

## LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES COMO APOYO PARA LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

VILLA, ADRIANA y ZENOBI, VIVIANA

Departamento de Geografía de la Universidad de Buenos Aires (villa\_solano@ciudad.com.ar)  
División Geografía de la Universidad Nacional de Luján (vivianazenobi@uolsinectis.com.ar)

**Resumen.** La preocupación por apoyar los cambios en la enseñanza de la geografía lleva a contemplar una amplia variedad de cuestiones. Entre ellas, esta presentación se ocupará de los materiales curriculares escritos «desde fuera» de la escuela, atendiendo a sus intenciones manifiestas o implícitas y a algunas funciones que parecen cumplir efectivamente en los procesos de innovación. La base empírica del trabajo está conformada por materiales escritos por las propias autoras en el marco de diferentes proyectos técnicos y por las informaciones recogidas en diversas instancias de intercambio con los docentes.

Se tomaron como ejes de análisis los supuestos acerca de la formación y la actualización docente en geografía y las funciones esperadas y asignadas a maestros y profesores en los materiales producidos como parte de procesos de innovación planificados desde la gestión de los sistemas educativos. A partir de esto se presentarán algunos alcances y limitaciones de dichos materiales curriculares pensados como apoyo a los procesos de innovación que construyen los propios docentes.

**Palabras clave.** Enseñanza de la geografía, innovación, materiales curriculares, formación docente continua.

**Summary.** The concern about supporting changes in Geography teaching leads to contemplate a wide variety of matters. This work will deal with curricular material written «from outside» school, paying attention to its explicit and implicit purposes and to the incidence they seem to have in the processes of innovation. The empirical basis of this piece is constituted by material written by the authors of this article within the framework of different technical projects and by several pieces of research collected during many exchanges with other teachers.

The core of the analysis revolves around teachers' training and teachers' updating in Geography; and the expected teachers' roles in the production of materials planned from the very educational systems. We hereby will present some of the achievements and limitations of such materials which were thought of as a support to the innovation processes produced by the teachers.

**Keywords.** Geography teaching, innovation, curricular materials, continuous teachers' training.

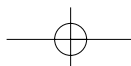
### CAMBIOS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS, PRESCRIPCIONES E INNOVACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

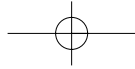
El pasaje de la alternancia entre gobiernos electos y dictaduras (fines de 1983) a la creciente afirmación de la democracia implicó e implica en la Argentina, entre muchas otras revisiones y reformulaciones, la del sistema educativo nacional y las articulaciones entre éste y sus subsistemas. En dicho contexto, primero de modo puntual y asistemático, y a partir de 1994 en forma planificada y masiva, se redefinieron las áreas y los contenidos a enseñar en los diferentes niveles de la educación<sup>1</sup>.

Los diagnósticos indicaban que la geografía que se enseñaba en el sistema educativo argentino se había sostenido a lo largo de décadas en ideas sumamente arraigadas y consensuadas acerca de qué es la escuela, qué la geografía escolar y qué aporta ésta a la formación de niños y jóvenes, ideas lógicamente articuladas con prácticas docentes acordes en cada uno de

los contextos de enseñanza. La aprobación de nuevos contenidos de referencia geográfica reorientó la enseñanza de la asignatura, tanto en el nivel polimodal como los que se incorporaron al área de ciencias sociales, dando paso a un fuerte conflicto entre lo tradicionalmente instituido y lo instituyente, y a debates que persisten en la actualidad<sup>2</sup>.

Los cambios en las orientaciones y prescripciones fueron acompañados por cantidad y diversidad de instancias de *capacitación* (tal como se las nombra corrientemente en el discurso docente, y también en el de los técnicos y funcionarios) normalmente atomizadas, planificadas con variedad de formatos y contenidos: en un primer momento, atendieron fundamentalmente a los conocimientos disciplinares<sup>3</sup>; posteriormente y desde visiones más vinculadas con las prácticas concretas del aula, se diseñaron disposi-





## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

tivos articuladores de qué y cómo enseñar en geografía, también trayectos de cursos secuenciados que apuntaban a dar una continuidad en la formación permanente de los docentes y últimamente algunos postítulos. A la vez se realizó una profusa tarea de producción de materiales curriculares, especialmente desde organismos públicos y desde empresas editoriales.

Nuestra experiencia, reunida en el trabajo con profesores de geografía en el ámbito del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, de la Provincia de Buenos Aires y de otras provincias del país, da cuenta de que los docentes, en la urgencia del cotidiano escolar, están avanzando en la construcción de sus nuevas representaciones y prácticas de la geografía, y han ido construyendo muy lentamente sus nuevas versiones de ésta, versiones que son múltiples, diversas, integradas, fragmentadas. Ello ha sido categorizado como el peligro del espontaneísmo del docente y de una práctica escolar poco reflexiva.

Notamos que, a nivel discursivo, los cambios parecen haber sido incorporados pero, a poco que se profundiza en las prácticas concretas, las distancias entre los lineamientos y la enseñanza continúan siendo muy grandes. Tenemos como hipótesis que los nuevos contenidos se yuxtapusieron a los tradicionales y que las formas de enseñar continúan siendo en su base las mismas que antes de 1994. Notamos una importante desorientación de los profesores (Villa y Zenobi, 2004) y, a la luz de lo actuado hasta el momento, observamos una imperiosa necesidad de revisar las estrategias que se diseñan para apoyar los procesos de innovación en las instancias de gestión. Desde nuestra perspectiva, entendemos la idea de *innovación* como un proceso no lineal, con marchas y contramarchas, con apertura a diferentes direccionalidades y sentidos, con cambios que coexisten con permanencias y resaltamos que es imprescindible hablar de «innovaciones» en plural. Las innovaciones que se están generando en la enseñanza de la geografía refieren, a nuestro entender, a multiplicidad de acciones, producciones y procesos que varían en su forma, su contenido, las concepciones y valores que vehiculizan, su relación e incidencia en las prácticas. Ampliando la idea, entendemos que resulta interesante pensar las innovaciones atendiendo especialmente al nivel de articulación y de fluidez en la comunicación entre los distintos actores que toman parte de las mismas, y en los diferentes momentos de su desarrollo.

Esta concepción lleva a plantear multiplicidad de interrogantes que no tienen una respuesta simple ni inmediata. Por ejemplo: ¿cómo atender las necesidades concretas que los docentes plantean en relación con la enseñanza de la geografía?, ¿cómo favorecer la participación de los docentes en el diseño de innovaciones?, ¿cómo capitalizar los saberes de los maes-

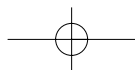
tros y profesores para apoyarlos en sus propios procesos de innovación?, ¿cuáles son las funciones de los técnicos y de los docentes en estos procesos?, ¿cómo diseñar materiales curriculares que, efectivamente, resulten de utilidad para que los docentes repiensen sus prácticas con vistas a generar cambios?, ¿dónde situar puntos de equilibrio entre lo positivo y la autonomía de un docente que se piensa como profesional y no como mero ejecutor/reproductor?, ¿a qué demandas de los docentes, los técnicos y los académicos están en condiciones de aportar respuestas posibles? Estas preguntas parten de reconocer que, entre los docentes y los técnicos, coexisten diferentes concepciones y representaciones acerca de la geografía y de su enseñanza, enfoques que no resultan excluyentes ni transferibles linealmente entre unos y otros actores.

Aquí nos interesa destacar la importancia del lugar que ocupan los docentes en las innovaciones. Queda abierta desde las políticas una instancia que apunta al cambio de la enseñanza, de qué modo se estimulan o se escuchan las producciones realizadas en el ámbito de las prácticas de los docentes y cómo se puede lograr la convergencia de ambos procesos y el enriquecimiento de sus producciones. Entendemos que esta cuestión debe ser necesariamente tenida en cuenta y discutida cuando se piensa, desde las instancias técnicas, en desarrollar o favorecer procesos de innovación para que éstos puedan resultar más reales, profundos y duraderos en las prácticas de aula.

### LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES PARA APOYAR LAS INNOVACIONES

Como ya se comentó, las transformaciones educativas fueron acompañadas por una multiplicidad de *materiales curriculares*<sup>4</sup> producidos fundamentalmente desde la misma gestión del/los sistema/s, pero también desde otros actores públicos y privados externos a la escuela. Cabe tener en cuenta que, en general, para los docentes y en especial para los profesores que enseñan geografía, resultan más accesibles los materiales elaborados en soporte papel, aun cuando se hayan multiplicado las posibilidades que brindan los soportes electrónicos<sup>5</sup>.

La cantidad y variedad de producciones que apuntan a mejorar la enseñanza de la geografía está constituida por materiales elaborados en muy diversos formatos, que desarrollan pluralidad de contenidos y presentan algunos modos característicos para intentar optimizar la comunicación con los docentes. En forma esquemática, y si se dejan de lado los manuales escolares que merecen una consideración especial como componentes de las innovaciones, los materiales a los que nos referimos pueden reunirse en dos grandes grupos atendiendo al lugar y la función que otorgan a maestros y profesores:



## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

– Unos están destinados específicamente a la actualización docente en ciertos conocimientos (temáticos, didácticos). En ellos, queda en manos de quien los consulte la tarea de pensar propuestas de enseñanza que viabilicen las innovaciones planteadas.

– Otros materiales, en cambio, centran su discurso en la formulación de actividades o secuencias didácticas, y suelen aportar elementos para reflexionar acerca de cómo fueron construidas y cuáles serían sus potencialidades innovadoras. Quien acuda a ellos, dispondrá de cantidad de ideas ya pensadas para el nivel del aula que podrá poner a prueba en forma global o parcial.

Entendemos que ambas formas de organización no resultan excluyentes sino más bien complementarias entre ellas y con otras que se puedan pensar, puesto que es importante encontrar la mayor cantidad de puertas de entrada para establecer comunicación entre equipos técnicos y docentes y a su vez entre los docentes. La clave reside en saber combinar estos dos grupos en un proyecto curricular, lo que implica un proyecto de formación permanente.

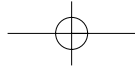
A nuestro entender, los materiales, sus formas de distribución y de implementación colaboraron en instalar algunas contradicciones que se podrían analizar a partir del planteo de House (1981)<sup>6</sup>. Por ejemplo, se observan marcadas tensiones entre la demanda teórica de un docente autónomo y un material que establece una comunicación cristalizada unidireccionalmente; entre la prédica de teorías constructivistas sobre el aprendizaje y materiales que poco lograron tener en cuenta los saberes previos de los destinatarios; entre la propuesta de contenidos y actividades que apuntan a la apertura y a una relación menos dogmática con el conocimiento, y la organización, el funcionamiento y la tradición de la institución escuela –y los contenidos y modos de enseñanza coherentes con la misma–. Detrás de muchos de estos materiales subyace la idea de innovación como proceso *tecnológico* que resuelve los aprendizajes de los alumnos con la producción y transmisión de nuevos métodos y materiales. Por otra parte, la perspectiva *cultural* llama la atención sobre el desconocimiento de la importancia de la comunicación entre lo que House denomina diferentes «subculturas» (cómo y desde dónde piensa el técnico especialista la buena enseñanza y la toma de decisiones, y cómo le otorga significado el docente en función de sus propios conocimientos y prácticas). Los materiales sostienen e intentan difundir representaciones de la realidad construidas culturalmente, constituyen un recorte de la realidad elaborado por sus autores en función de ciertos objetivos. Además de representaciones acerca de la geografía, la construcción de los materiales curriculares expresa muy especialmente concepciones sobre la geografía escolar: cuáles son sus finalidades, cómo se entiende que se enseña y se aprende

geografía, cuáles son las fuentes de información y las estrategias de tratamiento más convenientes, cómo los docentes se aproximan y utilizan los materiales. Se concretan ideas vinculadas con las formas de intervención de los docentes, las modalidades y posibilidades de aprendizaje de los alumnos, sus intereses; se indica aquello que es valioso que la escuela enseñe y que los alumnos conozcan. Como toda selección, expresa también valores, jerarquizaciones, articulaciones privilegiadas por los autores y, a la vez, ausencias. Por otra parte, la perspectiva *política* aporta herramientas para comprender un enfrentamiento muchas veces encubierto –el de los conflictos de intereses y de poder entre los diferentes actores a partir del valor que mutuamente otorgan a los conocimientos teóricos y prácticos propios y del otro– así como a lo que ambos consideran formas pertinentes de intervención en la enseñanza concreta.

Es necesario, entonces, atender, en el análisis de materiales curriculares, tanto aquello explicitado como lo que está implícito. Es en el plano de lo no dicho que frecuentemente se pueden definir con mayor claridad los supuestos que sostienen los materiales. Por ejemplo, entre las ausencias de los materiales que circulan en Argentina, cabe destacar temáticamente la de conocimientos y propuestas de enseñanza vinculados con lo que los profesores entienden tradicionalmente como geografía física y con la que se suele denominar «geografía de las localizaciones». Ambas conforman el núcleo de la formación de la mayor parte de los docentes y un rasgo distintivo de su concepción de la geografía y de la geografía escolar. Son parte importante de conocimientos arraigados que sería necesario problematizar en un proceso de innovación que construya puentes entre las prácticas cotidianas y las nuevas propuestas. El silencio en los materiales, lejos de favorecer los cambios, contribuye al enfrentamiento entre la cultura de los técnicos y la de la mayor parte de los profesores.

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas hasta aquí acerca de los materiales curriculares, resulta conveniente advertir que ponerlos en cuestión no implica negar su importancia en los procesos de innovación; tampoco instalar una duda sobre el nivel de autonomía de los docentes o reducirlos al rol de ejecutores de lo que otros pensaron. El desafío consiste en tratar de atender las demandas y necesidades de los docentes y encontrar qué materiales resultan más apropiados para fortalecerlos profesionalmente y ayudarlos desde allí a viabilizar innovaciones y a que ellos mismos –teniendo en cuenta los lineamientos emanados de las instancias de gestión– puedan encontrar formas de comunicación que resulten más efectivas para recuperar y repensar sus prácticas habituales y contrastarlas con otras más innovadoras.

Como aportes en esta dirección caracterizaremos algunos materiales que hemos producido desde nues-



## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

tro desempeño como técnicas en el marco de diferentes dispositivos y sistematizaremos las informaciones que hemos podido reunir acerca de las formas de utilización de los mismos por parte de los docentes.

### Los materiales destinados específicamente a la actualización docente (temática, didáctica)

Una de las modalidades de actualización y capacitación de los docentes que la gestión educativa propició en la década de los noventa fue la elaboración de lo que se denominó *módulos*. Se trata de materiales estructurados en torno a un eje temático sobre el cual aportan conocimientos disciplinar y didácticamente renovados. El trabajo de los docentes con estos módulos puede ser a distancia, pero en la mayoría de los casos fueron acompañados por instancias de tutorías o encuentros presenciales. Los módulos desarrollan la presentación del contenido en una secuencia, acompañados por diferentes fuentes de información, especialmente bibliografía relativamente actualizada y considerada accesible para la formación del maestro o del profesor. Esta es la que, fundamentalmente, legitima y sostiene los discursos innovadores.

Estos materiales tienen implícita una modelización de procesos de enseñanza y de supuestos sobre cómo se pueden favorecer los aprendizajes en la medida que intentan interactuar, con mayor o menor énfasis, con el pensamiento del docente y, a la vez, apoyar la reflexión sobre sus propias ideas.

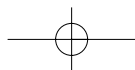
Presentan en esto dos serias limitaciones que comparten con todos los materiales escritos: la del destinatario ausente e impreciso, cuyo pensamiento se intenta suponer pero nunca se podrá predecir, y la de la homogeneización de los lectores. En tal sentido, en diferentes materiales analizados, se plantean variedad de consignas de trabajo que intentan organizar los aprendizajes y atender a la diversidad de los docentes y a sus posibles conocimientos acerca de la cuestión que se está tratando. Es especialmente en este punto que se espera producir un conflicto de conocimiento entre la geografía aprendida y enseñada y la geografía que se propone enseñar, y sobre este conflicto se suele trabajar en los encuentros de tutoría o instancias presenciales. Estos encuentros cara a cara son piezas esenciales de los procesos comunicativos, y las tareas que en ellos se llevan a cabo colaboran en la institucionalización de ciertos modos de interacción con los materiales (y con el conocimiento). En ocasiones, los módulos apelan a experiencias de enseñanza de los docentes en relación con el tema que se está tratando. En estos casos se genera explícitamente un puente para que la tarea trascienda el nivel del propio aprendizaje de contenidos y se aproxime más a las prácticas de la enseñanza.

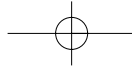
En oportunidad de elaborar un módulo para iniciar un proceso de actualización de docentes de geografía que se desempeñaban en el nivel medio en el ámbito de la entonces Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires<sup>7</sup>, realizamos la selección del eje temático siguiendo el criterio de distancia con un supuesto conocimiento de los profesores; es decir, elegimos una temática en parte conocida pero no demasiado enseñada: población - problemáticas demográficas. Se planteó un tratamiento desde perspectivas más próximas a las de la formación de los docentes (desde enfoques cuantitativos) acompañadas de instancias de trabajo con fuentes no tradicionales (historietas, testimonios) y una selección bibliográfica básica con trabajos de algún autor renombrado y otros con los cuales los profesores tuvieran en ese momento sus primeros contactos.

El módulo estructuraba un curso semipresencial que se dictó y se fue reformulando a lo largo de varios años. Desde su coordinación observamos ciertas dificultades de los docentes para el trabajo autónomo —que fueron objeto de tratamiento en las reuniones grupales— pero también el interés frente a las propuestas de trabajo de tipo cualitativo que presentaban los contenidos y enfoques más innovadores. Muchos docentes, en la urgencia instalada por el «mandato externo» del discurso de la Reforma Educativa, trasladaban a las aulas su propio trabajo con el módulo utilizando los materiales suministrados en el mismo sin mediar mayores reflexiones ni procesamientos y asumiendo prácticamente un rol de ejecutores. Pasados los años, algunos profesores que realizaron este curso sostienen que, con el tiempo y a partir de otras instancias de actualización, pudieron volver sobre el módulo, comprenderlo mejor, resignificar su contenido y sus fundamentos, y elaborar estrategias de enseñanza innovadoras y pertinentes a sus diferentes contextos de práctica. Se podría decir que, en un proceso espiralado, lograron apropiarse de la propuesta y articularla en tramas conceptuales más amplias, y con ello participar en forma activa y mucho más autónoma del proceso de innovación.

Desde esta experiencia, que se ha tomado como ejemplo de muchas otras realizadas en las cuales se pudieron advertir procesos similares de aprendizaje y de resignificación de propuestas innovadoras, pueden reafirmarse algunas ideas sobre cuestiones a tener en cuenta en la elaboración de materiales y acerca de la función de éstos en situaciones de cambio:

- El primer contacto con los materiales escritos requiere de facilitadores que permitan la comunicación. Estos facilitadores son tanto las formas de presentación, el tipo de discurso, como la distancia entre los contenidos que el lector ya conoce y los que el material plantea. Los quiebres absolutos obturan las posibilidades de comunicación, propician una rela-





## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

ción de repetición del contenido antes que de aprendizaje y, por lo tanto, aportan relativamente poco a los procesos innovadores de los propios docentes.

– Es importante que los materiales muestren o den lugar a vinculaciones con la escuela y con la geografía escolar a fin de favorecer que los lectores se involucren en la tarea de innovación. Los destinatarios de los materiales son docentes, mayoritariamente apremiados por sus tareas cotidianas, que necesitan dar respuesta a cantidad de situaciones. En ese sentido, si bien les interesa la geografía por la geografía misma, advierten la distancia entre ésta y la que se enseña en la escuela. Esta cuestión requiere ser analizada con detenimiento para evitar jerarquizaciones entre dos tipos de conocimiento que son distintos porque, fundamentalmente, cumplen funciones diferentes<sup>8</sup> y no porque la geografía escolar sea una versión devaluada y deformada de la que se produce en el ámbito académico.

– Si bien los docentes pueden tomar los materiales como una «receta» y transferirlos a sus prácticas, en la medida que disponen de tiempo y van realizando experiencias, modifican el material, lo adecúan a sus alumnos, lo combinan con otros temas y en otros ejes didácticos. En síntesis, se apropián de ellos y en esa apropiación nunca los espejan sino que los reelaboran, resignifican y transfieren.

### Los materiales centrados en la presentación de propuestas de enseñanza

Se trata de materiales pensados fundamentalmente «para implementar en el aula». Presentan diferentes grados de estructuración en sus propuestas, tanto actividades puntuales, como secuencias completas, conjuntos de actividades no secuenciadas pero sí articuladas en torno a un eje, variedad de actividades para trabajar un mismo contenido en un mismo grado y año, en diferentes momentos de la escolaridad con el propósito de ampliar o profundizar en la enseñanza, etc. Estos materiales suelen estar acompañados por fundamentaciones, señalamientos, consignas de análisis que remiten a las prácticas cotidianas, sugerencias para la puesta a prueba en la enseñanza, y también variedad de comentarios que –según los autores, frecuentemente técnicos– facilitan la comunicación con el lector y le proporcionan herramientas conceptuales y didácticas para avanzar en la innovación.

Desde una perspectiva tecnológica, podría pensárselos como «paquetes instruccionales» más o menos encubiertos que se legitiman en la división del trabajo entre quienes piensan la enseñanza y quienes la ejecutan. Pero la experiencia muestra que los docentes resisten sanamente el rol de ejecutores y muy pocas veces ensayan las propuestas tal como las reciben, de modo que constituyen una vía interesante

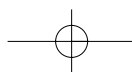
para entablar una comunicación con maestros y profesores en torno a una de sus tareas específicas: la enseñanza.

Estos materiales pueden estructurar un curso, pero también se editan en forma de libro o cuadernillo y se distribuyen en las escuelas frecuentemente en el marco de proyectos amplios de desarrollo curricular, de modo que los docentes pueden disponer de instancias de trabajo conjunto en torno a los materiales o leerlos en soledad. La ambición de «capturar» buenas formas de enseñanza lleva a que, en muchos casos, un material pensado para las aulas resulte poco aplicable, ya que requiere de docentes muy formados y flexibles y a la vez de recursos poco accesibles para las escuelas o dificultosos de reproducir para cada uno de los alumnos. Los docentes suelen juzgarlos difíciles para sus grupos y muchas veces esta dificultad explicitada encubre la dificultad propia para comprenderlos en la medida que no encuentran el nexo entre lo que establecen las prescripciones, su propia formación, los objetos de conocimiento escolar instituidos durante décadas y los nuevos materiales<sup>9</sup>. Por otra parte, es necesario señalar que muchos de estos materiales constituyen hipótesis de trabajo, puesto que son elaborados y legitimados desde enfoques disciplinares y didácticos renovados pero aún no fueron puestos en experiencia y no se dispone de evaluaciones acerca de su real pertinencia en grupos concretos de alumnos.

En la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hemos tenido oportunidad de participar en la elaboración de materiales de este tipo en el marco del proyecto Conformación de Grados de Aceleración<sup>10</sup>. Éste previó la producción de cuadernillos para el alumno y cuadernillos para el docente.

Resulta interesante mencionar algunos cambios que se fueron realizando en la estructura de estos materiales a medida que el proyecto fue avanzando y el equipo técnico comenzó a recibir información acerca de los modos de implementación de la enseñanza en las aulas. En un primer momento, el material para los alumnos constituía prácticamente un ejemplo de instrucción programada: presentaba introducción al tema, fuentes de información, consignas a resolver individual o grupalmente y el espacio para escribir las respuestas. El material para el docente, por su parte, resultaba ser una ampliación del material del alumno: lo reproducía pero además indicaba propósitos generales y objetivos clase a clase, tiempos estimados para cada conjunto de actividades (entre éstas diferenciaba las obligatorias y las opcionales), fundamentación de la secuencia y recomendaciones específicas de muy variada índole para que el maestro favoreciera mejores aprendizajes.

La enseñanza en las aulas tuvo algunos logros y



## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

muchos problemas. Las primeras informaciones indicaron que los niños se interesaban por los contenidos de sociales, pero que los ritmos pensados en los materiales no se correspondían con los de la enseñanza, que los alumnos tenían serias dificultades para leer y para escribir, que algunos docentes no planificaban sus clases ni enseñaban sociales sino que indicaban a los chicos completar los cuadernillos o que, apurados por los tiempos, entregaban actividades a partir de criterios poco claros, y también que no todos leían los materiales para el docente sino que se manejaban directamente con los del alumno, ya que éstos lo contenían «todo».

A partir de estos llamados de atención, en forma progresiva se reestructuraron las propuestas de enseñanza y los cuadernillos. Se fue dejando en el material para el alumno casi en forma exclusiva las fuentes de información, y se destinó más esfuerzo al material para el docente. Se pensó en fortalecerlo para que pudiera asumir la planificación y la enseñanza de los contenidos, definiendo criterios a fin de seleccionar actividades que permitieran focalizar «lo más importante». El material para el docente sumó ampliaciones sobre los contenidos a enseñar, sugerencias para el trabajo oral con los niños a fin de favorecer la posterior lectura o escritura; introdujo las demandas de los maestros y los problemas observados en la enseñanza y en los aprendizajes para proponer algunos posibles caminos de acción cuando se planteaban situaciones similares, etc. Las reuniones de trabajo conjunto cambiaron sustantivamente a partir de esta reorganización de los materiales, que definió otro lugar y otra función para los docentes; se centraron más en situaciones de intercambio acerca de qué pasaba con la enseñanza, dónde aparecían los principales problemas en los aprendizajes, o la discusión de propuestas a iniciar.

La experiencia de trabajo ha dado lugar a cantidad de reflexiones y debates en el equipo técnico. Muchas discusiones no se centran en los materiales en sí sino en cuestiones que se ponen en juego cuando se intenta elaborar una propuesta de enseñanza desde fuera de las aulas, y en las distancias que se generan entre propuestas ideales y prácticas innovadoras reales.

– La elaboración de propuestas de enseñanza desde fuera de la escuela constituye una herramienta interesante para ejemplificar caminos innovadores y orientar a los docentes en los momentos de cambio. No obstante, como en ellas se concretan conocimientos nuevos y formas de enseñanza originales, resultan especialmente complejas para su comprensión. El problema central que plantean es de qué modo se «transparentan» y comunican los supuestos que las sostienen, los conocimientos de los que se parte, las adecuaciones que se elaboran, las decisiones que toma el autor, los criterios que pone en juego, etc. Es en ellos donde reside la auténtica innovación que une

teoría y práctica, en la que se espera que pueda incursionar el docente en forma crecientemente autónoma.

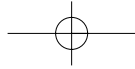
– Las propuestas diseñadas sin conocer a los grupos de alumnos constituyen tan sólo lineamientos. La situación de enseñanza es un hecho de tal complejidad que resulta imposible anticiparla en detalle. Aun cuando se haga desde las mejores intenciones, cualquier «guión» cerrado –además de expresar omnipotencia– coarta la función del docente, lo reduce a un ejecutor desorientado que puede perder el sentido de su trabajo y el desafío de incursionar en una posible innovación. De allí la importancia de instalar el trabajo conjunto docentes-técnicos a fin de facilitar la convergencia de saberes y potenciar efectivamente la enseñanza.

– La palabra escrita es una herramienta privilegiada tradicionalmente en la enseñanza de los contenidos de referencia geográfica, pero no es la única posibilidad. Es necesario explorar y desarrollar otras fuentes, herramientas y otros lenguajes como el cartográfico, las fotos, los cuadros y gráficos, que permitan a los niños aprender aun cuando permanezcan rezagados en lectura y escritura. Una tarea a encarar seriamente en Argentina es el trabajo con la diversidad. Es necesario pensar desde la geografía escolar contenidos y formas de enseñanza viables y enriquecedores para los chicos que han resultado marginados por la sociedad y por la escuela, buscar nuevos caminos para encontrar respuestas que permitan su auténtica inclusión.

### **UNA PROPUESTA PARA FACILITAR LA CONVERGENCIA DE PROCESOS DE INNOVACIÓN: MATERIALES PENSADOS PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO DEL DOCENTE CON SUS ALUMNOS**

A partir del trabajo –con grupos de profesores en procesos de cambio curricular y en otros proyectos educativos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires– de escuchar sus demandas e interpretar sus necesidades<sup>11</sup>, pudimos ir definiendo un tercer tipo de materiales que parece resultar apropiado para apoyar las innovaciones de los docentes en cuanto a qué y cómo enseñar en geografía, sin considerarlos meros ejecutores ni dejarlos librados a actualizaciones temáticas que, hemos observado, no conducen necesariamente al mejoramiento de la enseñanza.

Nuestra experiencia muestra que, aun cuando los profesores puedan haberse formado o actualizado en los contenidos que las prescripciones plantean enseñar, subsisten confusiones y malentendidos con relación a cómo favorecer la enseñanza de manera que los alumnos realicen aprendizajes auténticos y duraderos. En ocasiones, la distancia entre los enfoques y



## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

contenidos de la actualización y los propios de los profesores da lugar a una desestructuración que pone en funcionamiento procesos defensivos que acaban reforzando las prácticas habituales más tradicionales.

Cuando los docentes comienzan a avanzar en el camino de las innovaciones, manifiestan como principales escollos la debilidad de la propia formación y con mucha frecuencia –y recurrencia– la falta de fuentes de información que puedan transformarse en recursos didácticos potentes.

Si bien disponer de fuentes de información interesantes no es de por sí garantía de una buena enseñanza, también resulta dificultoso enseñar sin materiales, y mucho más diversificar las formas de los alumnos en cuanto a interactuar con el conocimiento cuando éste está disponible en un único registro o formato, como, por ejemplo, los textos escritos o los manuales escolares. La enseñanza de la geografía en los distintos niveles educativos necesita de muchos y variados materiales de diferente tipo para acercar a las aulas realidades aparentemente distantes: testimonios que den cuenta de vivencias, noticias periodísticas, resoluciones gubernamentales y de organizaciones de la sociedad civil, de organismos nacionales e internacionales, artículos de divulgación, textos académicos, fotografías, vídeos, mapas temáticos, información estadística, producciones culturales, etc. Estas fuentes de información no están necesariamente accesibles para todos, menos aún para docentes cuyas condiciones laborales implican una sobrecarga de horas de clase, que tienen dificultades para acceder a Internet o, como ya se mencionó, pobreza de recursos (tanto ellos como sus escuelas) para reproducir materiales para sus alumnos.

Respondiendo a las demandas de los docentes de primer año del nivel medio en el contexto de cambio de programa, tuvimos oportunidad de realizar una compilación de fuentes de información en formato papel para la enseñanza del eje «Problemáticas ambientales a diferentes escalas» del primer bloque del programa «La diversidad ambiental en el mundo». El material<sup>12</sup>, en formato de cuadernillo, impreso en blanco y negro, aporta fuentes de información periodística y de revistas de divulgación de diferente tipo (fuentes escritas: noticias, editoriales, notas de autor, entrevistas, gráficos y cuadros estadísticos; audiovisuales: un vídeo; fuentes visuales: mapas a color, fotografías, infografía en blanco y negro). Está diagramado en dos partes: a) La primera se trata de una caracterización para el docente<sup>13</sup>, que instala la reflexión sobre la relación entre fuente de información y recurso didáctico y hace énfasis en posibilidades, límites y cuestiones a atender cuando se trabaja con material periodístico y con actividades de lectura en el aula. Además de presentar agrupadas temáticamente las fuentes seleccionadas y remitir a ellas a través de ejemplos, incluye otros más breves de consignas de

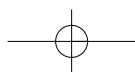
trabajo para mostrar que dichas fuentes no son transparentes, que la información no se impone a la mirada o a la lectura sino que se obtiene a partir de las inquietudes e interrogantes con que se las consulta y por tal motivo, en algunos casos, pueden ser utilizadas para diferentes contenidos. El material incluye sugerencias de páginas para consultar en Internet y de bibliografía básica para el docente disponible en bibliotecas o en el mercado editorial. b) La segunda parte está conformada por un conjunto de materiales en formato y tamaño adecuados a fin de ser reproducido para la tarea con los estudiantes<sup>14</sup>.

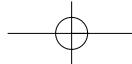
En resumen, se trata de un material amplio y flexible que pone al alcance del profesor un conjunto de fuentes variadas entre las cuales optar al momento de planificar la enseñanza.

Este material, durante el proceso de elaboración, fue presentado a tres docentes de primer año de escuelas públicas con el propósito de que lo evaluaran y que, a partir de la elaboración de una secuencia de enseñanza, aportasen indicios acerca de cómo un docente que lo recibe en su escuela puede utilizarlo. Se tomaron en cuenta algunas de las recomendaciones realizadas por las tres docentes y una vez que el material fue editado y distribuido en las escuelas, se organizó un encuentro con ocho profesoras para conocer sus experiencias y evaluaciones en relación con el uso del material con sus alumnos<sup>15</sup>.

En términos generales, los trabajos realizados y las discusiones fueron muy productivos. Parece ser que, contando con fuentes de información variadas, los docentes pueden con mayor facilidad poner en funcionamiento sus saberes teóricos y prácticos, resignificar materiales ya empleados y elaborar estrategias para la enseñanza de una geografía más actualizada y significativa para los estudiantes, y a la vez más próxima a aquello que los nuevos programas proponen. En este sentido, encontramos que los materiales propician un trabajo relativamente autónomo, que puede sustentar avances en el camino de las innovaciones; y, si bien está pensado esencialmente para ser utilizado en primer año, todas las docentes coinciden que el material también es útil para enseñar otros contenidos de geografía en el nivel medio.

Las docentes que utilizaron algunos de estos materiales en sus clases señalaron que los alumnos se interesaron más en los temas y que mejoraron sus trabajos. Llamaron la atención especialmente sobre la importancia de ofrecer fuentes de información variadas que facilitan la lectura y posibilitan consignas diversas, enriquecidas porque pueden apuntar no sólo a las tradicionales identificaciones y localizaciones, sino también –y muy especialmente– incorporar momentos de problematización de la información que condujeron hacia la puesta en juego de procesos intelectuales más complejos por parte de los alumnos





## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

y a avances en la comprensión del contenido enseñado. Agregaron que no sólo obtuvieron mejores resultados sino que los alumnos cambiaron, en cierta medida, la representación que tenían de la geografía (asociada a la memorización y la repetición) y de los mapas (vinculados exclusivamente con la localización), a la vez que lograron vincular las noticias y problemas de la realidad con los temas que se estudian en la escuela.

De todos modos, es importante tener en cuenta que la sola distribución de materiales en las escuelas no garantiza su utilización. Diferentes experiencias dan cuenta del valor de los encuentros, de las jornadas, talleres o tutorías, que mejoran la comunicación propuesta en los materiales y, fundamentalmente, permiten intercambios entre los técnicos y los docentes: trabajar juntos, poner a prueba los materiales, reflexionar sobre los resultados, repensar secuencias y consignas, incorporar otras fuentes, buscar la coherencia entre lo que se pretende enseñar, las fuentes que se seleccionan, las consignas que se formulan, etc. Planteado así, el trabajo con los materiales se convierte a la vez en una alternativa más de formación profesional tanto para los docentes como para los técnicos; la división del trabajo se transforma en articulación en un marco favorecido por la comunicación. Cada docente es quien decide de qué modo va a utilizar el material, cómo lo va a articular con su propuesta de enseñanza, con su grupo de alumnos, a partir de la geografía que considera importante enseñar y de la relación con el conocimiento que también enseña<sup>16</sup>.

Este ejemplo permite dar mejor forma a la idea de que toda producción de materiales realizada desde fuera de la escuela, para favorecer procesos de innovación en la enseñanza de la geografía —entendiendo como tales especialmente los que tienen lugar efectivo en las aulas y a partir de una elección fundamentada de los docentes—, debería tener en cuenta tres puntos que, entendemos, permiten delimitar y articular roles entre técnicos y docentes a fin de facilitar la comunicación:

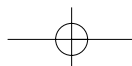
– La comprensión de la diferencia entre la geografía

académica, como ámbito de producción de conocimiento y de formación de especialistas, y la geografía escolar entendida como construcción de y para el sistema educativo<sup>17</sup> en la medida que incorpora referentes disciplinares y atiende a las demandas de lo que Martinand (1986) denomina «usos sociales» del conocimiento geográfico para lograr responder a las finalidades específicas de la escuela.

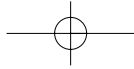
– La necesaria articulación entre los conocimientos (en sentido amplio) de los docentes y de los técnicos, producidos ambos en la convergencia de sus formaciones y sus prácticas. Esto implica entender que se trata de conocimientos distintos pero no necesariamente asimétricos, y que los dos resultan imprescindibles a la hora de pensar y poner en funcionamiento procesos de innovación. Esto es particularmente importante si la intención es aportar al mejoramiento de la enseñanza de la geografía, y no sólo «decidir» en qué debe consistir el mismo.

– La importancia de un trabajo conjunto en el que se preste especial atención a la negociación de significados sin esperar obtener una versión hegemónica de la geografía, de sus finalidades escolares, su enseñanza, lo que es valioso enseñar y que los estudiantes aprendan, los modos en que se pueden facilitar los aprendizajes, el modo en que se pueden procesar las prescripciones curriculares, etc. Sabemos que la producción de materiales no se agota en sí misma: es necesario también pensar en forma conjunta su utilización en contextos de aula concretos, evaluar a partir de los mismos potencialidades y dificultades.

En síntesis, entendemos que mucho puede aportar la producción de materiales a las innovaciones en la enseñanza de la geografía. Pero también, para que esto sea posible, será de sumo valor comprender mejor la geografía escolar, replantear roles y cuidar los procesos comunicacionales entre técnicos y docentes evitando las direccionalidades unívocas que han colaborado en el escaso éxito de muchas propuestas de innovación en que los técnicos hemos participado hasta el momento.







## INNOVACIONES DIDÁCTICAS

### NOTAS

<sup>1</sup> La promulgación de la Ley Federal de Educación que rediseñó el sistema educativo argentino data de 1993. En 1994, el Consejo Federal de Educación aprobó los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la Educación General Básica (EGB), y en los años siguientes, los de la Educación Polimodal y los de la Formación Docente para 1º y 2º Ciclo de la EGB. La mayor parte de las provincias inició la implementación entre 1995 y 1997 en el Nivel Inicial y en la EGB. Esta ley establece la obligatoriedad de la educación para el último año del Nivel Inicial (alumnos de 5 años) y para los tres ciclos de la EGB (1º ciclo, 1º a 3º años, alumnos entre 6 y 8 años de edad; 2º ciclo, 4º a 6º años, alumnos entre 9 y 11 años y 3º ciclo, 7º a 9º años, alumnos entre 12 y 14 años). Antes de la Reforma Educativa era obligatoria la Escuela Primaria (1º a 7º grados, alumnos de 6 a 12 años), no así la Escuela Secundaria (5 años de duración) ni el Nivel Inicial. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires mantuvo la estructura anterior a la Reforma Educativa –nivel inicial, primaria y secundaria–; sin embargo, desde el retorno de la democracia (1984) se impulsaron cambios y renovaciones curriculares a la vez que se elaboraron materiales y se mantuvo una oferta permanente de instancias de actualización de maestros y profesores de la jurisdicción.

<sup>2</sup> Los más recurrentes en nuestros registros son: ¿Enseñanza de área o de disciplinas? ¿Formación docente areal o disciplinar? ¿Desdibujamiento (cuando no anulación, desaparición, migración a las ciencias naturales) de la geografía física? ¿Geografía, ciencia social? En relación con esta última tensión, si bien los profesores parecen aceptar en el discurso la inclusión de la geografía en las ciencias sociales, las contradicciones y los significados que a ésta se le otorgan son muy variados (Registros propios, 1994-2005).

<sup>3</sup> El discurso de la Reforma Educativa de 1993 sostenía que era necesario «llenar» de contenidos (entendidos como tales los conocimientos próximos a las ciencias, disciplinas) la escuela que estaba «vacía» de ellos, y «capacitar» a los docentes desactualizados, encerrados en rutinas que obstaculizaban el cambio. Junto con la actualización disciplinar se puso énfasis en la formación teórica del docente –en los antiguos planes de estudio no existen asignaturas epistemológicas–, ya que supone cambios metodológicos.

<sup>4</sup> Corrientemente este término se utiliza para designar «cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza» (Gimeno Sacristán, 1991, p. 74).

<sup>5</sup> El análisis de propuestas de enseñanza elaboradas por docentes en diversas instancias de actualización y consultas curriculares (2000-2006) dan cuenta del alcance limitado de las consultas en la web, las dificultades de acceso a la misma, los problemas para la impresión y reproducción de materiales por parte de los docentes y las instituciones escolares.

<sup>6</sup> Este autor diferencia lo que denomina tres perspectivas para entender los procesos de innovación: la tecnológica, la cultural y la política.

<sup>7</sup> El módulo a que se hace referencia se denominó «El crecimiento de la población, la disponibilidad de recursos y la movilidad en el territorio: ¿un mundo sin lugar para todos?». Fue publicado por la Dirección de Formación Docente Continua de la Municipalidad de Buenos Aires en el año 1994 y constituyó uno de los primeros materiales de este tipo elaborados en la Argentina.

<sup>8</sup> En muchos casos los docentes mencionan haber realizado cantidad de cursos, haber leído multiplicidad de materiales, todos ellos con la carencia de no estar dirigidos específicamente a ellos en su calidad de profesionales de la enseñanza de la Geografía.

<sup>9</sup> Registros propios (1994-2005) permiten advertir que en muchos casos los docentes tienen dificultades para diferenciar qué es lo importante y qué lo accesorio entre lo que se propone enseñar en el material, tal es el grado de desconcierto cuando lo analizan desde los contenidos y las prácticas tradicionalmente valiosas de la geografía escolar.

<sup>10</sup> El proyecto atiende a niños con sobreedad que no han terminado la escuela primaria y propone cursar en un solo año 4º y 5º grados y en otro 6º y 7º. Los docentes disponen de materiales especialmente elaborados por equipos técnicos para matemáticas, prácticas del lenguaje, ciencias sociales y naturales que se produjeron para organizar la enseñanza. Reciben apoyo técnico y participan de reuniones de trabajo mensuales con sus colegas de otras escuelas. Los materiales que se mencionan son cinco secuencias que desarrollan contenidos de referencia geográfica y que se reúnen con otras tantas históricas para constituir las «Ciencias Sociales» a enseñar. Fueron publicadas bimestralmente entre 2003 y 2005.

<sup>11</sup> Durante el proceso de cambio curricular tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires se organizan encuentros con profesores con el propósito de someter a la consulta los programas que los técnicos elaboramos; con posterioridad y una vez que se redacta la versión definitiva, se pide a los docentes que elaboren propuestas de enseñanza con el nuevo programa. Es en esta instancia donde se pueden observar las principales tensiones que presentan los nuevos programas en relación con la formación de base de los profesores y la actualización de sus conocimientos, las condiciones materiales de las escuelas, las características de los alumnos, la disponibilidad y actualización de los materiales de que disponen.

<sup>12</sup> GCBA - Dirección de Curricula (2006). Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía. Problemáticas ambientales a diferentes escalas.

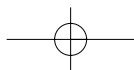
<sup>13</sup> «Leer en geografía y desde la geografía» y «El trabajo con artículos periodísticos».

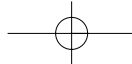
<sup>14</sup> Los materiales están agrupados de acuerdo con la escala de las problemáticas ambientales elegidas: «El cambio climático global» como problemática global; «La deforestación del Amazonia» y los «Conflictos regionales por el agua» como problemáticas regionales; y «Las inundaciones en la ciudad de Santa Fe en el año 2003» como problemática local.

<sup>15</sup> Para realizar la evaluación del material se tuvieron en cuenta los registros tomados durante los encuentros y las secuencias de enseñanza elaboradas por los docentes.

<sup>16</sup> Las docentes que participaron del segundo encuentro señalaron: «lo veo como un auxilio didáctico», «sirve también para unificar la enseñanza dentro del mismo año», «me genera seguridad».

<sup>17</sup> Chervel (1991) utiliza el concepto de *disciplina escolar* para representar estas construcciones propias de la escuela y comprensibles sólo desde su lógica, derivada de sus finalidades y necesidades específicas. Desde esta concepción retoma de Martinand (1986) el concepto de *usos sociales*.



INNOVACIONES DIDÁCTICAS

---

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.

CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, en *Revista de Educación*, 295. *Historia del curriculum I*. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

HOUSE, E. (1981). Three perspectives on innovation. Technological, Political and Cultural, en Lehming, R. y Kane, M.

*Improving Schools. Using What We Know*. Beverly Hills, Cal.: Sage.

MARTINAND, J. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berna: P. Lang.

VILLA, A. y ZENOBI, V. (2004). La actualización de la formación de formadores en ciencias sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3.

