciden qué se cultiva, en qué lugar, qué alimentos se venden y a qué precio. De esta manera se va delineando la “granja global” que vende sus productos en el “supermercado global”, esto significa que los productos cultivados en cualquier parte del mundo llegan a consumidores de todas partes del mundo.

(Fragmento de texto escolar incluido en la ficha de lectura utilizada por Carolina y Eleonora)

El objetivo de la propuesta es hacer reflexionar a los alumnos, de manera interdisciplinaria, acerca de las consecuencias económicas y sociales que acarrea, dentro del marco de la globalización y del neoliberalismo, la pérdida de poder del Estado argentino a favor de los emprendimientos privados. En una sociedad moderna, el Estado regula las relaciones económicas y sociales; el Estado Argentino, no cumple con las funciones para las cuales ha sido instituido. Todo esto trae consigo inevitables consecuencias, tales como modificaciones en el funcionamiento del mercado, estallidos de la sociedad civil, crisis del espacio público, entre otras. El análisis de la propuesta gira en torno a la siguiente idea básica: “Actualmente son los capitales privados y no el Estado los que configuran económica y espacialmente a las ciudades”.

Contenidos:

Proceso de globalización y sus consecuencias.

Reforma del estado y cambios urbanos.

Ocupación del espacio urbano.

Funciones urbanas.

La disminución del espacio público en las ciudades.

(Fragmento propuesta de trabajo de Marcela- 5 años)

Así, Carolina y Eleonora seleccionan como contenido los procesos de producción y las formas de organización de las actividades que se sitúan en los espacios rurales para enseñar las transformaciones espaciales que se dan en los mismos. Marcela propone enseñar las transformaciones que se dan en los espacios urbanos a través de las funciones que los agentes “privados” asignan e imponen los espacios clasificados como públicos. Para estas tres profesoras los cambios que se dan en la organización espacial son una clara consecuencia de la acción de determinados agentes sociales que se identifican y se convierten en objeto de enseñanza.

Resulta interesante destacar algunas continuidades y discontinuidades que se presentan en torno a esta estrategia de construcción de la especificidad disciplinar. Por un lado, ninguna de estas profesoras coloca bajo discusión los criterios a partir de los cuales realizan la clasificación. Esto indicaría que la subcultura escolar geográfica no sólo acepta esta clasificación como válida sino que también considera lo urbano y lo rural como categorías universales sin considerar que las mismas son variables en función del tiempo y los lugares. Por otro lado, los contenidos seleccionados por Marcela muestran que esta clasificación permite mantener el territorio nacional como objeto de enseñanza de la disciplina al enseñar las transformaciones que se dan en los espacios rurales y urbanos del territorio nacional. Simultáneamente, la enseñanza de estos cambios, como sucede con los contenidos seleccionados por Carolina y Eleonora, permite introducir la idea de que muchos de éstos se dan de manera homogénea y trascienden los límites políticos de los territorios nacionales.

8.5.7 La referenciación al medio natural

Como señalamos en el capítulo anterior, para la subcultura escolar geográfica el medio natural constituye el soporte adecuado y legítimo para construir lo “geográfico” de un contenido. En nuestra investigación encontramos que dos profesoras construyen y presentan el carácter geográfico de la globalización tomando como referencia inobjetable el medio natural:

Nosotros también damos globalización pero, bueno, desde el ámbito físico, desde la creación de espacio, desde la transformación del espacio. Pero obviamente hay que tener herramientas y contenidos de las ciencias naturales. (Mirta- E 4)

Lo que comencé a trabajar desde el año pasado en los terceros años es toda una unidad de ambientes y recursos en este contexto de la globalización. Lo pensé como una forma de tratar de articular algo que tenga que ver con el medio natural. (Cecilia- E2)

Sociedad y ambiente en un mundo globalizado

- Relación sociedad- naturaleza
 - Los grandes conjuntos ambientales
 - Los problemas ambientales globales
- (Cecilia- Planificación tercer año. 2003)

Tanto Mirta como Cecilia consideran que enseñar las transformaciones que la globalización impone al medio natural y las formas de uso de sus elementos constituye la especificidad disciplinar de la misma. El concepto y el proceso de globalización queda fuera del campo de enseñanza geográfico y en cambio, las consecuencias que el mismo tiene en el medio natural se convierten en objeto de enseñanza. Debe destacarse que en ambos casos las problemáticas ambientales aparecen como una de las consecuencias de la globalización.

Llama la atención la despolitización que toma el tratamiento de la relación problemáticas ambientales/ globalización. Así por ejemplo, no se incluyen como contenidos los espacios de acción en torno a movimientos ambientalistas –Greenpeace-, entre que rechazan el proceso de globalización – movimientos anti-globalización-. Estos movimientos, no sólo se desarrollan en los lugares más diversos, utilizan las innovaciones comunicacionales para organizarse, realizar sus acciones y difundirlas, han expandido su escala de acción, agrupan segmentos de distintas sociedades locales y nacionales, sino que plantean campos de contestación, lucha y resistencia al modelo económico vigente desde un “espacio público transnacional”. Por otro lado, en ambos casos resulta escaso el énfasis que se coloca en la escala global de las problemáticas ambientales y la necesidad de que su escala de análisis y acción trascienda la escala nacional. Pensamos que la exclusión de las implicancias de la escala global de las problemáticas ambientales muestra la continuidad de la matriz nacionalista en la subcultura geográfica escolar.

8.6 A modo de síntesis

La velocidad de incorporación del campo conceptual de la Globalización en la Geografía escolar permite pensar que los períodos

históricos, los campos conceptuales en cuestión y la necesidad de legitimar el lugar de la disciplina en el currículum pueden quebrar el inmovilismo y retraso con el cual se suele caracterizar a las disciplinas escolares. En el caso de este campo conceptual, no existió un período de validación del concepto y del conjunto de explicaciones sobre el proceso en sí mismo previo a su recontextualización escolar. Nuestro análisis indica que la introducción de la tematización de la Globalización en la Geografía escolar no sólo fue simultánea a su inclusión en la agenda de la Geografía académica Latinoamericana sino que también se convirtió en un saber a enseñar y enseñado en la escuela secundaria antes que en la universidad. En este sentido, la investigación muestra que entre las profesoras participantes esta inclusión se fundamenta sobre todo en la necesidad de explicar el mundo contemporáneo. Las profesoras no buscan a través de esta inclusión la legitimación de la disciplina escolar por el “saber académico”, discutiendo la tesis de Chevallard (2001) sobre la relación entre el saber escolar y el saber académico.

La paulatina exclusión de la globalización en tanto concepto y proceso como contenido de la Geografía escolar y como contrapartida, la creciente incorporación de sus implicancias o consecuencias vuelve a afirmar la autonomía relativa de las disciplinas escolares en la producción de sus contenidos, en consonancia con la tesis desarrollada por Chervel (1991, 19998). Una de las implicancias más directas de la inclusión previa de este campo conceptual en la Geografía escolar ha sido que los libros escolares se conviertan en una de las principales fuentes de acercamiento a esta tematización y en portadores de un conocimiento considerado como válido y aceptado entre las profesoras.

La investigación pone a la luz los dos ejes de tensión, sumamente vinculados, que las profesoras participantes encuentran ante este nuevo contenido para la disciplina que enseñan. En primer lugar, la globalización desafía a los profesores a encontrar la manera de “disciplinarizarlo”: construir los aportes que solo esta disciplina puede hacer para enseñar este proceso. Es decir, la disciplina escolar como conjunto de conocimientos establecidos (Goodson, 1995b) también construye las “especificidades” que le permiten legitimar la apropiación de determinado contenido como su propiedad. Una disciplina escolar, como tradición inventada (Goodson, 1991; Goodson, 1994;

Goodson, 1995a; Goodson, 2000), no solo necesita reconstruir y re-inventar sus discursos legitimadores sino que también requiere legitimar el carácter específicamente disciplinar de los nuevos contenidos que incorpora como una estrategia para repositionarse en el currículum escolar. Los profesores participan directamente en el proceso de construcción de la disciplina escolar a través de la búsqueda de definir el carácter “geográfico” de la globalización. En estrecha relación a este primer eje de tensión, las profesoras también sienten que este nuevo contenido desafía la identidad profesional y su campo profesional. Pensar las disciplinas escolares como espacio de poder, prestigio y de apropiación de recursos (Goodson, 2000) permite entender que construir y mostrar el carácter “geográfico” del nuevo contenido también se convierte en una estrategia necesaria en la lucha por mantener un campo profesional. De allí la relevancia de identificar y analizar las estrategias que las profesoras construyen para revestir de un carácter “geográfico” a la Globalización.

Las mismas presentan un interesante entramado de continuidades y rupturas. En primer lugar, a pesar de que este campo conceptual cuestiona la exclusividad de los Estados- Nacionales y de los territorios nacionales como categorías explicativas del mundo contemporáneo, se destaca como continuidad la necesidad de recurrir al territorio nacional -a través del análisis de los cambios en los límites inter-estatales- para construir el lado geográfico de la globalización. De este modo, las transformaciones en las configuraciones de los territorios nacionales se reducen a cambios en los trazados de las fronteras jurídico-políticas. Estos resultados son indicativos de la vigencia - aunque muchas veces de modo implícito- de la matriz nacionalista de la Geografía escolar y de su anclaje territorial. La formación de una conciencia nacional como discurso legitimador de la disciplina puede presentarse silenciada, sin embargo, el territorio nacional se afirma como anclaje de identidad “geográfica” para los contenidos que se han incorporado recientemente, como es el caso de la globalización. En este mismo sentido, la apelación a una clasificación clásica de los espacios – rurales/urbanos- también toma este anclaje cuando se limita la enseñanza de las transformaciones que se dan en los mismos en el marco de un territorio nacional sin trazar los elementos comunes que lo trascienden. Otras estrategias de mostrar la globalización como un proceso geográfico consisten en recuperar

instrumento/lenguaje -mapa- o contenidos – medio natural- definidos por la subcultura geográfica escolar como marca inobjetable de lo geográfico. Esto se enlaza a investigaciones previas que muestran que el trabajo con mapas, específicamente las actividades de localización, constituye una de las maneras de enseñar Geografía más elegidas por los profesores (Audigier, 1999).

Sin embargo, en las estrategias también es posible encontrar algunos elementos de ruptura en cuanto a las espacialidades aceptadas y consideradas “verdaderos” objetos de enseñanza en la Geografía escolar. Este es el caso de la introducción como objeto de enseñanza de los espacios supranacionales y los espacios de la producción valorizados por las empresas transnacionales. Estas nuevas especialidades comienzan a disputar la hegemonía que tuvieron los territorios nacionales como objetos de enseñanza de la disciplina. Al igual que sucede en los textos escolares, la selección de las nuevas espacialidades excluye “otros espacios transnacionales en constitución”: espacios públicos que también recortan, fragmentan y reagrupan territorios y que no tienen como agentes protagónicos a las empresas transnacionales ni a los Estados-Nación. Es el caso de los espacios en formación de movimientos sociales, ecologistas, religiosos, que permitirían pensar en otras globalizaciones posibles.

Finalmente, la indagación muestra que los dos relatos aceptados por la subcultura escolar disciplinar como válidos, ya sea de manera individual o complementaria, son la “Internacionalización del capital” y la “Homogeneización cultural”. Como primera impresión, resulta paradójico que se hayan convertido en los relatos más utilizados en discursos y prácticas en una disciplina escolar creada y moldeada desde una matriz nacionalista si pensamos que ambos dejan a los Estados- Nacionales como un agente social con escaso o nulo poder de acción sobre su territorio. Sin embargo, pensamos que una serie de factores han contribuido a su aceptación en la Geografía escolar. En primer lugar, constituyen dos explicaciones que admiten una presentación como relatos complementarios y no divergentes o contrapuestos. Esta particularidad resulta sumamente valorada en culturas escolares que privilegian la presentación de conocimientos, parafraseando a Latour, como “hechos dados” más que “hechos en construcción” (Levinas, 1998). Asimismo, tanto la “internacionalización del capital” como la “homogeneización cultural” son explicaciones construidas en torno a dos

metáforas con fuerza simbólica y que remiten a una suerte de visualización del fenómeno. En efecto, la “fábrica” y la “aldea” global son analogías que permiten visualizar la producción y el consumo en el marco de una escala que comprende el mundo y enlazan estas explicaciones a un procedimiento que se ha ido fijando en el código disciplinar escolar como naturalmente geográfico. Por otro lado, la metáfora de la “internacionalización del capital” es particularmente fructífera para mostrar la importancia que adquiere el espacio en el mundo contemporáneo. En las estrategias de reproducción del capital a escala global se asigna un rol clave al espacio por sus condiciones naturales, por el conjunto de infraestructuras, técnicas y las condiciones normativas incorporadas a lo largo del tiempo. En relación a este aspecto, y retomando los dos ejes de tensión señalados previamente, ambas metáforas pueden brindar elementos para construir la especificidad de la globalización en clave “geográfica”.

CONCLUSIONES

Nos proponemos aquí revisar en qué medida los resultados obtenidos permiten comprobar o rechazar las hipótesis de partida, los nuevos interrogantes que se plantean a partir de ellos y finalmente los aspectos que merecerían mayor profundización así como los límites que presenta esta investigación.

La primera hipótesis de nuestra investigación señalaba que:

Los profesores identifican dos tradiciones disciplinarias en la Geografía escolar: "Geografía Tradicional" y "Geografía Crítica", y las recontextualizan en términos dicotómicos como representantes de lo "viejo" y lo "nuevo" respectivamente.

Los conflictos que se dan al interior de la “comunidad” de profesores de una disciplina en torno a la definición de la misma, de sus contenidos, de su estructura y organización constituyen uno de los focos de análisis de las disciplinas escolares (Esland, 1971; Goodson, 1994; Goodson, 1995a; Goodson, 1995b). Los resultados confirman que las profesoras participantes identifican dos tradiciones que se construyen, definen y representan en oposición. Esto no resulta novedoso si tenemos en cuenta que en las culturas escolares los debates suelen tomar un carácter dicotómico (Alexander, 2000). Sin embargo, el panorama resulta mucho más complejo en tanto que las profesoras asignan diferentes grados de aceptación y legitimación a cada tradición de manera situada. Es decir, las profesoras otorgan distintos niveles de legitimación a cada una de estas tradiciones haciendo una referencia permanente a un determinado contexto escolar, a un período temporal y a una configuración particular del grupo de profesores que enseña la disciplina. Tanto en un corte sincrónico como diacrónico, es posible clasificar tres situaciones: i) la “nueva” tradición se reconoce en una posición claramente marginal, y en un incipiente proceso de “visibilización”, con respecto a la geografía “clásica” o “tradicional”; ii) la “nueva” tradición se presenta en un proceso de obtención de mayor apoyo y aceptación; iii) la “nueva” tradición se convirtió en sinónimo de la “verdadera” geografía escolar.

Estos resultados permiten inferir, en primer lugar, que las profesoras reconocen la disciplina que enseñan como un campo de disputas en cuanto a la definición de sus contenidos y por consiguiente, están lejos de representarla como unidad monolítica. Las profesoras identifican la existencia de controversias, discusiones y luchas entre quienes enseñan la disciplina para definir qué conocimientos deben formar parte de la misma y de alguna manera se sienten parte de este proceso. En este sentido, los resultados avanzan en relación a trabajos existentes sobre las disciplinas escolares (Goodson, 1991; Goodson, 1994; Goodson, 1995a; Goodson, 2000) al mostrar que los profesores las representan como amalgamas de subgrupos y tradiciones en conflicto. En segundo lugar, el mayor o menor grado de legitimidad reconocido por las profesoras en un mismo corte temporal muestra que, como señalan Esland (1977) y Goodson (1994), el contenido que se le asigna a cada disciplina escolar requiere ser apoyado y sostenido por el colectivo de profesores que la enseña. Nuestra investigación sugiere que para este grupo de profesoras esa “comunidad” disciplinar se articula, define y sitúa en cada escuela. Es decir, las profesoras van reconstruyendo en cada contexto escolar las particularidades que asume la subcultura disciplinar.

La configuración que la comunidad de profesores toma en cada escuela se vuelve central en la definición de la “verdadera” Geografía en un periodo en el cual los CBC se caracterizan por la coexistencia de conceptos y aportes de tradiciones disciplinarias y por su escaso grado de especificación curricular. La investigación pone de relieve que en la construcción del contenido de la disciplina, no sólo se pone en juego el referencial geográfico (como sistema de referencia de los profesores) y la cultura disciplinar personal (Laurin, 1999b) sino que también desempeña un rol clave el modo de entender la disciplina de cada comunidad escolar y la posición de cada profesor en ésta. Es decir, para un profesor resulta clave conocer la trama de contenidos que los profesores colegas apoyan y reconocen como legítimos en los contextos escolares en los cuales se desempeñan. En este sentido, nos parece sumamente sugerente que a la hora de seleccionar los contenidos de la disciplina las profesoras evalúan la aceptación y legitimidad de la “Geografía crítica” en cada una de las escuelas en las cuales trabajan. La identificación de los grados de legitimación asignados a cada tradición en cada contexto escolar constituye un aspecto del

conocimientos práctico de los profesores que se construye solo en la práctica profesional (Elbaz, 1981; Shulman, 1987; Shulman, 1997) en cada una de las fases de la trayectoria profesional – introducción a la práctica profesional, estabilización, experimentación y diversificación (Huberman Michael, 2000)-.

La indagación sobre las significaciones asignadas a la “Geografía crítica”, muestra que ésta se define predominantemente como una “Geografía Social”, que permite el ingreso de contenidos netamente sociales. Ésta se representa en contraposición a un modo establecido de entender la disciplina: la enseñanza exclusiva o privilegiada del medio natural. Se observa la focalización en una variable -por ejemplo las relaciones sociales, el tiempo o las relaciones sociales de producción- y como correlato, la exclusión de uno de los contenidos que en la escuela se catalogan como el núcleo de la disciplina y la despolitización de una tradición que se constituye teniendo como anclaje el cuestionamiento a su función social.

Estos dos aspectos de las significaciones de la “Geografía crítica” llaman nuestra atención pensando que un número importante de las profesoras participantes señala que fue introducida en esta tradición en su formación docente. Leer este proceso de exclusión en clave de una disciplina escolar que se fue configurando como “objetiva” y “científica”, en función de su garantía epistemológica en las ciencias naturales (Escolar, 1995), permite explicar que la subcultura disciplinar escolar (Goodson, 1995b) excluya todos aquellos aspectos que podrían indicar claramente un compromiso político de la disciplina y, en contraposición, acepte aquellos que refuerzan su carácter científico. Es posible inferir, entonces, que la subcultura geográfica escolar operaría como un filtro o tamiz que deja afuera los aspectos que explícitamente se podrían catalogar como “políticos”. Este hallazgo se enlaza a la investigación realizada por Audigier (1999) en la cual se detecta que para los profesores que enseñan Geografía en el nivel primario esta disciplina, tanto desde su representación – como estudio de las relaciones el hombre y el medio natural- como desde los contenidos que se le asignan – ausencia de actores y grupos sociales que habitan, construyen el mundo y que entran en conflicto en este proceso- constituye una disciplina a-política. Por otro lado, vuelve a colocar un tema clave señalado claramente por Hargreaves (1998), sobre la distancia existente entre las formas de pensar la propia disciplina y las

tradiciones transmitidas en la formación docente y las culturas escolares. Es evidente que en la formación de grado este grupo de profesoras fue introducido en las distintas formas de pensar y hacer la disciplina académica o científica. Sin embargo, no fueron introducidas en las formas institucionalizadas de pensar y hacer la disciplina escolar que se fueron configurando desde la constitución de la Geografía escolar.

La segunda hipótesis de la investigación postulaba:

Los profesores que se posicionan en la tradición "crítica" colocarán bajo discusión la formación nacional como principal finalidad pedagógica de la disciplina y utilizarán imágenes que les permitan mostrar el rol social y político de la misma.

Aquí entramos en uno de las categorías analíticas que operacionaliza el concepto de código de la disciplina escolar: los discursos a través de los cuales los profesores buscan legitimar la presencia de la disciplina en el currículum. Los resultados obligan a rechazar la hipótesis y realizar una distinción entre lo implícito y lo explícito. La formación nacional aparece como una finalidad que desde los años ochenta se ha ido silenciando en los registros escritos escolares. Sin embargo, esto no significa que haya desaparecido como finalidad aceptada en la subcultura geográfica escolar. Exceptuando a una de las participantes, las profesoras desconocen el rol que la disciplina ha tenido en la construcción y difusión de una identidad nacional y los aspectos problemáticos de la imagen de nación transmitida. Como consecuencia, a diferencia de lo que sosteníamos al comenzar la investigación, las profesoras no colocan esta finalidad bajo discusión. Asimismo, éstas no confrontan la permanencia de esta finalidad con las transformaciones del mundo contemporáneo que, inclusive, han incorporado como contenidos escolares. Esto nos permite inferir que de manera explícita la subcultura disciplinar escolar no acepta continuar anclando la finalidad pedagógica de la disciplina en la formación nacional. En cambio, de manera implícita, la matriz nacionalista sigue presente y la subcultura disciplinar moldea nuevos anclajes para reconstruir su valor educativo y asegurar su efectividad (Goodson, 1995). Nos parece que si se pretende transformar la enseñanza de la Geografía aquí se evidencian dos elementos nodales a tener en cuenta. En primer lugar, el núcleo "duro" de las representaciones de la disciplina (Audigier, 1999) también comprende la

formación nacional como finalidad de la disciplina. Esta idea está tan sedimentada en los profesores que aún aquellos que han incorporado contenidos que podrían colocarla bajo discusión no lo registran. Pensamos que este es un eje sobre el cual se debería trabajar tanto en la formación inicial de los profesores como a lo largo de su carrera profesional. En directa relación a esto, investigaciones previas señalan que la finalidad pedagógica de la disciplina constituye un elemento que para los profesores otorga sentido a la selección que realizan de los contenidos (Laurin,1999). Por consiguiente, la permanencia de la finalidad de formación nacional– aún de manera implícita– impone severas restricciones para construir la disciplina escolar desde otro lugar. Es por ello que los anclajes que se aceptan y consideran legítimos son aquellos en los cuales los profesores encuentran posibilidades de articulación a la matriz nacionalista, finalidad aceptada de manera implícita para la disciplina.

La formación de una conciencia regional, ambiental o de la ciudadanía comparten una serie de características que permiten explicar su aceptación por la subcultura geografía escolar. Entre los elementos de continuidad identificados en la reconstrucción de los discursos legitimadores podemos mencionar:

a) ninguno de estos anclajes se concibe en oposición a la formación de una conciencia nacional;

b) el territorio del Estado- nacional se considera siempre la “base” a partir de la cual inculcar las distintas conciencias;

c) la conformación de lazos afectivos toma el medio natural como referencial. La formación de una conciencia ambiental resulta particularmente ilustrativa de cómo la matriz nacionalista la moldea en el contexto escolar: la protección y preservación del medio ambiente se vuelve a “dibujar” e inscribir en los territorios nacionales.

Los nuevos ropajes que la subcultura geográfica escolar acepta para (re) construir la función formativa también permiten identificar algunas rupturas. Por un lado, la consideración de la identidad regional como complementaria a la identidad nacional permite pensar la transmisión de la idea de nación desde otro lugar, marcando un quiebre con la idea de nación como unidad totalmente homogénea. Por otro, la formación del ciudadano se convierte en una finalidad que, al igual que la formación nacional, no se restringe a un curso sino que

articula los contenidos de las distintas geografías escolares. En otras palabras, la formación de una conciencia nacional deja de ser la única finalidad que permite amalgamar la trama de contenidos de la disciplina en su totalidad y que enlaza las otras finalidades en tanto éstas se conciben como una sumatoria de atributos que debe poseer el ciudadano que se busca producir.

Otro aspecto interesante que revela la investigación es la variedad de significaciones que las profesoras asumen y construyen como “conciencia ambiental” y “formación ciudadana”. La formación de una conciencia ambiental alberga matices que comprenden desde la protección para evitar la “desnaturalización” del medio natural hasta la transformación de las relaciones sociales que se ponen en juego en la apropiación de la naturaleza. Las profesoras también construyen significaciones de la formación ciudadana que van desde una ciudadanía que hemos denominado “sin contenido sustantivo” a una ciudadanía concebida como “compromiso activo”. Las distintas significaciones construidas para la “conciencia ambiental” tienen como elemento común que la formación de una conciencia ambiental se restringe a cambios de actitudes individuales. En las significaciones de la formación ciudadana subyace un vaciamiento de sus derechos cívicos, políticos, económico-sociales. En este desprendimiento de la matriz política de la ciudadanía y de la constitución de identidades ambientales también es posible trazar un elemento de continuidad. A pesar de su lugar en el área de las Ciencias Sociales, las culturas escolares han definido y caracterizado la disciplina como “a-política” tomando como base el conjunto de contenidos que ésta toma del área de las Ciencias Naturales (Quintero Palacios, 1991; Quintero Palacios, 1993; Audigier: 1999). En consonancia con lo que señalamos anteriormente, la subcultura disciplinar excluye esta posible orientación política de la disciplina como condición de aceptación de estas dos finalidades.

La tercera hipótesis de la investigación proponía que:

La estructuración de los contenidos no constituye un elemento que las profesoras coloquen bajo cuestionamiento en nombre de la "nueva" tradición. Como consecuencia, la incorporación de nuevos contenidos dependerá de las posibilidades que ofrezcan de anexión a la "verdadera" estructuración de contenidos.

A través de las “Geografías nombradas” – como vía de análisis de la estructuración curricular para la totalidad de la Geografía escolar- y de la organización de los contenidos – como vía de entrada a la estructuración de de cada curso escolar- hemos detectado la existencia de una serie de continuidades que reflejan la fuerza normativa del código disciplinar aún para aquellas profesoras que se reconocen en la “Geografía Crítica”. Las profesoras no colocan bajo cuestionamiento la sujeción de gran parte de las “Geografías nombradas” a convenciones espaciales pre-determinadas. De este modo, tanto los “continentes” como el “territorio nacional” pierden su carácter de convención y se catalogan como las unidades “naturales” de la enseñanza de la Geografía. Algunas “Geografías nombradas”, que marcan una ruptura con esta estructuración del currículum de la Geografía, no lograron mantenerse durante mucho tiempo en la disciplina escolar. Estas “Geografías nombradas”, que no perduraron, desafiaron la subcultura disciplinar escolar (Goodson, 1995b) y plantearon una estructuración del currículum diferente y contrapuesta. Su no perdurabilidad indicaría que terminaron siendo excluidas del contexto escolar debido a las dificultades que planteaba articularlas a la trama global del currículum.

La perdurabilidad de un esquema de estructuración de los contenidos, que atraviesa todas las Geografías escolares en los tres períodos que hemos seleccionado, también orienta a afirmar la hipótesis planteada. Este esquema ofrece reglas prácticas para organizar en forma homogénea todas las Geografías escolares y a la vez, clasificar nuevos contenidos como geográficos/no geográficos en función de su articulación y adecuación al mismo. Es decir, constituye un instrumento que permite clasificar, ordenar contenidos y marcar la permanencia de los profesores en el territorio que se considera exclusivo de la disciplina. La recomendación de Cuesta Fernández de que “sólo es posible comprender [las disciplinas escolares] y hacer inteligible dentro de claves explicativas existentes en un contexto institucional” (1997: 86), resulta aquí sumamente sugerente. En ese sentido, interpretamos el “esquema geográfico” como un instrumento operativo y práctico con el cual los profesores pueden organizar las geografías a enseñar en todos los cursos de la enseñanza media, reconocer los “nuevos” contenidos que pueden ser aceptados por la subcultura disciplinar y hasta identificar a los profesores

colegas que enseñan “el conocimiento respetado”(Goodson, 1991). Es por ello que la aceptación de “nuevos” contenidos queda sujeta a las posibilidades que los profesores encuentren y a su vez, que los contenidos ofrezcan, de ser agregados a este esquema de organización.

La cuarta hipótesis toma como objeto de análisis las prácticas reconocidas como “geográficas”:

Los profesores reconocen en la presentación de los contenidos prácticas que conducen a mostrar el carácter estratégico de la disciplina que enseñan y a establecer distinciones con otras tradiciones de la misma.

La investigación muestra que las profesoras participantes reconocen la “visualización” y la “localización” como prácticas propias de la disciplina. Para estas profesoras la representación visual del contenido constituye una condición que determina la efectividad de la enseñanza de la Geografía. En otras palabras, en torno a esta práctica se construye un arquetipo de lo que constituye la “buena” enseñanza de la Geografía y la enseñanza propiamente “geográfica” y a la vez, una regla que permite marcar la identidad profesional. La investigación muestra que aún reconociéndose en una tradición disciplinar que cuestiona la observación como único medio de acceso al conocimiento y su supuesta “objetividad”, las profesoras participantes no ponen bajo cuestionamiento la exclusividad y la jerarquía que la Geografía escolar asigna a estas prácticas de enseñanza. Estas profesoras no reconocen otras prácticas de enseñanza que impliquen salir de de la base empírica como único criterio de verdad o mostrar la visualización como una construcción – con las selecciones, inclusiones y exclusiones que esto implica-. Esto sugiere que los aspectos señalados en investigaciones sobre los mapas y la construcción del pensamiento o razonamiento geográfico se estarían replicando con otros instrumentos utilizados en la enseñanza de la Geografía (Teixeira de Lima, 1991; Niclot, 1999; Anderson and Leinhardt, 2002).

Teniendo en cuenta que los contenidos que se consideran parte de la disciplina revelan en gran medida las formas de pensar y hacer la disciplina aceptadas en la escuela, propusimos que:

La "tradición crítica" es recontextualizada como sinónimo de la necesaria exclusión del Medio Natural y de la inclusión de la "Globalización" como contenido disciplinar. De esta manera la “tradición crítica” se presenta

como una enunciación sencilla y simplificada de una tradición que no brinda elementos operativos para su recontextualización escolar. A su vez, desafía una subcultura disciplinar que fue fijando el Medio Natural como contenido constitutivo de la disciplina escolar.

En la Geografía escolar no se recrea o reproduce una discusión académica sino que ésta adquiere características propias del contexto institucional en el cual se desarrolla (Chervel, 1991; Chervel, 1998). La discusión sobre la naturaleza social del medio natural desafía la subcultura disciplinar escolar e introduce una tensión no resuelta para las profesoras: ¿Implica abandonar el análisis y enseñanza de la dinámica natural o mantenerla? ¿Cómo analizar y enseñar la Primera y la Segunda Naturaleza? Los resultados indican que las profesoras que asumieron la recontextualización de la Geografía Crítica como la exclusión del medio natural fueron abandonándola paulatinamente.

La recontextualización que se presenta como más “exitosa” re-inscribe el carácter social del medio natural en el campo de las relaciones naturaleza-sociedad. Puede inferirse que el uso social del medio natural entra en el campo de lo que en la escuela debe explicitarse como contenido de la disciplina. Esta recontextualización es la que mejor se adapta a los contextos escolares puesto que se articula a una subcultura disciplinar escolar que legitima el medio natural como refugio de la identidad disciplinar y objeto empírico “objetivo” de la misma. Nuestra investigación muestra que el medio natural se afirma como el núcleo de contenidos en torno al cual las profesoras construyen y afirman su identidad. En este sentido, la reconstrucción de las geografías escolares transitadas (y recordadas) por las profesoras permite reconocer la fuerza de una subcultura disciplinar escolar que aún, en períodos y contextos de escolarización diferentes, fue afirmando el carácter nuclear de este contenido para la disciplina. Goodson (2000) señala que en torno a cada disciplina escolar se van conformando identidades profesionales. Nuestra investigación permite inferir que, al menos en el caso de la Geografía escolar, existe un conjunto de contenidos seleccionados y sedimentados a lo largo del tiempo como núcleos de la identidad disciplinar y profesional.

Un hallazgo de la investigación es que aún los contenidos del código disciplinar necesitan ser re-legitimados por los profesores. Preservar el medio

natural como contenido del código disciplinar y reconstruirlo en su carácter de Segunda Naturaleza implica para las profesoras participantes una búsqueda y construcción de sentidos y estrategias para su enseñanza. La tensión que se produce entre la “creatividad” y lo “normativo” para Laurin (1999) aquí se presenta como una tensión entre lo “nuevo” y la “tradicición”. En estas reconstrucciones es posible reconocer los esfuerzos que éstas realizan para pensar otros sentidos para la enseñanza de un contenido que la subcultura geográfica escolar afirma como constitutivo de su código disciplinar. La identificación y análisis de los sentidos y estrategias de enseñanza del medio natural señalan elementos que permiten comenzar a responder el interrogante central de la investigación. Exceptuando dos estrategias, en todas identificamos cuatro fragmentos de las tradiciones hegemónicas en la Geografía escolar que por su permanencia se convierten en estratos muy sedimentados: la caracterización de cada elemento del medio natural como sinónimo de enseñanza de la dinámica natural, la jerarquía que se le otorga al medio natural para explicar fenómenos geográficos, la enseñanza de la dinámica social a través de la identificación de las actividades económicas y la caracterización de los usos de los elementos naturales (en lugar de la apropiación social de los mismos). También hemos identificado integraciones reflexivas que no sólo resignifican el sentido del medio natural en el código disciplinar sino que también reconstruyen un tejido de vínculos con la historia de la disciplina escolar y sus tradiciones. Es esta forma de coexistencia de tradiciones, protagonizada por los profesores, que nos hace pensar la Geografía escolar como una suerte de “refugio creativo” en el cual se producen y generan transformaciones originales sin olvidar los elementos considerados constitutivos para la disciplina.

Los resultados permiten inferir que los momentos de la trayectoria profesional, los contextos escolares, particularmente la subcultura disciplinar y el posicionamiento de cada profesora en el grupo de profesores son aspectos claves en su elaboración y permanente re-construcción. En segundo lugar, si bien en la escuela lo nuevo suele ser presentando en oposición y dicotomía con lo establecido, los sentidos y estrategias desarrollados por las profesoras con respecto a la naturaleza social del medio natural permiten inferir que éstas aceptan transformaciones para los contenidos de la disciplina en tanto

encuentren la posibilidad de construir e identificar puentes con la subcultura disciplinar.

En cuanto a la recontextualización de la tradición crítica como inclusión de la globalización como contenido disciplinar, la investigación muestra que las profesoras argumentan su inserción en la necesidad de explicar el mundo contemporáneo más que en función de su relación a la “geografía crítica”. Las profesoras no buscan a través de esta inclusión la legitimación de la disciplina escolar en el “saber académico” o la introducción de una “nueva” tradición disciplinar, discutiendo de este modo la tesis de Chevallard (2001) sobre la relación entre el saber escolar y el saber académico,.

Frente a este nuevo contenido, las profesoras sienten que éste desafía la identidad y campo profesional. Para las profesoras constituye un desafío encontrar la manera de “disciplinarizar” el nuevo contenido. Este proceso visibiliza la participación de los profesores en la construcción de la disciplina que enseñan (Laurin,1999). Las estrategias presentan un interesante entramado de continuidades y rupturas. En primer lugar, se destaca como continuidad la necesidad de recurrir al territorio nacional -a través del análisis de los cambios en los límites inter-estatales- para construir el lado geográfico de la globalización. De este modo, las transformaciones en las configuraciones de los territorios nacionales se reducen a cambios en los trazados de las fronteras jurídico-políticas. Estos resultados vuelven a afirmar la vigencia de la matriz nacionalista y de su anclaje territorial - aunque muchas veces de modo implícito-. Otras estrategias para mostrar la globalización como un proceso geográfico consisten en recuperar instrumentos/lenguajes -mapa- o contenidos – medio natural- definidos por la subcultura geográfica escolar como marcas inobjetables de lo geográfico. También es posible encontrar algunos elementos de ruptura en cuanto a las espacialidades aceptadas y consideradas “verdaderos” objetos de enseñanza en la Geografía escolar. Este es el caso de la introducción como objeto de enseñanza de los espacios supranacionales y los espacios de la producción valorizados por las empresas transnacionales. Estas nuevas especialidades comienzan a disputar la hegemonía que tuvieron los territorios nacionales como objetos de enseñanza de la disciplina. Al igual que sucede en los textos escolares, la selección de las nuevas espacialidades excluye “otros espacios transnacionales en constitución”: espacios públicos que

también recortan, fragmentan y reagrupan territorios y que no tienen como agentes protagónicos a las empresas transnacionales ni a los Estados-Nación.

A partir de estos resultados es posible inferir que la disciplina escolar, como conjunto de conocimientos establecidos (Goodson, 1995b), no solo necesita re-construir y re-inventar su finalidad pedagógica sino que también requiere legitimar el carácter específicamente disciplinar de los nuevos contenidos. Nos parece que la construcción del carácter “geográfico” de los nuevos contenidos debe ser interpretada como una estrategia necesaria en la lucha por mantener un campo profesional y de este modo, nos acercamos a la conceptualización de las disciplinas escolares como espacios de poder, prestigio y de apropiación de recursos (Goodson, 2000). La “apropiación” de un conjunto de conocimientos como contenidos exclusivos de la disciplina permitiría afirmar el lugar de la disciplina en el currículum, en un contexto de cuestionamiento de la autonomía de este espacio curricular y de la inclusión de otras disciplinas en el currículum, y el campo profesional de los profesores de Geografía, como los únicos especialistas que pueden enseñar este conjunto de contenidos.

Este espacio también resulta oportuno para señalar dos hallazgos que la investigación pone de relieve, sin que esperásemos encontrarlos. En primer lugar, los contextos y agentes de transmisión del código disciplinar, no formaban parte de la agenda de preocupaciones cuando comenzamos la investigación. Sin embargo, a medida que fuimos avanzando en el trabajo con las profesoras participantes comenzamos a advertir la relevancia de estos dos aspectos en la transmisión del código disciplinar. Los resultados de nuestra investigación muestran que si bien la formación de grado- que en el caso de este grupo de profesoras se trata de una formación universitaria- es reconocida como el lugar de introducción a una forma de pensar/ hacer la disciplina y a un conjunto de núcleos conceptuales de la misma, la escuela es identificada como el contexto institucional en el cual han conocido contenidos, temáticas y prácticas de la disciplina. Al reconstruir las modalidades y contextos de asimilación del código disciplinar, las profesoras sitúan el conocimiento del código disciplinar en un contexto escolar - una escuela determinada, un colega “nombrado”, una o varias mesas de exámenes, etc.- y en un período determinado de la propia historia profesional. Nuestra investigación estaría

sugiriendo que en la escuela, los profesores no solo tornan “enseñable” el conocimiento disciplinar a través de la asimilación de prácticas de enseñanza (Shulman, 1987) sino que identifican y asimilan un conjunto de conocimientos y temáticas, que la subcultura disciplinar escolar categoriza como contenidos imprescindibles.

En segundo lugar, identificamos la utilización de prácticas, reconocidas como estrategias de legitimación en el ámbito académico, en los contextos escolares como la apelación al principio de autoridad en los registros escritos. Aquí no se reconoce como voces autorizadas a los colegas – que sí son reconocidos en la transmisión del código disciplinar- sino que se apela a la citación directa de geógrafos “reconocidos”. Esta práctica, con orientación hacia la academización de la disciplina escolar, no produce una interpelación a la función formativa de la disciplina. En efecto, la introducción no implica que las profesoras coloquen los conocimientos disciplinarios como base en torno a la cual construir el valor educativo de la misma. Esto sugiere que, a diferencia de la tesis de Goodson (2000), la tendencia a la academización de las disciplinas escolares no necesariamente implicaría abandonar los discursos legitimadores de carácter más utilitario como la formación de la identidad nacional. En nuestro estudio, hemos identificado que las profesoras apelan a otras estrategias para mostrar el carácter “académico” de la disciplina.

En cuanto a los límites de la investigación reconocemos fundamentalmente tres. Por un lado, al tratarse de un estudio de casos no es posible realizar una generalización de los resultados. Todas las afirmaciones que realizamos aquí intentan reconstruir las continuidades y rupturas de la disciplina escolar desde la mirada de un reducido grupo de profesoras, quienes tienen una particularidad no muy frecuente en el universo del profesorado en Argentina: son profesoras que realizaron su formación docente en instituciones universitarias y que además continuaron su formación disciplinar con otras carreras de grado o especializaciones. Por otro lado, realizamos un recorte en una de las categorías analíticas del código disciplinar: las prácticas. La investigación no muestra las prácticas de enseñanza de este grupo de profesoras sino aquellas que éstas reconocen o identifican. Si bien, este recorte analítico constituyó una opción metodológica enlazada a nuestro objeto de estudio pensamos que el registro directo de las prácticas de enseñanza

constituiría una aportación en la identificación de las formas a través de las cuales los profesores negocian, confrontan y aceptan la subcultura disciplinar escolar.

Nos parece que hemos explorado de manera muy incipiente el entramado de la historia personal y profesional de cada profesor con las transformaciones que van experimentando los profesores en las formas de entender la disciplina. Aquí, el trabajo también abre algunos nuevos interrogantes y focos de investigación. Desde una perspectiva biográfica y personal (Goodson, 2003) explorar el rol que han tenido las experiencias de vida, los contextos institucionales y temporales de escolarización, de introducción a la formación disciplinar y de introducción al trabajo de enseñar en lo que cada profesor entiende y concibe como la disciplina que enseña. En otras palabras, forzar la indagación de los cruces entre las historias personales, profesionales, contextuales y las transformaciones o continuidades en la forma de entender la disciplina.

Nuestra investigación muestra que la práctica que se reconoce como propia de la disciplina es la “visualización”. Todo contenido que se presente como geográfico debe convertirse de algún modo en objeto de visualización. Si, retomando la idea de Follari (1998) nuestra época “exacerba” el campo de la imagen resulta sugerente preguntarnos ¿Qué imágenes o representaciones del mundo y del territorio nacional son aceptadas y legitimadas por la subcultura disciplinar? ¿Qué cambios y continuidades es posible encontrar en las imágenes aceptadas por la subcultura disciplinar? ¿Cómo se articulan, conectan, confrontan con la cultura de la vida cotidiana de los jóvenes? Asimismo, ¿Qué desafíos presentan las geografías “mediatizadas” (documentales, películas, prensa escrita, televisión, publicidades, etc.), con un lenguaje que se presenta más cercano para los adolescentes, para la subcultura disciplinar? ¿Qué acepta la subcultura disciplinar de las geografías “mediatizadas”?

La investigación evidencia que los contenidos que las profesoras seleccionan como objeto de enseñanza varían sustancialmente en cada escuela en función de la configuración que toma el grupo de profesores que enseñan la disciplina. Sin embargo, algunas de las profesoras participantes también señalaron que en esta selección inciden las características socio-económicas de

la población escolar y de la escuela. ¿Qué exclusiones/inclusiones se realizan en función de las desigualdades socio-económicas? Y por consiguiente, ¿Qué desigualdades escolares se generan en la trama de conocimientos transmitidos por la Geografía escolar en contextos escolares de pobreza y exclusión social?

Finalmente, sería interesante investigar si la exclusión de aquellos contenidos y prácticas que acercan de manera explícita la escolarización al debate, a lo político y a lo ideológico es propia de la subcultura geográfica escolar, con su anclaje en las Ciencias Naturales, su método, su “objetividad” y “neutralidad” social, o si también se registra en otras disciplinas escolares del área de las Ciencias Sociales que comparten la finalidad política educar en la comprensión del mundo contemporáneo y en el conocimiento de los derechos y responsabilidades de los cuales cada uno somos portadores. A su vez, cabría preguntarnos cuáles son las relaciones existentes entre estas exclusiones y una escuela media que cada vez alberga más desigualdades sociales y escolares.

BIBLIOGRAFÍA

DIDÁCTICA, DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y GEOGRAFÍA

Alberto L., Rozada J. (1997) La renovación de la Enseñanza de la Geografía Española en la EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas. In M. Carretero, J.I. Pozo, M. Asensio (Eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp. 241-261) Visor: Madrid.

Anderson K., Leinhardt G. (2002) Maps as representations: Experts Novice comparison of projection understanding. *Cognition and Instruction*, 20 (3): 283-321.

Armento, B. (1986). Research on teaching social studies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.942-951). New York: MacMillan.

Audigier, F (1995) Histoire et géographie: des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirales*, 15: 61-89.

_____ (1999). Les representatios de la géographie dans l'enseignement primaire en France. *Cahiers de Geographie du Quebec*, 43, 395-412.

Barco, S. S. d. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. *Revista Argentina de Educación*, Año VII, 12: 7-23.

Bailey, P. (1981). La didáctica de la geografía: diez años de evolución. *GeoCrítica*, Año VI. (36).

Benejam, P. (1998). Las finalidades de la educación social. In P. Benejam & J. Pagés (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: Editorial Horsori.

— (1998). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. In P. Benejam & J. Pagés (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-95). Barcelona: Editorial Horsori.

Brousseau M. (1999) L'architecture de la géographie scolaire québécoise: 1804-1960. *Cahiers de Geographie du Quebec*, 43: 561-584.

Camilloni, A. (1997). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. In B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 25-41). Buenos Aires: Paidós.

— (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. In B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas* (pp. 183-219). Buenos Aires: Paidós.

— (1999). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. In A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.

Capel, H., Urteaga, L. (1997) *La Geografía en un currículum de Ciencias Sociales*. In M. Carretero, J.I. Pozo, M. Asensio (Eds.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp. 75-96) Visor: Madrid.

Carretero, M., Jaccott, L., & Limón, M. López Manjón A., León J. (1994). Historical knowledge, cognitive and instructional implications. In Carretero & Voss (Eds.), *Cognitive and instructional process in history and the social sciences* (pp.357-376). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M., & Limón, M. (1997). *Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. In M. Carretero (Ed.), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

Carretero, M., Jaccot, L., & López Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story. *Learning and Instruction*, 12: 661-665.

Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IX, 17, 8-22.

Comes, P. (1991). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. In P. Comes & C. Repat (Eds.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 125-191). Barcelona: Graó.

— (1998). La enseñanza de la geografía y la construcción del concepto de espacio. In P. Benejam & J. Pagés (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 169-187). Barcelona: Editorial Horsori.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Daudel, C. (1990). *Didactique de la géographie*. Berne: Peter Lang.

D'Angelo, M. L. (2001). *Los textos escolares en la enseñanza de la geografía: una mirada desde el docente*. Santa Fe: Centro de Publicaciones Universidad Nacional del Litoral.

— (2003). El uso del mapa en secundaria: un trabajo de colaboración entre las universidades de Murcia y del Litoral.

— (2004). Problemas y propuestas en la enseñanza de la geografía. El uso de materiales cartográficos. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Díaz Barriga, Á. (1999). Didáctica y curriculum. México: Editorial Paidós.

Downs R., Liben L., Daggs D. (1988) On Education and Geographers: the role of Cognitive Developmental Theory in Geography Education. *Annals of the Association of American Geographers*, 78 (4): 680-700.

Edelstein, G. (1999). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. In A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.

— (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista IICE*, Año IX, 17, 3-7.

Ernult, B., Le Roux, A., & Thémines, J.-F. (1999). Un modele referentiel pour analyse pour analyser les pratiques cartographiques dans l'enseignement et la formation. *Cahiers de Geographie du Quebec*, 43, 473-493.

Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Feldman, D., Montenegro, A., Basabe, L., & Chehtman, V. (1996). El conocimiento de los maestros y la enseñanza. *Revista del IICE*, 13 a 21.

Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Fenstermacher, G. (1997). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.

Fernández Caso, M. V., & Gurevich, R. (2003). Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 35. Año IX, 47-53.

Finocchio, S. (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.

Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Follari, R. (1998). La crisis de la escuela y los cambios culturales de este fin de siglo. In A. Birgin, I. Dussel, S. Duschatzky & G. Tiramonti (Eds.), *La*

formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias (pp. 39-44). Buenos Aires: Troquel.

Fontanabona, J. (1999). Mieux comprendre comment un élève donne du sens aux cartes. Cahiers de Géographie du Québec, 43, 517-538.

Giacobbe, M. (1998). La Geografía científica en el aula. 3er. Ciclo E.G.B y Polimodal. Rosario: Homo Sapiens.

Gurevich, R. (1997). Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. In B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones (pp. 63-84). Buenos Aires.: Paidós.

— (1998). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. In B. Aisenberg & S. Alderoqui (Eds.), Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas. (pp. 159-182). Buenos Aires.: Paidós.

— (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hargreaves, A. (1998). Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente. In A. Birgin, I. Dussel, S. Duschatzky & G. Tiramonti (Eds.), La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias (pp. 135-146). Buenos Aires: Troquel.

Jitendra, A., Nolet, V., Ping Xin, Y. A., Gomez, O., Renouf, K., Iskold, L., & da Costa, J. (2001). An analysis of middle school geography textbooks: implications for students with learning problems. Reading and Writing Quarterly, 17, 151-173.

Journot (1999) Schématisation et modélisation cartographiques en France: des pratiques scolaires en débat. Cahiers de Géographie du Québec, 43: 495-516.

Lanza, H., & Finocchio, S. (1993). Curriculum presente. Ciencia ausente. La enseñanza de la historia en la Argentina de hoy. Tomo III. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Laurin S. (1999a) La géographie au tableau. Problématique de l'école québécoise. Cahiers de Géographie du Québec. 43, 120: 379-392.

_____ (1999b) La construction de la géographie scolaire au collégial. L'enseignant et les choix de contenus d'enseignement. Cahiers de Géographie du Québec. 43, 120: 451-472.

Levinas, M. (1998). Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación. Buenos Aires: Aique.

- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una agenda. In A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Marker, G., & Mehlinger, H. (1992). Social studies. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). New York: Macmillan.
- Monereo, C. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela, Pedagogía. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Moreira, R. (1994). Espaço e tempo na geografia que se ensina. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 19, 75-79.
- Moreno Jiménez, A. M. J., Marrón Gaité (1996). *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Pierpont Gardnet D. (1986) Geography in the School curriculum. *Annals of the Association of American Geographers* 76 (1): 1-4.
- Radonich, M., Roglich, E., & Torrens, C. (2001). Las acciones de capacitación como nexo entre la universidad y los distintos niveles de educación. In M. Colantuono (Ed.), *La geografía en la universidad argentina. Experiencias, dificultades y perspectivas*. Neuquén: Impresos La Comercial.
- Ramos Simielli, M. E. (1999). Cartografía no ensino fundamental e medio. In A. F. Alessandri (Ed.), *A geografia na sala de aula* (pp. 92-108). Sao Paulo: Contexto.
- Richburg, R.; Nelson, B. (1998) Integrating Content Standards and Higher-Order Thinking: A Geography Lesson Plan. *Social Studies*, 89 (2): 85-90 Mar-Apr
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rossano M., Morrison T. (1996) Learning from maps: General processes and Map-Structure Influences. *Cognition and Instruction* 14 (1): 109-137.
- Segal, A., & Iaies, G. (1992). Las ciencias sociales y el campo de la didáctica. In Rojo, Chemello, A. Segal, G. Iaies & Weissman (Eds.), *Didácticas especiales. Estado del debate*. Buenos Aires: Aique.
- Souto, X. G. (1999). *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Stolman, J., Wardley S., Kandi P. (1999) Launching Geographic Education into the 21st Century: the view from the United States. *Cahiers de Géographie du Québec*. 43, 120: 413-436.

Teixeira de Lima S. (1991) Análise crítica das representações cartográficas nos livros didáticos de 1 e 2 graus. *Boletim Paulista de Geografia* 70: 53-64

Théminis, J.F. (2001) *Pratiques cartographiques et discours géographiques chez les professeurs de l'enseignement secondaire*. *Mappemonde* 61 (1):9-14

VanSledright B., Limón M. (2006) Learning and teaching social studies: a review of cognitive research in History and Geography. In P.A. Alexander and P. Winne (Eds) *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 545-570) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Venezky, R. (1992). Textbooks in school and society. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. (pp. 436-461). New York: Macmillan.

Vesentini, J. W. (1992b). O livro didático de geografia para o 2 grau: algumas observações críticas. In J. W. Vesentini (Ed.), *Para uma geografia crítica na escola*. (pp. 32-43). São Paulo: Ática.

— (2001). A formação do professor de geografia—algumas reflexões. Paper presented at IV Encontro Nacional de Professores de Geografia. São Paulo-USP.

Witham Bednarz (2004) US World Geography Textbooks: their role in Education Reform. *International Research in Geographical and Environmental Education* 13 (3): 223-238

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zárate Martín, A. (1996). Los medios audiovisuales en la enseñanza de la Geografía. In A. M. J. Moreno Jiménez, Marrón Gaité (Ed.), *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica* (pp. 239-275). Madrid: Editorial Síntesis.

DOCUMENTOS

Atlas geográfico de la república argentina, Lajouane, 1888.

Atlas geográfico de la República Argentina, Granier 1881.

Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997)

Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997)

Plan de Estudios Licenciatura y Profesorado en Geografía Ordenanza 0031/77. Universidad Nacional del Comahue.

Plan de Estudios Licenciatura y Profesorado en Geografía. Ordenanza 0146/80. Universidad Nacional del Comahue.

Plan de Estudios Licenciatura en Geografía. Ordenanza 0086/85. Universidad Nacional del Comahue.

Plan de Estudios Profesorado en Geografía. Ordenanza 0086/85. Universidad Nacional del Comahue.

Plan de Estudios Licenciatura en Geografía. Ordenanza 573/92. Universidad Nacional del Comahue.

Plan de Estudios Profesorado en Geografía. Ordenanza 573/92. Universidad Nacional del Comahue.

Plan de Estudios Profesorado en Geografía Año 1971. Universidad Nacional del Sur.

Plan de Estudios Profesorado en Geografía 81/89. Universidad Nacional del Sur.

Planes y Programas de estudios. Ciclo Básico (Bachillerato Elemental), Segundo ciclo del Bachillerato. 1949. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Moral y Especial.

Planes y Programas de estudios Escuelas de Comercio. 1949. Ministerio de Educación de la Nación. Dirección General de Enseñanza Secundaria, Moral y Especial.

Plan 1956. Año 1974. / Plan 1980/1981. Ministerio de Educación de la Nación. Programa Geografía Primer año Comercio. Programa Geografía Primer año Comercio. Plan 1980/1981.

Programa Geografía. Segundo año Comercio. Plan 1956. Año 1971. Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Geografía. Segundo año Comercio. Plan 1980/1981.

Programa Geografía. Tercer año Comercio. Plan 1956. Año 1976. Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Geografía. Tercer año Comercio. Plan 1980/1981.

Programa Geografía. Quinto año Comercio. Plan 1956. Año 1973. Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Geografía Cuarto año Bachiller. Plan 1956. Año 1970, 1978 y 1980. Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Geografía Cuarto año Bachiller. Expte. 4144/83

Programa Geografía Quinto año Bachiller. Plan 1956. Año 1980, 1982. Ministerio de Educación de la Nación.

Programa Geografía Quinto año Bachiller. Expte. 4144/83

Programa Geografía Quinto año Bachillerato. Ministerio de Educación de la Nación.

Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina. (1903). Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

Programa de Geografía, para los Colegios Nacionales, año 1910. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Programas Geografía Primero, segundo, tercer año Ciclo Básico. Años 1980, 1985, 1986, 1988/1989.

Vallin y Bustillo, "Atlas y Nociones de Geografía para el uso de los niños, de acuerdo a los programas vigentes" M. Reñe 1881.

ENSEÑANZA MEDIA

Amantea, A. G. C. E. C. S. F. (2004). Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 12.

Azevedo, J. (1999). O ensino secundário na Europa, nos anos noventa. O neoprofessionalismo e a accao do sistema educativo mundial: um estudo internacional. Lisboa: Tesis doctoral no publicada.

Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano.

— (2001). La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Buenos Aires: Santillana.

Birgin, A., Kisilevsky, M., & Braslavsky, C. (1988). Profesores: su formación y su práctica. Buenos Aires: FLACSO.

Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar- Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel.

Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., & Tiramonti, G. (1998). La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias, *Flacso Acción*. Buenos Aires: Troquel

Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. In B. D. Scaliter (Ed.), Los formadores de jóvenes en América Latina. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.

Filmus, D. (2001). La educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. In C. Braslavsky (Ed.), La educación

secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. (pp. 149-221). Buenos Aires: Santillana.

Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Ibarrola, M., & Gallart, M. A. (1994). Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. Santiago, Buenos Aires, México D.F.: UNESCO, CIID, CENEP.

Tedesco, J. C. (2001). Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. In C. Braslavsky (Ed.), *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos.* (pp. 11-19). Buenos Aires: Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2000). Una escuela para los adolescentes: Reflexiones y valoraciones. Buenos Aires: UNICEF/ Losada.

____ (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. In E. Tenti Fanfani (Ed.), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso.* Buenos Aires: Altamira.

Tiramonti, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

EPISTEMOLOGÍA DE LA GEOGRAFÍA

Albet Mas, A. (1993). La nueva geografía regional o la construcción social de la región. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 11-29.

Anderson, J. (1985). La ideología en Geografía: una introducción. In J. M. J. Gómez Mendoza, Julio; Ortega Cantero, Nicolás (Ed.), *El pensamiento geográfico: estudio interpretativo y antología de textos.* Madrid: Alianza editorial.

Andrade Correia, M. d. (1999). Trajetórias e compromissos da geografia brasileira. In A. F. Alessandri (Ed.), *A geografia na sala de aula* (pp. 9-14). Sao Paulo: Contexto.

Bosque Sendra, J. (1986). La evolución de la Geografía teórica y cuantitativa. In A. García Ballesteros (Ed.), *Teoría y práctica de la Geografía.* Madrid: Alhambra.

Bosque Sendra, J., & García Ballesteros, A. (1985). El marxismo y la revista *Herodote*. In A. García Ballesteros (Ed.), *Geografía y Marxismo* (pp.181-195). Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Capel, H. (1977). Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (1) *Geocrítica. Cuadernos de Geografía Humana*, Año 1. Volumen 8.

— (1981). *Filosofía y ciencia de la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.

Carretero, M., Pozo, J. I., & Asensio, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.

— (1989). *Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas*. *Geocrítica*. Cuadernos de Geografía Humana, 84.

EGI (1992). *La profesión y el rol del geógrafo. Una encuesta latinoamericana*. Montevideo: Editorial Índice.

Escolar, M. (1996a). *A harmonia ideal de um território fictício*. In M. Escolar (Ed.), *Crítica do discurso geográfico* (pp. 127-140). Sao Paulo: Hucitec.

— (1996c). *Um discurso "legítimo" sobre o território: geografia e ciencias sociais*. In M. Escolar (Ed.), *Crítica do discurso geográfico* (pp. 49-97). Sao Paulo: Hucitec.

García Ballesteros, A. (1985). *Geografía y Marxismo*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

García Ramón, D. (1885). *La influencia del marxismo en la Geografía Radical a través de la revista Antipode*. In A. García Ballesteros (Ed.), *Geografía y Marxismo* (pp. 153-180). Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

Gómez Mendoza, J. M. J., Julio; Ortega Cantero, Nicolás (1982). *El pensamiento geográfico: estudio interpretativo y antología de textos*. Madrid: Alianza Editorial.

Gregory, D. (1996). *Geographical imaginations*. Cambridge: Blackwell.

Harvey, D. (1996). *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell.

Lacoste, Y. (1977). *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona: Anagrama.

Martínez, M. N. (2002). *Milton Santos en Neuquén: una presencia que marcó rumbos*. *Scripta Nova*. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, VI.

Magnoli, D. (1997). *O corpo da pátria. Imaginacao geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)*. Sao Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.

Moraes, A. C. R., & da Costa, W. M. (1984). *A valorização do espaço*. Sao Paulo: Hucitec.

Moraes, A. C. R. (1995). *Geografia: pequena história crítica*. Sao Paulo: Hucitec.

Padovesi Fonseca, F., & Tadeu Oliva, J. (1999). A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. In A. F. Alessandri (Ed.), *A geografia na sala de aula* (pp. 62-78). Sao Paulo: Contexto.

Peet R. (2000) Celebrating thirty years of radical geography. *Environment and Planning A*, 32, 951-953.

Reboratti, C. (2001). La geografía profesional en Argentina. *Doc. Anàl. Geogr.*, 39, 119-130.

Santos, M. (1979). *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Editora Vozes.

— (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid: Espasa Calpe.

— (1996). Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existencia. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 21, 7-14.

Sánchez, J. E. (1991). *Espacio, economía y sociedad*. Madrid: Siglo XXI.

Vesentini, J. W. (2001). A geografia crítica no Brasil: uma interpretação depoente. www.geocritica.hpg.com.br Available on 01/01/2003

Zarazaga, J. V. (2002). Algunos rasgos de la Geografía actual. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. VII, nº 342. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-342.htm> Available on 29/06/2006

GEOGRAFÍA ESCOLAR (ACERCA DE SUS FINALIDADES)

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Arroyo Ilera, F. (1996). Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria. In A. Moreno Jiménez & M. J. Marrón Gaité (Eds.), *Enseñar geografía. De la teoría a la práctica* (pp. 43-57). Madrid: Síntesis.

Brabant, J. M. (1991). Crise da geografia, crise de escola. In A. U. d. Oliveira (Ed.), *Para onde vai o ensino de geografia?* (pp. 15-23). Sao Paulo: Contexto.

Campos, C. (1999). La Geografía: de materia escolar a disciplina académica. *Revista Argentina de Educación*, Año XVII. nº 26, 47-65.

Capel, H., Luis, A., & Urteaga, L. (1984). La Geografía ante la reforma de educativa. *GeoCrítica*, Año IX. Número 53. <http://www.ub.es/geocrit/geo53.htm>

Castrogiovanni, A. C. (1996). E agora, como fica o ensino da geografia com a globalizacao? *Boletim Gaúcho de Geografia*, 21: 95-97.

Copetti Callai, H. (2001). A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, 16, 133-152.

Damiani, A. L. (1999). A geografia e a construcao da cidadania. In A. F. Alessandri (Ed.), *A geografia na sala de aula* (pp. 50-61). Sao Paulo: Contexto.

Delgado, O., Murcia, D., & Díaz, H. (1999). *Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos*: Universidad Nacional de Colombia.

Doin, R. A. d. (1991). A propósito da questao teórico-metodológica sobre o ensino de geografia. *Terra Livre*, 8: 83-89.

Donert Karl, A. B., Marius Matache, Tatjana Resnic-Planinc, Sandra Ardrey, Adrian Moss (2002). *Geography and Citizenship in schools. EURO.GEO User Needs Report*.
http://www.eurogeo.org/eurogeo_project/publications/docs/Final%20End%20User%20Needs%20Report_Dec.doc. Available on 30/07/2006

Durán, D. (2004). *Educación geográfica. Cambios y continuidades*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Escolar, M. (1991). Crisis de conservación. (Notas críticas sobre la enseñanza de la geografía y su relación con la historia social de la disciplina), *Memorias del III Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 298-311). Universidad Autónoma del Estado de México.

— (1995). *Geografía y curriculum. Un problema histórico de contratransposición didáctica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos.

— (1996b). A representacao patriótica. In M. Escolar (Ed.), *Crítica do discurso geográfico* (pp. 145-156). Sao Paulo: Hucitec.

Escolar, M., Escolar, C., & Quintero Palacios, S. (1991). Ideologia, didática e corporativismo: uma alternativa teórico-metodológica para o estudo histórico da geografia no ensino primário e secundário. *Terra Livre*, 8: 101-110.

Foucher, M. (1989). Lecionar geografia. Apesar de tudo. In J. W. Vesentini (Ed.), *Geografia e ensino. Textos críticos* (pp. 13-29). Campinas: Papirus.

Gellner, E. (1994). *Naciones y nacionalismos*. Buenos Aires: Editorial Alianza.

Graves, N. (1977). *Geography in Education*. London: Heinemann Educational Books.

Lacoste, Y. (1989). Liquidar a geografia...liquidar a idéia nacional? In J. W. Vesentini (Ed.), *Geografía e ensino. Textos críticos* (pp. 31-82). Campinas: Papirus.

Laurin, S. (1999). La construction de la géographie scolaire au collégial. *Cahiers de Géographie du Québec*, 43, 451-470.

Monbeig, P. (1957). O papel e o valor do ensino da geografia, *Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira*. Sao Paulo. www.geocrítica.hpg.com.br
Available on 15/02/2004

Moraes, A. C. R. (1988). Renovação da Geografia e Filosofia da Educação. In O. Ariovaldo Umbelino de (Ed.), *Para onde vai o ensino de Geografia?* (pp.118-124). Sao Paulo: Contexto.

Oliveira, A. U. d. (1991). Situacao e tendencias da Geografia. In A. U. d. Oliveira (Ed.), *Para onde vai o ensino de geografia?* (pp. 24-38) Sao Paulo: Contexto.

Pontuschka, N. (2000). Geografia, representacoes sociais e escola pública. *Terra Livre* (versión electrónica), 15, 145-154.

Quintero Palacios, S. (1991). Geografía nacional y educación pública, III Encuentro de Geógrafos de América Latina (pp. 348-365). Universidad Autónoma del Estado de México.

— (1993). El lugar de la geografía en el currículum medio de ciencias sociales: revisión histórica del caso argentino (1863-1993). *Primeras Jornadas Platenses de Geografía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata., 377-389.

— (1995). Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870). *Territorio*, 7.

— (1999). State's promotion of Mackinder's "New Geography" in the 1900s Argentina. In A. Buttimer, D. Stanley & U. Wardenga (Eds.), *Text and Image: social construction of regional knowledge* (pp. 155-160). Leipzig.

— (2004). Los textos de Geografía: un territorio para la nación. In L. A. Romero (Ed.), *La Argentina en la escuela: la idea de Nación en los textos escolares* (pp. 79-121). Buenos Aires: Siglo XXI.

Reboratti, C. (1993). La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión. *Geographikós.*, Año 3, nº 4, 7-32.

Souto, P. (1993). La mítica tradición disciplinaria de la geografía en la Argentina. *Actas de las Primeras Jornadas Platenses de Geografía*. Universidad Nacional de La Plata.

Stoltman, J. (1999). Launching Geographic Education into the 21st century: the view from the United States. *Cahiers de Géographie du Québec*, 43, 413-445.

Tadeu Oliva, J. (1999). Ensino de geografia: um retardo desnecessário. In A. F. Alessandri (Ed.), *A geografia na sala de aula* (pp. 34-49). Sao Paulo: Contexto.

Vesentini, J. W. (1992a). Geografia crítica e ensino. In J. W. Vesentini (Ed.), *Para uma geografia crítica na escola* (pp. 15- 23). Sao Paulo: Ática.

— (1992b). O método e a praxis (notas polemicas sobre geografia tradicional e geografia crítica). In J. W. Vesentini (Ed.), *Para uma geografia crítica na escola*. (pp. 44-67). Sao Paulo: Ática.

— (1992c). O que significa criticidade hoje, na perspectiva do ensino da geografia? In J. W. Vesentini (Ed.), *Para uma geografia crítica na escola*. (pp. 125-132). Sao Paulo: Ática.

— (1996). O novo papel da escola e do ensino da geografia na epoca da Terceira Revolucao Industrial.

— (1999). Educacao e ensino da geografia: instrumentos de dominacao e/ou de libertacao. In A. F. C. Alessandri (Ed.), *A geografia na sala de aula* (pp. 14-33). Sao Paulo: Contexto.

Vlach, V. (1991a). Papel da geografia tradicional na instituicao escola, *Memorias del III Encuentro de Geógrafos de América Latina* (pp. 265-279). Universidad Autónoma del Estado de México.

Vlach, V. (1991b). Ideologia do nacionalismo patriótico. In A. U. d. Oliveira (Ed.), *Para onde vai o ensino de geografia?* (pp. 39-45). Sao Paulo: Contexto.

Zusman, P. (1997). Una geografía científica para ser enseñada: la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940). *Doc. Anál. Geogr.*, 31, 171-189.

GLOBALIZACIÓN, GEOGRAFÍA Y GEOGRAFÍA ESCOLAR

Algaba Calvo, A., & Azevedo da Silva, C. (1997). La aproximación de la Geografía a la Globalización: análisis bibliográfico de los estudios reseñados en *Geographical Abstracts* entre 1992-1996., *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*.

Dicken, P. (2004). Geographers and 'globalization': (yet) another missed boat? *Transactions of the Institute of British Geographers*, NS 29, 5-26.

Garretón, M. (1999). Transformaciones sociales y reconstrucción de los estados nacionales: hacia una nueva matriz sociopolítica. In M. Lacarrieu, R.

Bayardo (Ed.), *La dinámica global/local* (pp 135-144). Buenos Aires: Ciccus/ La Crujía.

Hollman, V. (2005). Cartografía de las representaciones de la globalización en textos de Geografía de Enseñanza Media. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10: 7-33.

Ianni, O. (1999). *La era del globalismo*. México: Siglo XXI Editores.

— (2000). *A globalizacáo e o retorno a questáo nacional*. Primeira Versáo, 90.

— (2002). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.

Martin, R. (2004). *Geography: making a difference in a globalizing world*. *Transactions of the Institute of British Geographers*, NS 29, 147-150.

Olea, V. F., & Abelardo, A. M. (1999). *Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortiz, R. (1998). *Los artífices de una cultura mundializada*. Santa Fe de Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

— (1999). *Um outro território. Ensaio sobre a modernidade*. Sao Paulo: Olho d'Água.

— (2000). *Mundializacáo e cultura*. Sao Paulo: Brasiliense.

Trinca, D. (2003). Impactos y tendencias territoriales de la globalización en América. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 35. Año IX, 13-20.

Rankin, K. (2003). *Anthropologies and geographies of globalization*. *Progress in Human Geography*, 27, 708-734.

Roldán, M. (2000). Teorizaciones del "pasaje" al capitalismo regional "fin de siglo" y de los procesos productivos de la industria automotriz. *Avanzando el reto feminista*. In M. Roldán (Ed.), *¿Globalización o mundialización? Teoría y práctica de los procesos productivos y asimetrías de género*. Buenos Aires: Eudeba.

Santos, M., Souza, M. A., & Silveira, M. L. (1994). *Território, globalizacáo e fragmentacáo*. Sao Paulo: Hucitec.

Santos, M., & Souza, M. A. (2000). *Fim de século e globalizacáo*. Sao Paulo: Hucitec.

Ugarteche, O. (2000). *Globalización y crisis en debate*. In A. Acosta (Ed.), *El desarrollo en la globalización. El reto de América Latina* (pp. 29-62). Caracas: Nueva Sociedad.

MEDIO NATURAL, GEOGRAFÍA Y GEOGRAFÍA ESCOLAR

Carvalho, M. B. d. (1988). A Natureza na Geografia do Ensino Médio. In O. Ariovaldo Umbelino de (Ed.), *Para onde vai o ensino de Geografia* (pp.81-108). Sao Paulo: Contexto

Cassetti, W. (1991). *Ambiente e apropriacao do relevo*. Sao Paulo: Contexto.

Haraway, D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In D. Haraway (Ed.), *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.

Moraes, A. C. R. (1990). Bases epistemológicas da questao ambiental: o método. *Revista Orientacao*, 8, 42-48.

Natezón, C., Tsakumagkos, P., & Escolar, M. (1988). Algunos límites ideológicos, conceptuales y económicos del discurso ecológico-ambiental. In L. Y. y. A. M. Liberalli (Ed.), *Aportes para el estudio del espacio socio-económico II* (pp. 163-275). Buenos Aires: El Coloquio.

Porto Gonçalves, C. (1990). *Os (des) caminhos do meio ambiente*. Sao Paulo: Contexto.

Santos, M. (1992). *A redescoberta da natureza, Aula Inaugural da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciencias Humanas da USP*. Sao Paulo.

Sayer, A. (1995). *La epistemología y las concepciones acerca de los hombres y la naturaleza en Geografía: Ministerio de Cultural y Educación. Módulo: Enseñanza de las ciencias sociales. Eje temático II*.

Vesentini, J. W. (1995). *A questao da natureza na geografia e no seu ensino*. (versión electrónica) www.geocritica.hpg.com.br. Available on 15/02/2004

METODOLOGÍA

Armento, B. (1986). Research on teaching social studies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 942-951). New York: MacMillan.

Biddle, B. (1997). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 95-148). Barcelona: Paidós.

Connelly, M., & Clandinin, J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative units in the story of teaching. *Journal of research in science teaching*, 23: 293-310.

— (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 2-14.

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-301). Barcelona: Paidós.

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 733-758.

Hamel, J., Dufour, S., & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Huberman Michael, T. C. a. W. S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. In G. T. a. G. I. Biddle Bruce (Ed.), *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor and Bodgman (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. (1984). *Case study research*. California: Sage Publications.

PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES

Borko, H., & Putman, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). New York: Macmillan.

Calderhead, J. (1996). Teacher: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

Clandinin, J., & Connelly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.

Clark, C., & Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp.444-539). Barcelona: Paidós.

Craig, C. (2000). Stories of schools/Teacher stories: a two-part invention on the walls theme. *Curriculum Inquiry*, 30, 11-41.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "Practical knowledge": report study of a case. *Curriculum Inquiry*, 11, 43-71.

Feldman, D. (1995a). Teorías personales, repertorios sociales. *Revista IICE.*, Año IV. N° 6, 57-63.

— (1995b). Teorías y creencias pedagógicas de maestros noveles y experimentados. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires.

Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. In H. McEwan & K. Egan (Eds.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Gudmundsdottir, S. L., Shulman ; Lee, Shulman (1987). Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, 59-70.

Huberman Michael, T. C. a. W. S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. In G. T. a. G. I. Biddle Bruce (Ed.), *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona: Paidós.

Marcelo García, C. (1987) *El pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

— (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

Willinsky, J. (1989). Getting Personal and Practical with Personal Practical Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 19, 247-264.

SOCIOLOGÍA DE LAS DISCIPLINAS, CURRICULUM, HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Becher, T. (2001). Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.

Bernstein (1990). *La estructura del discurso pedagógico, clases, códigos y control* (volumen IV). Madrid: Morata.

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 59-111.

- (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Cuban, L. (1983). How did teacher teach, 1890-1990. *Theory into practice*, Vol 22-, 159-165.
- Cuesta Fernandez, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Corredor.
- Escolano, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación. La educación en España en el siglo XX*, 201-218.
- Esland, G. (1971). Teaching and learning as the organization of knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 70-115). London: Collier Mc Millan.
- Farrell, J. (2000). Why is educational reform so difficult similar descriptions, different prescriptins, failed explanations? *Curriculum Inquiry*, 30, 83-103.
- Kreimer, P. (1999). De probetas, computadoras y ratones. La construcción de una mirada sociológica sobre la ciencia. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Latour, B. (1992). *Ciencia en acción*. Barcelona: Labor.
- (2001). Can we really change the forms of formal schooling? And would it make a difference if we could? *Curriculum inquiry*, 31, 389-398.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- (1994). *Studying curriculum. Cases and methods*. London: Teachers College.
- (1995a). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares- Corredor.
- Goodson, I. and Marshall, M. (1995b) *British Educational Research Journal*, 21, 613-628.
- (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de Histórica da Educacao*, 1, 9-44.
- Popkewitz, T. (1987). *The formation of school subjects*. London: The Falmer Press.
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.

Tadeu da Silva, T. (1998). Educación poscrítica, currículum y formación docente. In A. Birgin, I. Dussel, S. Duschatzky & G. Tiramonti (Eds.), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp. 21-34). Buenos Aires: Troquel.

Tobin, W., & Tyack, D. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 453-479.

Tyack, D. a. C., Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Tyack, W. T. a. D. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31, 453-479.

Viñao, A. (2001). *¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. Educacao no Brasil*. Sociedade Brasileira de História da Educacao.

— (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

REFLEXIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN

Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy. International comparissons in primary education*. Oxford and Malden: Blackwell.

Antelo, E. (2003). *Maestro políglotas: cuando educar es tener con quién hablar*. In G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. In H. Arendt (Ed.), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política (185-208)*. Barcelona: Ediciones Península.

Delajonquiere, L. (2001). *Se educa para la eternidad*. In E. Antelo (Ed.), *Más allá del bien y el mal escolar. Ensayos sobre la transformación de los valores educativos*. Rosario: AMSAFE.

Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.

OTROS

Ferrater Mora, J. (1982) *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Gadamer, H (1997) *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.

Lévi Strauss, C. (1986) *Mito y significado*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Mèlich, J. C. (1996) Antropología simbólica y acción educativa. Barcelona: Paidós.

Las biografías de las profesoras participantes

Carolina

Es Profesora de Geografía, egresada de la Universidad Nacional del Sur en 1988. Como motivos de su elección señala su deseo de ser profesora – no específicamente de Geografía- aunque manifiesta que quería estudiar Arquitectura. Posteriormente realiza una segunda carrera de grado – Tecnicatura en Planificación Ambiental- en la Universidad Nacional del Comahue. Al momento de comenzar la investigación, Carolina tenía quince años de experiencia docente. Señala dos áreas de interés personal dentro de la disciplina: ambiental y económica.

Es una profesora que ha logrado estabilizar su condición laboral puesto que es profesora titular y concentra la totalidad de sus horas cátedra en un solo centro provincial de enseñanza media en el cual se desempeña como profesora en el ciclo básico y en el ciclo superior - en la orientación económica-. En esta escuela tiene una fuerte raigambre institucional no sólo porque fue una de las primeras escuelas en la cual comenzó a trabajar en la provincia de Neuquén sino también porque se siente parte de su proyecto institucional. Trabaja en equipo con otros profesores de Geografía de la escuela con los cuales se encuentran “por cursos” – profesores de primer año, segundo, etc.- para planificar, seleccionar contenidos y materiales, preparar actividades. La frecuencia de los encuentros es variable en función de las necesidades que van surgiendo. También se reúne para articular actividades – en torno a una temática específica o una actividad como por ejemplo una salida de campo- con profesores de otras disciplinas y áreas. Cabe destacar que en esta escuela existe gran estabilidad en los equipos de trabajo y que la mayoría de los profesores hace muchos años que trabajan allí. Indudablemente, estas dos características operan como facilitadores en la continuidad del proyecto institucional y de una tradición de trabajo colectivo.

Define la formación que recibió en la universidad como “tradicional”, perspectiva en la cual se reconoce como profesora durante sus primeros años de ejercicio profesional. Aunque su experiencia universitaria transcurre en el período

de retorno a la democracia, en la narrativa de Carolina no existen elementos que señalen el registro de este contexto. Marca tres momentos de inflexión en su posicionamiento disciplinar que la llevan a definirse en la actualidad dentro de las “nuevas geografías”: i) comenzar a trabajar como profesora en la escuela en la cual continúa trabajando, ii) la breve experiencia de trabajo en el Ciclo Básico Unificado de la provincia de Río Negro y iii) la realización de su segunda carrera de grado. El “cambio” en la tradición disciplinar se asocia en la biografía de Carolina a un contexto escolar particular caracterizado por: profesores de Geografía que trabajan desde otras tradiciones disciplinarias – que desconocía hasta ese momento- y por una cultura de trabajo en equipo apoyada por un marco institucional – horas institucionales para reuniones de docentes por disciplina y áreas-. Es decir, Carolina encuentra un contexto escolar que en cierta forma le exigió abrirse a las tradiciones disciplinarias dominantes en esa comunidad de profesores.

Un rasgo que caracteriza a esta profesora es su preocupación por revisar constantemente: i) la llegada que tiene en sus alumnos la propuesta de actividades y su relación con los contenidos y, ii) la adecuación de los textos seleccionados al nivel cognitivo de los alumnos y sus intereses. En varios momentos de los encuentros realizados manifestó la búsqueda de formas de presentación de los contenidos que le permitieran potenciar la riqueza de los contenidos seleccionados así como la evaluación de los textos en función de las dificultades que encontraron los alumnos para interpretarlos.

Natalia

Es profesora y licenciada en Geografía, egresada de la Universidad Nacional del Comahue. Primero se recibe de licenciada (1982/83) y posteriormente realiza las materias necesarias para recibirse como profesora (1995). En un principio sólo realiza la licenciatura porque su proyección profesional era dedicarse exclusivamente a la investigación. Sin embargo, siendo aún alumna avanzada de la licenciatura comienza a trabajar como profesora. A partir de entonces nunca dejó este campo profesional. Señala las temáticas ambientales como su área de interés motivo por el cual realizó un pos-grado (no finalizado) que focalizaba en la cuestión ambiental.

Al comenzar la investigación tenía más de veinte años de experiencia docente. Es profesora titular en un centro provincial de enseñanza media – 12 horas cátedra- y simultáneamente se desempeña como preceptora en un instituto terciario. En el período en el cual comenzó la investigación, Natalia se desempeñaba como vice-directora suplente. Posteriormente, retomó su cargo de profesora – en segundos y terceros años- y comenzó a desempeñarse como jefe de departamento del Área Sociales. Tanto su paso por la vice-dirección como por la jefatura de departamento le dan una visión de contexto de la institución escolar que con frecuencia surge en su narrativa. Durante un breve período se desempeñó como ayudante de cátedra en la misma universidad.

A Natalia le resultó difícil definir la tradición en la cual fue introducida en la disciplina en su formación de grado. Caracteriza algunas disciplinas de su formación universitaria como “enciclopedistas y desactualizadas”. Define su formación en función de su orientación al “área natural”, marcada por la presencia de un profesor a cargo de una materia y un seminario que por su solvencia en el área hace que ésta se convierta en su preferida. Sin embargo, la mayor inclinación al área natural en su formación se contrarresta en las últimas materias de la carrera a cargo de un grupo de profesores que muestran una orientación “social” de la disciplina. Natalia no descontextualiza esta discusión disciplinar de una lucha de los nuevos profesores para lograr afirmar un lugar dentro del departamento de Geografía de la universidad. El contexto político de finalización de la dictadura militar y retorno a la democracia – con sus implicancias en la vida universitaria- no aparecen en su narrativa como elementos asociados a estas pugnas entre el profesorado universitario.

Señala que su acercamiento a las “nuevas geografías” se produce cuando realiza un curso de capacitación para docentes organizado por la Universidad Nacional del Comahue. Asocia las “nuevas geografías” al abordaje de las problemáticas ambientales y a la introducción – que caracteriza como excesiva- del discurso económico en la disciplina. La tradición “crítica” para Natalia se ha introducido recientemente en la escuela a través de la incorporación de profesores recibidos en los últimos cinco años.

Natalia es una profesora entusiasta y que disfruta particularmente el momento de encuentro con sus alumnos en el aula. Motiva y acompaña a sus alumnos para participar en actividades como las olimpiadas de Geografía. Sin

embargo, al recuperar las actividades propuestas a sus alumnos a lo largo del tiempo advierte que ha ido perdiendo el entusiasmo y la creatividad que tenía en los primeros años como profesora. En varias oportunidades se admira de las actividades que solía realizar con sus alumnos y señala que en la actualidad no se siente con el mismo entusiasmo para poder emprenderlas. En la escuela en la cual trabaja predomina el trabajo más “solitario” entre los profesores. En efecto, no menciona que los profesores de Geografía se encuentren a preparar materiales, clases, actividades, etc.

Ana

Es profesora y licenciada en Geografía – con orientación en Planificación Urbana- egresada de la Universidad Nacional del Sur en 1988. Realizó recientemente una especialización de dos años de duración en “Enseñanza de la Geografía” en la Universidad Nacional del Comahue. Ana quería estudiar Sociología pero por las dificultades que implicaba trasladarse a otra ciudad eligió una carrera que estuviera en la Universidad del Sur. Una vez que comenzó la carrera de Geografía pensaba trabajar como licenciada y no como profesora. Sin embargo, las oportunidades profesionales en la docencia fueron orientándola hacia este campo profesional. Como áreas de interés en la disciplina señala “lo social” y “lo ambiental”, remarcando que ya siendo estudiante la Geografía Física era el área que le resultaba menos interesante.

Ana es profesora titular y concentra la mayor parte de su carga horaria en una escuela secundaria. También tiene algunas horas cátedra en otra escuela dependiente de la provincia de Neuquén y un grupo importante de horas cátedra en una escuela de la provincia de Río Negro. Actualmente tiene a su cargo los terceros, cuartos y quintos años. Cuando comenzó la investigación tenía diez años de experiencia como docente. Inició su trayectoria profesional en escuelas públicas de la provincia de Río Negro en el período de pleno desarrollo del Ciclo Básico Unificado. Para Ana su inicio profesional está marcado por esta experiencia de trabajo que no sólo le permitió pensar la Geografía en el campo de las Ciencias Sociales y acercarse a conceptos de la teoría marxista sino también conocer y formar parte de una propuesta de trabajo sustancialmente diferente a la que conocía. Compartir clases con el profesor de Historia, los talleres integradores, compartir la preparación de

clases en horas institucionales, la modalidad de enseñanza “epocal”, los talleres de discusión con profesores de Historia y con otros profesores de Geografía son aspectos recordados y valorados por Ana. En este sentido, es posible observar que añora particularmente las instancias de trabajo en equipo que tenían y su contexto institucional y las contraponen con las condiciones actuales de trabajo caracterizado como “individual” y “solitario”.

Fue alumna de la carrera en pleno retorno a la democracia. Sus relatos muestran la efervescencia de la vida estudiantil universitaria y destacan la incidencia que tuvo la participación en varios encuentros de estudiantes de geografía de distintas universidades nacionales en su apertura a visiones de la disciplina contrapuestas y en conflicto. Sin embargo, no realiza conexiones explícitas entre este movimiento universitario- que claramente trascendía las paredes de la universidad- y el contexto socio-político de los ochenta. Ana, identifica varias tradiciones disciplinarias, atravesando las distintas asignaturas de la carrera, en pugna por definirse como la “verdadera” geografía. Entre ellas menciona tradiciones establecidas una “geografía regional”, una “geografía positivista” y, con un posicionamiento más marginal en la universidad, una “geografía cuantitativa”. A su vez, siendo alumna es introducida en una “geografía crítica” a través del contacto con estudiantes de geografía de otras universidades – particularmente de la Universidad de Buenos Aires-. Este acercamiento a través de lecturas de textos de Yves Lacoste y Antonio Moraes¹ no solo implicó conocer una perspectiva teórica sino que también motivó un cuestionamiento, desde su posición como alumna, a las tradiciones disciplinarias ya establecidas en la Universidad Nacional del Sur. La particularidad que identificamos en la formación de Ana reside en que fue introducida simultáneamente en tradiciones disciplinarias hegemónicas que definían la “verdadera” geografía y en tradiciones marginales que pretendían redefinirla. En este sentido, no solo reconoce la co-existencia de tradiciones en disputa sino que también recuerda haber participado de ese campo de conflicto como alumna al cuestionar los posicionamientos epistemológicos de algunos de sus profesores.

¹ Ana señala que en estos encuentros llega a sus manos una fotocopia “muy usada” del libro de “La geografía un arma para la guerra” (Lacoste, 1977) y “Geografía: pequeña historia crítica”(Moraes, 1995). Claramente la “geografía crítica” era una tradición no aceptada en ese momento en la Universidad Nacional del Sur.

Es una profesora sumamente reflexiva de su propia práctica, del período y los contextos institucionales en el cual la misma se desarrolla, de la disciplina y sus tradiciones. Sorprende su archivo de planificaciones, actividades, textos escolares y artículos. A lo largo de su práctica profesional ha construido una hemeroteca personal clasificada por temas/contenidos a la cual recurre con asiduidad para preparar sus clases. Entre las preocupaciones centrales que aparecen con frecuencia en su narrativa identificamos: i) la existencia de un distanciamiento creciente entre el lenguaje “adulto” y el de los adolescentes que opera como una severa dificultad en la transmisión, ii) la necesidad de construir una utilidad social para esta disciplina escolar, iii) la ausencia de instancias institucionales que permitan confrontar su práctica con otros integrantes de la comunidad disciplinar. En relación a esta última preocupación, Ana valoriza la posibilidad que encontró en la carrera de especialización de colocar bajo discusión entre colegas su experiencia y su práctica profesional.

Cecilia

Es profesora de Geografía egresada de la Universidad Nacional del Comahue en el año 1996. Comenzó la carrera profesorado de Matemática pero durante el primer año se da cuenta que tenía mayor inclinación hacia el área social. Finalmente, recordando la Geografía que tuvo en los dos últimos años de la escuela secundaria – una geografía que tenía la “visión del hombre con el medio”- decidió estudiar Geografía. Señala como áreas de interés la “social” en función de sus intereses personales y de su formación universitaria.

Cuando comenzamos a trabajar con Cecilia tenía siete años de experiencia docente en enseñanza media y un breve período de trabajo como ayudante en una universidad pública. Es profesora suplente e interina en tres escuelas públicas – en primeros, terceros, cuartos y quintos años- por lo cual aún no ha logrado estabilizar su condición laboral. A pesar de no ser profesora titular, gran parte de su carrera profesional ha transcurrido en las mismas escuelas en las cuales fue incrementando su carga horaria paulatinamente. Durante el período de la investigación, Cecilia era jefe del departamento de Ciencias Sociales en una de las escuelas y en otra, coordinadora de una de las modalidades del ciclo superior de la misma. Lo interesante es que para Cecilia

estos dos cargos se convirtieron en una suerte de aval para emprender cambios en los contenidos de los programas de Geografía de sus cursos en contextos escolares que, en términos de tradiciones disciplinarias, le resultan “adversos”.

Cecilia define su formación de grado en el marco de la “Geografía Crítica” sin realizar referencias a elementos contextuales que podrían referenciar esta orientación. Su formación se convierte en un elemento identitario que utiliza para establecer diferencias al interior de la comunidad de profesores en las escuelas en las cuales trabaja. En efecto, en las narrativas de Cecilia es posible advertir una clara distinción entre un “nosotros” que define a aquellos profesores de Geografía formados en la tradición crítica y un “los otros” que incluye a aquellos formados en una “geografía tradicional”. En dos de las tres escuelas en las cuales trabaja siente que la “geografía crítica” es una tradición marginal y minoritaria en virtud del número de profesores que se definen en esta tradición. Con frecuencia, Cecilia señala que se siente sola frente a una mayoría de colegas que no aceptan la “geografía crítica”. Asimismo, encuentra condicionamientos para lograr que esta tradición sea aceptada en función de: i) un reducido número de horas cátedra que tiene en algunas de estas escuelas; ii) la presencia mayoritaria de profesores de una “geografía tradicional”, con fuerte consolidación institucional; iii) su “escasa” experiencia como docente. En relación a este último aspecto, Cecilia siente que recién en este período cuenta comienza a contar con una experiencia suficiente para enfrentar sin mayores dificultades algunas “imposiciones” escolares.

Encontrarse con comunidades geográficas hostiles a su forma de pensar la Geografía no le ha impedido construir estrategias para consolidar su posición en cada institución. Una de estas estrategias ha sido vincularse con profesores de otras comunidades disciplinarias – particularmente profesores de Historia y de Economía-. Aunque para Cecilia resultaría más lógico partir desde un trabajo colectivo con profesores de la misma disciplina y posteriormente con profesores de otras disciplinas, le ha resultado más sencillo trabajar en conjunto con éstos últimos. En función de esta vinculación con otras disciplinas se le ofreció la coordinación de una de las modalidades del ciclo superior. La otra estrategia ha sido recurrir al principio de “autoridad” como jefe de departamento para avalar los cambios en los programas de los cursos que tiene

a su cargo – no todavía para cambiarlos en la totalidad de los cursos de la escuela-. También intentó – aunque no resultó efectivo en términos operativos- encontrarse para planificar, preparar clases, actividades y materiales con colegas que comparten la tradición disciplinar sin importar si éstos trabajaban en otras escuelas.

En las narrativas de Cecilia pudimos percibir que siente condicionadas muchas de sus prácticas profesionales en función de encontrarse sola “enfrentando” a grupos de profesores de la disciplina muy consolidados en cada una de las escuelas en las cuales trabaja – particularmente en función de la cantidad de horas cátedra que concentran y de su antigüedad en la escuela-. Con frecuencia se va dibujando su temor a equivocarse y, como consecuencia, de ser excluida de la comunidad de profesores.

Mabel

Es profesora de Geografía egresada de la Universidad Nacional del Sur en 1977. Posteriormente comenzó a hacer la licenciatura en la Universidad Nacional del Comahue pero le resultó una orientación muy diferente a su formación por lo cual no continuó. Como áreas de interés señala la “Geografía humana” y la “Geografía física”, Simultáneamente identifica los temas ambientales y las catástrofes naturales como temáticas “modernas” y que por consiguiente también captan su atención.

Tiene veinticuatro años de experiencia como profesora. Ha trabajado en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, de Río Negro y posteriormente de Neuquén. Durante un número importante de años – y como primera experiencia profesional- trabajó en escuelas de la provincia de Buenos Aires. En la mayoría de estas escuelas, situadas en ciudades pequeñas de esta provincia, Mabel era la única profesora de Geografía. Por ende, las posibilidades de compartir con colegas su trabajo y experiencias estaban completamente limitadas. Posteriormente se trasladó a Neuquén y comenzó a trabajar en escuelas de la provincia de Río Negro. Esta experiencia profesional constituye un punto clave en la historia profesional de Mabel. En el marco institucional del sistema rionegrino, comienza a trabajar con otros profesores de geografía y de otras disciplinas como Historia y Educación Cívica. Mabel recuerda el cambio que

representó en ella compartir las clases con los profesores de Historia y Educación Cívica, los talleres para educadores, los talleres integradores y su preparación.

En la actualidad es profesora titular y concentra veintiocho horas cátedra en una escuela técnica de la provincia de Neuquén. Las restantes horas las dicta en otras dos escuelas técnicas. El hecho que se desempeñe como profesora en escuelas técnicas impone dos condiciones curriculares a la Geografía escolar. Por un lado, forma parte del currículum sólo en el ciclo básico. Por otro, tiene una carga horaria más baja que en escuelas con planes de estudio comercial o bachiller en sus diversas orientaciones. Como consecuencia, Mabel tiene mayor número de cursos a su cargo y de alumnos que otros profesores con la misma carga horaria. Dos de estas escuelas tienen una población estudiantil muy grande y un número importante de profesores de la misma disciplina que suelen encontrarse durante el primer mes de clases para definir los contenidos de manera tal que en todos los cursos de la escuela se enseñen los mismos contenidos.

No logra colocar su formación de grado en una o más tradiciones disciplinarias. La caracteriza como “buena” aunque “distinta” a la formación que reciben en la actualidad los estudiantes de Geografía. También la describe en función de dos grupos de materias: las “sistemáticas” entre las cuales incluye Geología, Geomorfología, Climatología, Fitogeografía, Oceanografía; y las “regionales” como Geografía de América del Norte, del Sur, de África, de Asia, de Europa, Geografía Regional Argentina. Mabel transita la universidad antes y durante la última dictadura militar. En la narrativa de su experiencia universitaria con frecuencia reconstruye el antes y el después del golpe militar como referente que marcó cambios en su vida de estudiante universitaria. Destaca particularmente la imposibilidad de cursar materias a partir del golpe militar y la reducción de la vida universitaria a la presentación a los exámenes finales.

En los relatos de esta profesora, es posible identificar dos instancias que le permitieron abrirse a conocer otras tradiciones de la disciplina: i) los cursos realizados en la Universidad Nacional del Comahue y un curso de Ciencias Sociales dictado en modalidad virtual en forma gratuita a nivel provincial; ii) su participación en el diseño curricular provincial. Mabel trabajó durante un año como profesora asesora en la elaboración del diseño curricular provincial.

Es una profesora entusiasta que busca hacer participar a sus alumnos en eventos como olimpiadas, modelo de la UNESCO, ferias de Ciencias, entre otros.

Organiza salidas de campo para sus alumnos. Pareciera que los años en la docencia no disminuyeron sus deseos de organizar y participar en este tipo de actividades. Las considera como oportunidades de enriquecimiento personal y académico para los alumnos. Mabel conserva planificaciones, actividades, textos escolares de distintos períodos de su trayectoria profesional. Los textos escolares son considerados una señal y prueba de los ciclos de cambios y actualizaciones que de manera “natural” ha experimentado la Geografía escolar.

Marcela

Es profesora y licenciada en Geografía, egresada de la Universidad Nacional del Comahue en 1995 y 1997 respectivamente. Eligió la carrera en función de la oferta disponible en esta universidad y finalmente, la disyuntiva entre Turismo y Geografía fue resuelta a favor de ésta última en función de su mayor interés, en ese momento, por el área natural. Al comenzar la carrera y en el transcurso de la misma pensaba trabajar como licenciada en el área de investigación. Sin embargo, después de una breve experiencia profesional como licenciada en el área de turismo, ser profesora se convirtió en una realidad impuesta, acompañada de cierta frustración profesional de no haber podido ejercer la profesión soñada. Las áreas de interés disciplinar son denominadas por Marcela en estrecha relación con las Geografías escolares: Geografía de Asia y África.

Al comenzar la investigación Marcela tenía siete años de experiencia como profesora. Trabaja desde hace algunos años en dos escuelas – una mutual y una privada, ambas con aporte estatal- en las cuales concentra la totalidad de sus horas cátedra. En ambas escuelas ha transcurrido la mayor parte de su historia profesional y en una de ellas, Marcela es la profesora de Geografía que tiene mayor número de horas cátedra a su cargo. Es una de las pocas profesoras participantes que ha logrado concentrar prácticamente la totalidad de las horas cátedras en un bloque horario.

En una primera instancia no logra denominar ni definir la tradición disciplinar en la que fue formada en su paso por la universidad. La caracteriza como una “geografía diferente” a la Geografía escolar que conoció siendo alumna. Cuando se le preguntó específicamente por la “Geografía Crítica”, Marcela la asoció a su formación de grado y la contrapuso a la “Geografía

Clásica”. No señala ni identifica posiciones co-existentes y diferentes entre los profesores de Geografía en las escuelas en las cuales trabaja. Marcela representa la comunidad de profesores de estas escuelas como muy homogénea. En una de estas escuelas, es la profesora con mayor carga horaria y por lo tanto su posición no es discutida por los colegas que tienen una presencia marginal.

Es una profesora que manifiesta especial interés por integrar la Geografía a otras disciplinas escolares como Historia, Literatura, Educación Cívica, Economía. En todos los cursos ha desarrollado junto a otros profesores proyectos de integración que denomina “proyectos áulicos”. No manifiesta muchas dudas, interrogantes, incertidumbres sobre su práctica profesional y en los casos en los cuales se los plantea los resuelve sin mayores cuestionamientos. Realiza una crítica sobre la falta de conexión existente entre lo que “aprendió” en la universidad para convertirse en profesora y lo que “tiene que enseñar”. Marcela recuerda como un esfuerzo “extra” sus primeros años de profesora puesto que tuvo que estudiar contenidos que formaban parte de los programas escolares y que desconocía.

Eleonora

Es profesora y licenciada en Geografía egresada de la Universidad Nacional del Comahue en 1984 y 1986/1987 respectivamente. Cuando comienza la carrera de profesora de Geografía ya había finalizado el profesorado de Enseñanza primaria en la misma universidad. Toda la carrera de Geografía la realizó trabajando como maestra en escuelas primarias. También se desempeñó como profesora ayudante e investigadora asistente en la Universidad Nacional del Comahue. Su experiencia como docente universitaria e investigadora se desarrolló siempre de manera simultánea a su trabajo como profesora de enseñanza media. También tiene experiencia en el área de capacitación puesto que fue contratada durante un tiempo como profesora capacitadora por el Consejo de Educación y a su vez, participó en un programa de capacitación para docentes de nivel primario y medio desarrollado en el período 91-96 desde la Secretaría de Extensión de la universidad ya citada. Es la única profesora participante que tiene experiencia docente en los tres niveles de enseñanza. Realizó un pos-grado en Sociología Rural en la misma universidad. Como áreas de interés describe un

recorrido personal desde “lo social” hacia “lo físico” en función de su trabajo en la modalidad de Ciencias Ambientales.

Desde hace algunos años trabaja como profesora de enseñanza media a tiempo completo. Es profesora titular con la totalidad de horas cátedras en dos escuelas – que en la actualidad concentra en una de las mismas - y con veinte años de experiencia como profesora. Es una escuela que desde sus orígenes se ha caracterizado por el desarrollo y la implementación de proyectos institucionales muy centrados en lo pedagógico, con un cuerpo de profesores muy estable y que se siente protagonista de los mismos. Eleonora es profesora en esta escuela desde sus inicios y siempre ha estado involucrada en primera persona en los proyectos institucionales de la misma tales como: proyecto para mejorar la calidad de los aprendizajes con la realización de talleres de discusión entre profesores, creación de la modalidad ambiental para el ciclo superior, implementación de talleres integradores curriculares, la re-definición de los contenidos de la asignatura para todos los cursos, la implementación de una experiencia de liberar carga horaria para los quintos años, capacitación “autogestionada”, entre otros. Para Eleonora solo es posible entender este movimiento que experimentó la escuela en el contexto del retorno a la democracia. En la narrativa se advierte que Eleonora, junto a un grupo de profesores de la escuela, sintió la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza y los contenidos de cada disciplina como parte de todo el proceso de transformación que la sociedad estaba viviendo en ese momento. A su vez, Eleonora explicita que otro momento histórico no hubiese sido igualmente permeable a propuestas que, como ésta, surgían desde el profesorado.

En la actualidad tiene a su cargo la Geografía de terceros, cuartos y quintos años y un taller integrador en el ciclo superior. También es coordinadora del ciclo superior de la modalidad ambiental. Si bien a medida que el alumnado de esta escuela fue creciendo se incrementó la cantidad de profesores de Geografía, Eleonora ha tenido y continúa teniendo autoridad – fundada en el conocimiento disciplinar, pedagógico y en su personalidad- entre los mismos. Eleonora es considerada por sus colegas – entre ellos Carolina- como la profesora que ha marcado una línea en la Geografía de la escuela y que les ha ayudado a profundizar y cuestionarse su conocimiento de la disciplina y de la Geografía escolar.

Considera que en su formación de grado fue introducida en la tradición “crítica” aunque coloca en discusión que esto haya sucedido en la totalidad de las asignaturas de la carrera. Señala que en algunas materias la tradición crítica era algo más discursivo. Al caracterizar su formación también subraya que tuvo una formación muy sólida en el área Física, fundamentalmente en una asignatura: Geomorfología.

Eleonora es una profesora sumamente inquieta intelectualmente. Busca nuevos textos, los comparte con sus colegas, los incorpora en el aula considerando las posibilidades de adaptación a los alumnos, los pone a prueba y los cambia si no consigue los resultados que esperaba, escribe y presenta sus experiencias – particularmente en relación a la Educación Ambiental-. Sus lecturas no se limitan a la producción de la disciplina y abarcan la Economía, la Sociología, la Educación Ambiental, la Pedagogía y Didáctica. Es una profesora que no sólo se destaca por su sólida formación sino también por su preocupación por la realidad contemporánea y por motivar el compromiso social de sus alumnos.

Paola

Es profesora y licenciada en Geografía, egresada de la Universidad Nacional del Comahue. Luego de estudiar un año Bioquímica, comienza la carrera de Geografía motivada por su interés en el área natural. Primero realiza la carrera de licenciada (termina en 1994) y siendo alumna avanzada de la carrera comienza a trabajar como profesora de enseñanza media. Su sueño era trabajar como licenciada en el campo de la investigación pero a medida que comienza a advertir las dificultades de acceso e incorporación en el sistema universitario se fue inclinando por este campo profesional. Ser profesora se convierte en la salida laboral más “posible” e inmediata. De hecho, Paola se inscribe en el profesorado teniendo ya más de cinco años de experiencia como profesora (termina en el año 2000). Como áreas de interés dentro de la disciplina identifica la “geografía física”. A lo largo de la carrera fue consolidando su preferencia por esta área e inclusive participó como ayudante en un proyecto de investigación de Geomorfología, en la Universidad Nacional del Comahue.

Ha trabajado en escuelas públicas y privadas de Río Negro y Neuquén. A pesar de tener once años de experiencia docente, en el período en el cual participó

de la investigación no había logrado titularizar horas cátedras. La condición de profesora suplente e interina fue señalada en varias oportunidades como una dificultad en su práctica profesional puesto que cuando siente que ha logrado “insertarse” en una institución, conocer la escuela y los profesores, generalmente pierde el cargo. También tiene su carga horaria distribuida en más de tres escuelas por lo cual se autodefine como profesora “taxi”.

Considera que fue formada en la tradición “radical” de la Geografía y recurre a explicitar los nombres de los “representantes” de la tradición para afirmar su pertenencia a la misma. Los menciona como si hubiesen sido sus profesores de manera directa. Entre ellos cita a Milton Santos y a dos economistas – Gutman y Rofman-. Es muy crítica sobre la parte pedagógica/didáctica de la carrera de profesor de Geografía en función de su experiencia previa como profesora. Para Paola esta parte de su formación se caracteriza por su “desconexión” con lo que realmente ocurre en las escuelas.

Es la única profesora que nos mostró la planificación diaria de las clases. Allí registra las actividades a realizar, imprevistos que han alterado la organización planificada, la participación de los alumnos, los alumnos ausentes, los trabajos que deben realizar y en algunos temas también es posible encontrar escritas de manera sumamente detallada las explicaciones que piensa hacer a sus alumnos. Es una profesora que se siente más segura si ha logrado tener en cuenta la mayor cantidad de variables en su planificación diaria – incluyendo la secuencia de preguntas y respuestas que se podría llegar a dar en la clase-. Manifiesta como una preocupación constante lograr que sus alumnos identifiquen la utilidad de lo que les enseña y que encuentren en qué y cómo pueden aplicarlo. Es por ello que al terminar una unidad acostumbra plantear a sus alumnos el interrogante sobre la utilidad y posible aplicación de lo que aprendieron.

Julia

Es profesora y licenciada en Geografía, egresada de la Universidad Nacional del Comahue en el año 1992 y 1997 respectivamente. Al elegir la carrera universitaria, Julia estaba convencida que quería estudiar una carrera orientada a la docencia. Comenzó estudiando la carrera de profesorado en Matemática porque le parecía que era uno de los profesorados con más prestigio y con mejores oportunidades económicas. Sin embargo, un primer año con

dificultades en materias clave del plan de estudio determina su cambio de carrera. Comienza a dar clase un año antes de recibirse como profesora. No obstante, ya conocía los contextos escolares a través de su trabajo como preceptora en una escuela secundaria. Realiza toda la licenciatura trabajando como profesora con un importante número de horas cátedra. Al referirse a las áreas de mayor interés de la disciplina alude directamente a las geografías escolares de cada curso, como la Geografía de los espacios continentales de los terceros años. Asimismo, señala que a lo largo de su recorrido como profesora comenzó a descubrir la importancia y sentido del área “física”.

Al comenzar la investigación Julia tenía once años de experiencia docente. Es profesora titular y concentra la totalidad de las horas en tres escuelas. Una de estas escuelas tiene una población escolar muy grande y como consecuencia tiene más de diez profesores de Geografía. Julia es jefe del departamento de Geografía en esta escuela. Esta función le ha permitido conocer las geografías que enseñan los distintos profesores que trabajan en la escuela y en virtud de las grandes diferencias encontradas emprendió un trabajo de coordinación para lograr la determinación de contenidos mínimos comunes por cada curso y la articulación de los mismos. En otra de las escuelas en la cual trabaja ha formado un equipo de trabajo muy consolidado con una colega que la motivó a profundizar sus conocimientos en el área física².

Considera que en su formación de grado fue introducida en la “Geografía Crítica”. Llega a caracterizar el período en el cual transcurre su formación de grado como el momento de mayor “furor” de la Geografía Crítica en la Universidad del Comahue, a través de la difusión del libro “Por una geografía nueva” de Milton Santos. No señala elementos contextuales que expliquen este movimiento que la disciplina registraba en dicha universidad. También identifica algunas materias del plan de estudio como una geografía más “descriptiva” sugiriendo la co-existencia de distintas formas de entender la disciplina a lo largo de su formación disciplinar. Critica la desconexión existente entre la formación de profesores en la universidad y los contenidos que éstos deben manejar con solvencia para enseñar.

Su preocupación central es la pérdida de identidad de la Geografía escolar debido a la creciente incorporación de temas “históricos” en la disciplina. Es una

² Esta profesora también participó en la investigación.

profesora que busca profundizar su conocimiento en las áreas que considera más “débiles” y que se apoya en la experiencia de colegas que considera una suerte de “maestros”. Se interesa por recuperar elementos conceptuales y procedimentales que considera que la Geografía escolar ha ido perdiendo y a su vez, por transmitir su experiencia y recorrido a los profesores que se comienzan a incorporar en los contextos escolares.

Mirta

Es profesora y licenciada en Geografía, egresada de la Universidad Nacional del Comahue en 1983/1984. Es la única profesora participante que ha tenido experiencia profesional como licenciada fuera del ámbito universitario. Se desempeñó como técnica en el área de Geomorfología en una empresa hidroeléctrica y en un programa de Educación Ambiental en un organismo provincial. En este último desarrolló un programa de capacitación docente – para nivel primario y secundario- y de promoción, a través de charlas en escuelas, de un área de la provincia de Río Negro. Estas experiencias profesionales fuera del ámbito docente son utilizadas con frecuencia por Mirta para establecer diferencias entre la geografía escolar, la académica y la “profesional”. También trabajó cinco años como profesora ayudante en la Universidad Nacional del Comahue en materias y seminarios del área Física de la carrera de Geografía. Señala el área “física” y la “ambiental” como las de mayor interés y enlaza este gusto personal con la marca que dejaron dos profesores de esta área en su formación de grado.

Mirta tiene once años de experiencia como profesora de enseñanza media. Se desempeña como profesora interina y suplente en tres escuelas de enseñanza media- de primeros a cuartos años-. En el período de la investigación fue posible percibir el desgaste que provocaba en su persona la situación de continuar siendo profesora suplente e interina y la necesidad de “fijar” un lugar institucional como profesora. Concentra el mayor número de horas en dos escuelas públicas que se caracterizan por tener un alto número de alumnos y atender a una población de orígenes sociales muy diversos a pesar de estar localizadas en el centro de la ciudad de Neuquén. La otra escuela es una mutual con aporte estatal que tiene una población estudiantil de clase media/ media alta. En las narrativas de Mirta es frecuente encontrar referencias a las características socio-económicas de sus alumnos. Mirta también es jefe de departamento de Ciencias Sociales en una de

las escuelas en las cuales trabaja. Esta función le ha permitido trabajar con los programas de las asignaturas del departamento fundamentalmente de Historia, Educación Cívica y Geografía. Como jefe de departamento logró establecer una sala de la escuela como espacio propio del área – gabinete del área Sociales- . En este espacio se encuentran en forma permanente mapas y láminas utilizadas como recursos de enseñanza en Geografía. Sería una especie de “aula” de la asignatura/del área en la cual todos los instrumentos específicos de enseñanza tendrían que estar en forma permanente. La sala se utiliza sobre todo para las clases de consulta y apoyo de las disciplinas del área. Sin embargo, la idea de Mirta es que los distintos cursos tengan las clases de Geografía allí y que de esta manera, se facilite la utilización de los instrumentos propios de la disciplina.

En su narrativa, la dictadura militar aparece como elemento contextual que explica la versión de la Geografía que conoció en la escuela secundaria: una geografía que en sus contenidos, al igual que otras disciplinas escolares, estaba muy condicionada desde la órbita política. También señala que a pesar de haber terminado sus estudios universitarios en el período de retorno democrático estudió con el plan de estudios “de la dictadura” que arbitrariamente establecía como condición para ser profesor de Geografía la previa graduación como licenciado. Señala su participación en el movimiento estudiantil universitario en los años de retorno a la vida democrática.

Caracteriza su formación de grado como “positivista”. Valora de la misma la metodología de análisis que aprendió: salidas de campo, observación, descripción, comparación. Considera que es el “método” de la Geografía y que las Ciencias Naturales constituyen la fuente por excelencia de una metodología y de conceptos para la disciplina. Como nuevas tradiciones de la disciplina, Mirta identifica una orientación “ambiental” y una orientación más “socioeconómica”.

Es una profesora muy reflexiva que fundamenta con profundidad sus apreciaciones. Con criterio evalúa los riesgos que implicarían para la disciplina escolar la exclusión de determinados contenidos y la inclusión de otros. Comparte sus experiencias y conocimientos con colegas, sin renunciar a sus ideas aunque sienta que en algunos contextos escolares sean juzgadas como “antiguas” o “tradicionales”. Es una profesora respetada por sus colegas en virtud de los conocimientos disciplinarios que posee y a quién éstos recurren con frecuencia para realizar consultas.

Modelo de entrevista utilizado en el estudio piloto

PRIMER SESIÓN. Puntos que se tendrán en cuenta:

A-Historia personal-profesional

AQUÍ VAN LOS DATOS DEL PROFESOR (a cada profesor se le entregará una hoja para completar datos sobre antigüedad docente, carrera de grado universitaria o terciaria)

- ¿En qué perspectiva teórica posicionaría su formación de grado (ya sea universitaria o terciaria)?

B-Relación del docente con la geografía crítica

- ¿Qué opinión le merece la concepción de la Geografía crítica?
- ¿Qué lugar tiene la Geografía Crítica en la escuela de enseñanza media?
- ¿Cómo adquirió conocimientos de la geografía crítica?
- ¿Incorpora la geografía crítica en su trabajo escolar? ¿A través de qué contenidos? ¿Cómo? ¿Desde cuándo?

C-Visiones sobre la geografía crítica

- ¿La geografía crítica es una tendencia transitoria?
- ¿Qué cambios ha introducido la Geografía Crítica a su criterio en los contenidos y en la enseñanza? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- La Geografía Crítica ¿generó algún cambio en su visión teórica? ¿Por qué?
- ¿Qué críticas haría a esta corriente de pensamiento?
- ¿Qué geógrafos posicionaría como geógrafos críticos?
- ¿Trabaja con alguno de estos autores para preparar sus clases o en el aula con sus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Le gustaría trabajar algunos otros contenidos en el aula con sus alumnos? ¿Por qué no los ha incorporado?

SEGUNDA SESIÓN de entrevistas con los profesores.

A- Geografía Crítica y enseñanza

- ¿Qué dificultades encuentra a la hora de trabajar desde la Geografía Crítica en el aula?
- ¿Plantea a sus alumnos el “nombre” Geografía Crítica? ¿Por qué?
- ¿Trabaja el campo conceptual Globalización?

B- Globalización

- ¿Qué contenidos incluye dentro de este campo? ¿Cómo los trabaja?
- ¿Cuántos años hace que comenzó a trabajar este campo conceptual? ¿Qué ideas tenía en ese momento sobre la Globalización? ¿y ahora?
- ¿Qué estrategias de enseñanza considera “mejores” para enseñar estos contenidos? ¿Ha ido desarrollando estrategias específicas para trabajarlo con sus alumnos? ¿Cuáles?
- ¿Qué dificultades ha encontrado al trabajar la Globalización con sus alumnos? ¿Qué estrategias ha ido desarrollando para superarlas?
- ¿Qué cambios ha incorporado desde la primera vez que trabajó este campo como contenido?
- ¿Qué bibliografía ha utilizado para preparar sus clases y para trabajar con sus alumnos?

C- Medio natural

- ¿Por qué trabaja este campo conceptual como un contenido escolar? Si lo trabaja desde la Geografía Crítica ¿Qué aporta esta perspectiva a su tratamiento?
- ¿Qué contenidos incluye dentro de este campo?
- ¿Cómo resuelve el tratamiento de lo natural y lo social?
- ¿Qué estrategias de enseñanza considera “mejores” para enseñar estos contenidos? ¿Ha ido desarrollando estrategias específicas para trabajarlo con sus alumnos? ¿Cuáles?
- ¿Qué dificultades ha encontrado al trabajar el medio natural desde la perspectiva de la Geografía Crítica? ¿Qué estrategias ha desarrollado para superarlas?
- ¿Qué cambios ha incorporado desde la primera vez que trabajó este campo como contenido?
- ¿Qué bibliografía ha utilizado para preparar sus clases y para trabajar con sus alumnos en el aula?

Bloques temáticos de referencia en las entrevistas en profundidad

PRIMER SESIÓN

Historia personal-profesional

- ¿Cómo fue que llegó a la Geografía y al profesorado de Geografía?
- ¿Qué ideas/ concepciones tenía sobre la Geografía cuando empezó a estudiar?
- ¿Qué cambios se fueron dando a lo largo de la carrera de grado y en la experiencia como profesor en estas ideas de la disciplina?
- Áreas de interés dentro la Geografía
- ¿En qué perspectiva teórica posicionaría su formación profesional? ¿Por qué?
- ¿Por qué le parece importante enseñar Geografía en la escuela secundaria?
- Desde qué perspectiva o perspectivas considera que se posiciona dando clase.
- ¿Qué contenidos le resultan más articulados a esa o esas perspectivas?

SEGUNDA SESIÓN

Medio natural

- ¿Por qué trabaja este campo conceptual como un contenido escolar? Si lo trabaja desde la Geografía Crítica ¿Qué aporta esta perspectiva a su tratamiento?
- ¿Qué contenidos incluye dentro de este campo?
- ¿Qué estrategias de enseñanza considera “mejores” para presentar estos contenidos?
- ¿Ha ido desarrollando estrategias específicas para trabajarlo con sus alumnos? ¿Cuáles?
- ¿Qué dificultades ha encontrado al trabajar el medio natural desde la perspectiva de la Geografía Crítica? ¿Qué estrategias ha desarrollado para superarlas?
- ¿Qué cambios ha incorporado desde la primera vez que trabajó este campo como contenido?
- Una de las dificultades que se presenta es cómo relacionar lo “natural” y lo “social” ¿a través de qué contenidos y qué formas de enseñanza se supera esta dificultad?

- ¿Qué dificultades encuentra para enseñar el medio natural desde la “Geografía Crítica”?
- ¿Qué bibliografía ha utilizado para preparar sus clases y para trabajar con sus alumnos en el aula?

TERCERA SESIÓN

Globalización

- ¿Por qué trabaja este campo?
- ¿Qué contenidos incluye dentro de este campo? ¿Cómo los trabaja?
- ¿Cuántos años hace que comenzó a trabajar este campo conceptual?
- ¿Qué ideas tenía en ese momento sobre la Globalización? ¿y ahora?
- ¿Qué estrategias de enseñanza considera “mejores” para presentar estos contenidos?
- ¿Ha ido desarrollando estrategias específicas para trabajarlo con sus alumnos? ¿Cuáles?
- ¿Qué dificultades ha encontrado al trabajar la Globalización con sus alumnos? ¿Qué estrategias ha ido desarrollando para superarlas?
- ¿Qué cambios ha incorporado desde la primera vez que trabajó este campo como contenido?
- ¿Qué bibliografía ha utilizado para preparar sus clases y para trabajar con sus alumnos?

CUARTA SESIÓN

Geografía escolar y Geografía Crítica

- ¿Incorpora la geografía crítica en su trabajo escolar? ¿A través de qué contenidos? ¿Cómo? ¿Desde cuándo?
- ¿Qué dificultades encuentra en Geografía Crítica?
- ¿Plantea a sus alumnos el “nombre” Geografía Crítica? ¿Por qué?
- ¿Qué ha cambiado en la forma de pensar la Geografía escolar con la Geografía Crítica?
- ¿Qué no ha cambiado en la forma de pensar la Geografía escolar con la Geografía Crítica?
- ¿Qué nivel de aceptación tiene la Geografía Crítica en la escuela secundaria?

ABANICO DE FICHAS PRESENTADAS A LOS PROFESORES

Visiones de la Geografía

A-

Lo que la geografía puede aportar al conjunto global de conocimientos es la capacidad de no desintegrar aquello que la naturaleza reúne, de comprender los enlaces y relaciones existentes entre los fenómenos sea en el contexto terrestre global que los abarca, sea en el contexto de los ambientes regionales donde se localizan.

B-

La geografía presenta un doble rostro que le otorga ventajas. Es, por una parte, el conocimiento primario de los hechos visibles en la superficie de la tierra, y por otra, una ciencia explicativa que encuentra sus causalidades más personales en los fenómenos naturales de escala extrahumana que la emparentan con la geología.

C-

Es ante todo sensibilidad a los problemas planteados por la presencia de cierta población, provista de cierta civilización en cierto espacio. Antes de aplicarse, la geografía se vive, y si es bien vivida, se vuelve naturalmente voluntaria.

D-

Estudia los objetos naturales y los objetos artificiales a partir de su raíz, de su producción, ello hace que aunque la historia humana sea diferente de la historia natural, el objeto hecho por el hombre termina siendo parte de la naturaleza.

E-

El geógrafo localiza y sitúa aquello que constituye el objeto de su investigación, describe y define las formas, lo cual lo lleva a analizar su disposición, su repetición, su similitud, su singularidad.

F-

Encara como un todo la relación entre el hombre y el ambiente y sus problemas concurrentes para ayudar a lograr la solución a algunos de ellos. Puede predecir impactos tanto negativos como positivos de distintas acciones humanas. Tiene una utilidad directa para la vida del hombre.

G-

Busca comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las diferentes formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses.

H-

Se construye, como ciencia social, en el campo de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, en perpetuo proceso de cambio, porque la naturaleza es dinámica y la sociedad también.

¿Por qué la Geografía tiene que estar presente en la enseñanza secundaria?

A-

Para fomentar una relación estrecha con un lugar al que podemos llamar nuestro lugar y ligarnos con sensibilidad y compromiso al ambiente, incluyendo sus lugares, paisajes y

comunidades. Promover, así, una conciencia de la necesidad de sustentabilidad en la utilización de los recursos naturales y en el cuidado ambiental.

B-

Porque permite incentivar la comprensión de los problemas y la tolerancia de formas de vida, creencias y percepciones que diferentes pueblos tienen del entorno natural y artificial.

C-

Motiva la comprensión del sentimiento de pertenencia y de responsabilidad respecto a la propia comunidad.

D-

Brinda un mayor grado de conciencia acerca de la organización espacial de las sociedades, las pautas o dimensiones de ella (demográfica, sociales, económicas), los modos de intervención y sus impactos.

E-

Reflexionar y comprender mejor el mundo en que viven los alumnos desde la escala planetaria, la nacional y la local y posicionarse frente a esa realidad con sus contradicciones, conflictos y transformaciones.

F-

Conocimiento del medio físico y social en que la comunidad se ha establecido, se desarrolla y perpetuará su existencia.

G-

Contribuye en la formación del ciudadano, un ciudadano que se reconozca en el mundo en que vive, que se comprenda como individuo social capaz de construir su historia, su sociedad, su espacio y que consiga tener los mecanismos y los instrumentos para ello.

H-

Tener un conocimiento de fondo sobre asuntos actuales especialmente, para interpretar los medios de comunicación de masas y compensar los prejuicios.

Concepciones del Medio Natural

A-

El clima, el relieve, el suelo, el agua, la vegetación y la fauna constituyen las condiciones naturales básicas para el desarrollo de la humanidad y son la fuente de todos los recursos que la sociedad obtiene de la naturaleza. Dichos recursos poseen sus propias leyes y dinámica de funcionamiento y de reproducción que no siempre son tenidas en cuenta por los hombres a la hora de definir la forma de extraer, procesar y utilizar los recursos naturales.

B-

La mayor parte del planeta, incluidos la litosfera, los mares y la atmósfera muestra signos de la actividad humana y ha sido desnaturalizada, es decir, ha dejado de ser natural, ha sido artificializada o humanizada. El paisaje natural, es un medio físico en el que predominan sólo visualmente los elementos de la naturaleza, porque se trata de un espacio modificado por la sociedad que lo habita, y con diferentes grados de humanización.

C-

La naturaleza es histórica y por lo tanto, social. La naturaleza es una realidad objetiva independientemente de lo social-histórico. Estas dos afirmaciones, aparentemente contradictorias, son verdaderas aunque parciales si son entendidas en forma aislada. La naturaleza es histórica en cuanto discurso, en cuanto percepción por el conocimiento humano, que lógicamente varía en el tiempo y el espacio. Pero la naturaleza es igualmente una realidad objetiva, un encadenamiento de procesos naturales que posee su dinámica propia y autónoma.

D-

Como encadenamiento de ecosistemas, la naturaleza es un inmenso complejo vivo del cual el hombre forma parte y en el cual puede efectuar acciones que la transformen o alteren. Todas las acciones del hombre sobre la naturaleza tienen efectos o impactos ambientales. Cuando estos impactos suplantán la capacidad de soporte del medio ambiente, esos efectos pueden llamarse negativos y si no son controlados terminan deteriorando la calidad de vida de los seres humanos y comienzan a amenazar la sobrevivencia de los hombres y otros seres vivos.

E-

La naturaleza es un sistema compuesto por muchas variables en interacción, que no pueden ser entendidas en forma disociada porque esto implicaría una ruptura de las relaciones y procesos con el todo.

¿Por qué debe enseñarse el Medio Natural en Geografía?

A-

El conocimiento de las condiciones del medio natural resulta útil a la hora de evaluar tanto las limitaciones o condicionantes naturales que pueden llegar a convertirse en riesgos o amenazas para la sociedad, como las posibilidades que ofrece el medio para la obtención de recursos.

B-

Porque por primera vez en la historia del capitalismo mundial la naturaleza se convirtió en un obstáculo para obtener ganancias. Los problemas ambientales constantes, de carácter imprevisible, llevan a que se reconsidere la forma de utilización de la naturaleza: si la naturaleza se agota, se reducen las posibilidades de ganar más dinero.

C-

Estudiar un río o un relieve con su estructura geológica sólo tiene sentido cuando lo relacionamos con la dinámica social, con el uso que el hombre hace de esos recursos, ya sea contaminando el río o usando sus aguas para el abastecimiento urbano, ya sea construyendo una ruta o un túnel en esa unidad de relieve o explotando algún mineral del subsuelo.

D-

Para advertir la necesidad y concienciar sobre la necesidad de una armonización del medio ambiente y el desarrollo que conduzca a mejorar la calidad de vida de la población.

E-

El estudio del medio natural (relieve, hidrografía, clima, vegetación y sus relaciones) es una herramienta para entender las formas en que los hombres habitan el espacio, sus posibilidades de realización y las formas en que lo han transformado.

Relatos de la Globalización

A-

Procura una homogeneidad cultural de todo el mundo. Se realiza por medio de la televisión, la música, la introducción de maneras de actuar, el cine, la vestimenta. Las bebidas "colas" y las hamburguesas son signo de esa homogeneidad, que conduce a un mundo sin diferencias culturales tajantes y en el que lo que ocurre en un lugar afecta al resto. Es expresión de las relaciones económicas crecientes con demanda mayor de productos industriales, provistos generalmente por empresas transnacionales. Este proceso sólo puede efectuarse sobre dos bases: una expansión espectacular de la información y una mejora permanente en las comunicaciones, en la cual juegan un papel importante diversos adelantos técnicos. El idioma inglés, tanto oral como escrito, es un vehículo habitual para alcanzar la homogeneidad buscada.

B-

La llamada globalización es en realidad la estadounidense de la economía y de la cultura. Estados Unidos ha sido la primera sociedad en imponer un verdadero modelo global de

modernidad con sus esquemas de comportamiento y sus valores universales, a través de los productos de las industrias culturales pero también de métodos, técnicas y nuevas prácticas organizativas.

C-

En el sistema político mundial, todo Estado convive con otros y se establecen entre ellos relaciones estratégicas, económicas, sociales, políticas, etc. Los temas a analizar son el medio internacional, los protagonistas del sistema internacional y los conflictos derivados de las relaciones interestatales.

D-

La globalización se ha convertido en un concepto de moda en las Ciencias Sociales, siguiendo el dictado de las prescripciones de los gurús del management. [...] Esta imagen es tan fuerte que ha cautivado analistas y capturado la imaginación política. Pero ¿es así? [...] En algunos aspectos la actual economía internacional es menos abierta e integrada que en el modelo prevaleciente entre 1870-1914-. Las empresas transnacionales son relativamente poco comunes. La mayoría son de base nacional y comercializan a escala multinacional. Las inversiones, el comercio y los flujos financieros están concentrados en la tríada Europa, Japón, Norteamérica.[...] La conformación de bloques supranacionales es una tendencia significativa. El desarrollo de una economía más regionalizada tiene como principal inconveniente los sentimientos proteccionistas que emergen y que podrían hasta socavar la tendencia hacia la internacionalización.

E-

El capitalismo se ha tornado propiamente global. La reproducción ampliada del capital, en escala global, pasó a ser una determinación predominante en el modelo según el cual se organizan la producción, la distribución, el intercambio y el consumo. El capital, la tecnología, la fuerza de trabajo, la división del trabajo social, el mercado, el marketing, el lobbying y la planeación, tanto empresarial como de las instituciones multilaterales, además de gubernamentales, todas esas fuerzas están actuando en escala mundial.

FUENTES DE LAS FRASES PRESENTADAS A LOS PROFESORES

Visiones de la Geografía

A-

Lo que la geografía puede aportar al conjunto global de conocimientos es la capacidad de no desintegrar aquello que la naturaleza reúne, de comprender los enlaces y relaciones existentes entre los fenómenos sea en el contexto terrestre global que los abarca, sea en el contexto de los ambientes regionales donde se localizan.

Vidal de la Blache. Citado en: Graves, N. (1977) *Geography in Education*, Heinemann Educational Books, London.

B-

La geografía presenta un doble rostro que le otorga ventajas. Es, por una parte, el conocimiento primario de los hechos visibles en la superficie de la tierra, y por otra, una ciencia explicativa que encuentra sus causalidades más personales en los fenómenos naturales de escala extrahumana que la emparentan con la geología.

Le Lannou. Citado en: Daudel, C. (1990) *Didactique de la géographie*, Peter Lang, Berne.

C-

Es ante todo sensibilidad a los problemas planteados por la presencia de cierta población, provista de cierta civilización en cierto espacio. Antes de aplicarse, la geografía se vive, y si es bien vivida, se vuelve naturalmente voluntaria.

Le Lannou. Citado en: Daudel, C. (1990) *Didactique de la géographie*, Peter Lang, Berne.

D-

Estudia los objetos naturales y los objetos artificiales a partir de su raíz, de su producción, ello hace que aunque la historia humana sea diferente de la historia natural, el objeto hecho por el hombre termina siendo parte de la naturaleza.

Milton Santos. Citado en: EGI (1992) *La profesión y el rol del geógrafo. Una encuesta latinoamericana.*, Editorial Índice, Montevideo.

E-

El geógrafo localiza y sitúa aquello que constituye el objeto de su investigación, describe y define las formas, lo cual lo lleva a analizar su disposición, su repetición, su similitud, su singularidad.

Olivier Dollfus. (1978) *El análisis geográfico*. Oikos Tau: Barcelona

F-

Encara como un todo la relación entre el hombre y el ambiente y sus problemas concurrentes para ayudar a lograr la solución a algunos de ellos. Puede predecir impactos tanto negativos como positivos de distintas acciones humanas. Tiene una utilidad directa para la vida del hombre.

Daguerre, Sassone (1998) Espacios y sociedades del mundo. Política, economía y ambiente. La Argentina en el mundo. Kapelusz. (Fragmento adaptado pág. 13/14).

G-

Busca comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, pues las diferentes formas de organización espacial son el resultado del particular modo en que las sociedades en determinados momentos históricos se relacionan con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses.

Raquel Gurevich. Gurevich, R. (1997) In Aisenberg, B. and Alderoqui, S.(Eds)

Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Paidós, Buenos Aires., pp. 302.

H-

Se construye, como ciencia social, en el campo de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, en perpetuo proceso de cambio, porque la naturaleza es dinámica y la sociedad también.

Fragmento entrevista Dra. Elena Chiozza.

¿Por qué la Geografía tiene que estar presente en la enseñanza secundaria?

A-

Para fomentar una relación estrecha con un lugar al que podemos llamar nuestro lugar y ligarnos con sensibilidad y compromiso al ambiente, incluyendo sus lugares, paisajes y comunidades. Promover, así, una conciencia de la necesidad de sustentabilidad en la utilización de los recursos naturales y en el cuidado ambiental.

Daguerre, Sassone (1998) Espacios y sociedades del mundo. Política, economía y ambiente. La Argentina en el mundo. Kapelusz. Fragmento adaptado

B-

Porque permite incentivar la comprensión de los problemas y la tolerancia de formas de vida, creencias y percepciones que diferentes pueblos tienen del entorno natural y artificial.

Graves, N. (1977) Geography in Education, Heinemann Educational Books, London. (Fragmento adaptado)

C-

Motiva la comprensión del sentimiento de pertenencia y de responsabilidad respecto a la propia comunidad.

Graves, N. (1977) Geography in Education, Heinemann Educational Books, London. (Fragmento adaptado)

D-

Brinda un mayor grado de conciencia acerca de la organización espacial de las sociedades, las pautas o dimensiones de ella (demográfica, sociales, económicas), los modos de intervención y sus impactos.

Graves, N. (1977) *Geography in Education*, Heinemann Educational Books, London. (Fragmento adaptado)

E-

Reflexionar y comprender mejor el mundo en que viven los alumnos desde la escala planetaria, la nacional y la local y posicionarse frente a esa realidad con sus contradicciones, conflictos y transformaciones.

Vesentini, J. W. (1992) In *Para uma geografia crítica na escola* (Ed, Vesentini, J. W.) Ática, Sao Paulo, pp. 135.

F-

Conocimiento del medio físico y social en que la comunidad se ha establecido, se desarrolla y perpetuará su existencia.

Joaquín V. González. Citado en: Quintero Palacios, S. (?). Política editorial: difusión y legitimación. La construcción estatal de referentes científicos para la geografía escolar (1900-1905). Editado en inglés: Quintero Palacios, S. (1999). State's promotion of Mackinder's "New Geography" in the 1900s Argentina. In A. Buttimer, D. Stanley & U. Wardenga (Eds.), *Text and Image: social construction of regional knowledge* (pp. 155-160). Leipzig.

G-

Contribuye en la formación del ciudadano, un ciudadano que se reconozca en el mundo en que vive, que se comprenda como individuo social capaz de construir su historia, su sociedad, su espacio y que consiga tener los mecanismos y los instrumentos para ello.

Copetti Callai, H. (2001) *Terra Livre*, 16, 133-152.

Concepciones del Medio Natural

A-

El clima, el relieve, el suelo, el agua, la vegetación y la fauna constituyen las condiciones naturales básicas para el desarrollo de la humanidad y son la fuente de todos los recursos que la sociedad obtiene de la naturaleza. Dichos recursos poseen sus propias leyes y dinámica de funcionamiento y de reproducción que no siempre son tenidas en cuenta por los hombres a la hora de definir la forma de extraer, procesar y utilizar los recursos naturales.

Gurevich, Fernandez Caso, Montenegro. *Geografía General*. Aique. Pág. 92

B-

La mayor parte del planeta, incluidos la litosfera, los mares y la atmósfera muestra signos de la actividad humana y ha sido desnaturalizada, es decir, ha dejado de ser natural, ha sido artificializada o humanizada. El paisaje natural, es un medio físico en el que predominan sólo visualmente los elementos de la naturaleza, porque se trata de un espacio modificado por la sociedad que lo habita, y con diferentes grados de humanización.

Cicolella, Fernandez Caso, Gurevich, Montenegro. *Territorio y ambientes en la Argentina contemporánea*. Aique. Pág. 57

C-

La naturaleza es histórica y por lo tanto, social. La naturaleza es una realidad objetiva independientemente de lo social-histórico. Estas dos afirmaciones, aparentemente contradictorias, son verdaderas aunque parciales si son entendidas en forma aislada. La naturaleza es histórica en cuanto discurso, en cuanto percepción por el conocimiento humano,

que lógicamente varía en el tiempo y el espacio. Pero la naturaleza es igualmente una realidad objetiva, un encadenamiento de procesos naturales que posee su dinámica propia y autónoma.

Vesentini, J. W. (1995), A questao da natureza na geografia e no seu ensino.
www.geocritica.hpg.com.br

D-

Como encadenamiento de ecosistemas, la naturaleza es un inmenso complejo vivo del cual el hombre forma parte y en el cual puede efectuar acciones que la transformen o alteren. Todas las acciones del hombre sobre la naturaleza tienen efectos o impactos ambientales. Cuando estos impactos suplantán la capacidad de soporte del medio ambiente, esos efectos pueden llamarse negativos y si no son controlados terminan deteriorando la calidad de vida de los seres humanos y comienzan a amenazar la sobrevivencia de los hombres y otros seres vivos.

Vesentini, J. W. (1995), A questao da natureza na geografia e no seu ensino.

www.geocritica.hpg.com.br

E-

La naturaleza es un sistema compuesto por muchas variables en interacción, que no pueden ser entendidas en forma disociada porque esto implicaría una ruptura de las relaciones y procesos con el todo.

Cassetti, W. (1991) Ambiente e apropiacao do relevo, Contexto, Sao Paulo.

(Fragmento adaptado)

¿Por qué debe enseñarse el Medio Natural en Geografía?

A-

El conocimiento de las condiciones del medio natural resulta útil a la hora de evaluar tanto las limitaciones o condicionantes naturales que pueden llegar a convertirse en riesgos o amenazas para la sociedad, como las posibilidades que ofrece el medio para la obtención de recursos.

Gurevich, Fernandez Caso, Blanco. Geografía. Espacios y sociedades de América contemporánea. Aique.

B-

Porque por primera vez en la historia del capitalismo mundial la naturaleza se convirtió en un obstáculo para obtener ganancias. Los problemas ambientales constantes, de carácter imprevisible, llevan a que se reconsidere la forma de utilización de la naturaleza: si la naturaleza se agota, se reducen las posibilidades de ganar más dinero.

Tobío. Economía hoy. La globalización y la nueva relación sociedad-naturaleza. Polimodal. Bs.As: Kapelusz.

C-

Estudiar un río o un relieve con su estructura geológica sólo tiene sentido cuando lo relacionamos con la dinámica social, con el uso que el hombre hace de esos recursos, ya sea contaminando el río o usando sus aguas para el abastecimiento urbano, ya sea construyendo una ruta o un túnel en esa unidad de relieve o explotando algún mineral del subsuelo.

Vesentini, J. W. (1995), A questao da natureza na geografia e no seu ensino.

www.geocritica.hpg.com.br (Fragmento adaptado)

D-

Para advertir la necesidad y concienciar sobre la necesidad de una armonización del medio ambiente y el desarrollo que conduzca a mejorar la calidad de vida de la población.
Durán. (1996) Geografía y transformación curricular. Lugar editorial: Buenos Aires. (Fragmento adaptado)

E-
El estudio del medio natural (relieve, hidrografía, clima, vegetación y sus relaciones) es una herramienta para entender las formas en que los hombres habitan el espacio, sus posibilidades de realización y las formas en que lo han transformado.
Elaboración propia en base a comentarios de los profesores que participaron del estudio piloto.

Relatos de la Globalización

A-
Procura una homogeneidad cultural de todo el mundo. Se realiza por medio de la televisión, la música, la introducción de maneras de actuar, el cine, la vestimenta. Las bebidas “colas” y las hamburguesas son signo de esa homogeneidad, que conduce a un mundo sin diferencias culturales tajantes y en el que lo que ocurre en un lugar afecta al resto. Es expresión de las relaciones económicas crecientes con demanda mayor de productos industriales, provistos generalmente por empresas transnacionales. Este proceso sólo puede efectuarse sobre dos bases: una expansión espectacular de la información y una mejora permanente en las comunicaciones, en la cual juegan un papel importante diversos adelantos técnicos. El idioma inglés, tanto oral como escrito, es un vehículo habitual para alcanzar la homogeneidad buscada.

Balmaceda, Echeverría, Capuz. (1998) América en el mundo contemporáneo. A-Z Editora.

B-
La llamada globalización es en realidad la estadounidense de la economía y de la cultura. Estados Unidos ha sido la primera sociedad en imponer un verdadero modelo global de modernidad con sus esquemas de comportamiento y sus valores universales, a través de los productos de las industrias culturales pero también de métodos, técnicas y nuevas prácticas organizativas.
Olea, V. F. and Abelardo, A. M. (1999) Crítica de la globalidad. Dominación y liberación en nuestro tiempo., Fondo de Cultura Económica, México.
(Fragmento adaptado)

C-
En el sistema político mundial, todo Estado convive con otros y se establecen entre ellos relaciones estratégicas, económicas, sociales, políticas, etc. Los temas a analizar son el medio internacional, los protagonistas del sistema internacional y los conflictos derivados de las relaciones interestatales.
Daguerre, Sassone (1998) Espacios y sociedades del mundo. Política, economía y ambiente. La Argentina en el mundo. Kapelusz. Pág. 30.

D-
La globalización se ha convertido en un concepto de moda en las Ciencias Sociales. Esta imagen es tan fuerte que ha cautivado analistas y capturado la imaginación política. Pero ¿es así? En algunos aspectos la actual economía internacional es menos abierta e integrada que en el modelo prevaleciente entre 1870-1914-. Las empresas transnacionales son relativamente

poco comunes. La mayoría son de base nacional y comercializan a escala multinacional. Las inversiones, el comercio y los flujos financieros están concentrados en la tríada Europa, Japón, Norteamérica. La conformación de bloques supranacionales es una tendencia significativa. El desarrollo de una economía más regionalizada tiene como principal inconveniente los sentimientos proteccionistas que emergen y que podrían hasta socavar la tendencia hacia la internacionalización.

Hirst and Thompson. (1996) *Globalization in question*. Polity Press: Cambridge. (Fragmento adaptado)

E-

El capitalismo se ha tornado propiamente global. La reproducción ampliada del capital, en escala global, pasó a ser una determinación predominante en el modelo según el cual se organizan la producción, la distribución, el intercambio y el consumo. El capital, la tecnología, la fuerza de trabajo, la división del trabajo social, el mercado, el marketing, el lobbying y la planeación, tanto empresarial como de las instituciones multilaterales, además de gubernamentales, todas esas fuerzas están actuando en escala mundial.

Ianni, O. (1999) *La era del globalismo*, Siglo XXI Editores, México.

Puntos para presentar la discusión en los grupos focales

- Primera sesión grupo focal-

1- ¿Qué temas/ problemas les parece que tienen la categoría de "importante" en la geografía escolar?

2- Una de las preocupaciones que surge de las entrevistas es la “pérdida de identidad” de la geografía escolar. Me gustaría que conversemos sobre esta preocupación que manifiestan muchos profesores de geografía.

a) ¿qué/cuáles/ quiénes representan esta amenaza de pérdida de identidad para la geografía escolar? ¿Por qué se siente como una amenaza mayor la “colonización” del territorio de la geografía escolar por la Historia escolar que por la Biología escolar?

b) ¿qué elementos, aspectos, procedimientos piensan que son “básicos” y no pueden estar ausentes en la geografía escolar? ¿Cuáles son los “sedimentos” para anclar la identidad de la geografía escolar? Algunos para discutir que fui identificando en sus entrevistas:

- medio natural (como oferta de recursos)
- población
- continentes, territorios y regiones: convenciones espaciales
- esquema geográfico: bases naturales, población, actividades económicas.
- mapa y localización
- relaciones naturaleza- sociedad/ naturaleza- “hombre”.
- Observación (visualización), descripción

c) ¿Qué es lo que convierte en “geográfico” un contenido?

3- Para algunos profesores existen distintas “versiones” de la geografía escolar. Me gustaría que veamos qué aspectos/elementos/ procedimientos comparten estas “versiones” y cuáles no.

- “geografía social”
- “geografía natural”
- “geografía del medio ambiente”.
- “geografía integrada”

¿Qué versiones son consideradas como "verdadera geografía" en las escuelas en las que trabajan?

¿Qué tradición/tradiciones constituye (n) la matriz de cada una de estas versiones? (aquí podría plantearse el tema del “olvido colectivo” de la enseñanza de la población y las actividades económicas en la denominada “geografía tradicional”).

Segunda sesión

Las formas de pensar lo que constituye la verdadera geografía escolar se van expresando en imágenes sobre la misma. Por ejemplo, la geografía escolar como: “retrato del mundo contemporáneo”, “inventario de recursos naturales y humanos”, “forma de ver”, “asignatura de relaciones/ síntesis”, “transmisora de cultura general”, “transmisora conocimientos científicos”.

a) ¿Qué imágenes de la geografía escolar les resultan más pertinentes para legitimarla frente a:

- alumnos
- otras disciplinas escolares
- otros profesores de geografía
- la “geografía académica”.

b) Pensar la geografía como “retrato del mundo contemporáneo” pone en discusión pensar el mundo contemporáneo como un espacio globalizado. ¿Qué cuestionamientos impone a los “elementos básicos” de la geografía escolar sobre los que hablamos en el encuentro anterior?