

MATERIALES CURRICULARES PARA LA RENOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: CRITERIOS PARA SU ELABORACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS PROFESORES*

Viviana Zenobi**

Zenobi, Viviana. (2014). "Materiales curriculares para la renovación de la enseñanza de la geografía: criterios para su elaboración y evaluación de los profesores". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 10, pp. 158-179. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el marco de un proceso de cambio curricular, durante los años 2005 a 2009 formé parte de un equipo que tuvo la oportunidad de definir y elaborar materiales con la finalidad de apoyar a los profesores de Geografía en la implementación de las nuevas propuestas curriculares para el Nivel Medio.

En la definición de estos materiales pusimos en juego algunos supuestos y concepciones respecto del lugar que queríamos otorgar a los docentes. Por otra parte, pretendíamos satisfacer algunas de sus demandas, promover su profesionalización, y favorecer la elaboración de propuestas de enseñanza tendientes a la renovación de la Geografía escolar.

En este artículo me interesa exponer los criterios y enfoques que orientaron la definición y elaboración de los materiales curriculares y las evaluaciones de cinco

* Este artículo forma parte de la tesis doctoral Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares. Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Dirigida por el Dr. Joan Pagès.

** Prof. en Geografía, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Dra. en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: vivianazenobi@uolsinetis.com.ar

Recibido 4 de febrero de 2014, aceptado 15 de abril del 2014.

profesoras de la disciplina con quienes realicé un trabajo de campo en el cual me interesó conocer –entre otras cuestiones– cómo seleccionaban y utilizaban los materiales, a la vez, validarlos como instrumentos de innovación y formación permanente.

PALABRAS CLAVE: Geografía escolar, materiales curriculares, prácticas docentes, profesionalización docente.

CURRICULAR MATERIALS FOR THE RENEWAL OF GEOGRAPHY TEACHING: DEVELOPMENT CRITERIA AND TEACHER'S ASSESSMENT

ABSTRACT

Within the framework of a curriculum change process between 2005 and 2009 in the city of Buenos Aires I took part in a working team that had the opportunity to define and develop materials in order to support Geography teachers in the introduction of the new curricular proposals for High School.

In the definition of these materials we brought into play some assumptions and conceptions related to the place we wanted to give to teachers. Besides, we pretended to satisfy some of the teacher's demands, promote their professional development and benefit the production of teaching proposals aimed at Geography renewal in the school.

In this article, I am interested in presenting the criteria and perspectives that guided the definition and production of the curricular materials and also the assessment of five Geography teachers with whom I carried out field work from which I was interested in knowing –among other things- how teachers chose and used the materials as well as how they validated them as innovation and ongoing training tools.

KEY WORDS: Geography in the school, curricular materials, teaching practice, teacher's professional development.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones del sistema educativo en la Argentina tanto a nivel nacional como en las diversas jurisdicciones del país y en la Ciudad de Buenos Aires (en adelante CABA), fueron acompañadas por una variedad de materiales educativos y curriculares, algunos producidos desde la misma gestión y, otros, por actores públicos y privados por fuera del sistema. Corrientemente el término materiales 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, 1997: 74).

No todos los materiales que se han producido son adecuados a las necesidades y demandas de los docentes, su escasez sigue siendo un reclamo permanente y una de las deudas más urgentes de los organismos políticos.

Entre los años 2005 y 2009 y en el marco de un proceso de cambio curricular, los integrantes del equipo técnico de Geografía para el Nivel Medio de la Dirección de Curricula del Ministerio de Educación de la CABA (en adelante DC) elaboramos cuatro materiales¹ que forman parte de la colección “Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía”. Ellos son: “Problemáticas ambientales a diferentes escalas”, “Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos”, “Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales” e “Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria”². Esta colección fue pensada desde un marco de formación docente continua, es una propuesta abierta y altamente flexible que busca incentivar la innovación en las clases de Geografía.

Dado que en la DC no se generaron dispositivos sostenidos en el tiempo que nos permitieran conocer de qué modo los profesores de la disciplina se vinculaban con los materiales, cómo los seleccionaban y utilizaban, en la Universidad Nacional de

¹ Los dos primeros materiales fueron elaborados por Viviana Zenobi y Adriana Villa, y los dos últimos por Viviana Zenobi y Mónica Lara. Los tres primeros fueron publicados, distribuidos y colgados en la página Web del Ministerio de Educación de la CABA.

² Este material se encuentra editado y aún espera su publicación.

Luján donde soy docente e investigadora presenté dos proyectos de investigación³ orientados a la búsqueda de respuestas a los múltiples interrogantes que me formulaba en mi doble papel, el de coautora de los materiales y el de investigadora.

En este artículo me interesa presentar los materiales elaborados, las lógicas y los criterios puestos en juego en su elaboración, los supuestos que guiaron las decisiones de las autoras y las evaluaciones realizadas por un grupo de profesoras de Geografía con quienes desarrollé el trabajo de campo de la segunda investigación.

MATERIALES PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA

Como integrante de diversos equipos técnicos y en el marco de diferentes dispositivos de actualización de profesores de Geografía, tuve la oportunidad de elaborar algunos materiales que, entiendo, constituyen los antecedentes de los que elaboramos en la DC. En términos generales y tomando la clasificación que propone Área (1999) los podemos agrupar en materiales para los docentes y materiales para los estudiantes.

Materiales para los docentes

Durante la década de los años noventa, la gestión educativa de la CABA propició la actualización y capacitación de docentes a partir de la elaboración de unos materiales que se denominaron *módulos*. Estos materiales se organizaron en torno a un eje temático, generalmente de algún contenido novedoso en los diseños curriculares que estábamos produciendo, ofrecían una bibliografía actualizada y accesible para la formación de los docentes. En ocasiones, también se incluían algunos recursos didácticos a partir de los cuales se planteaban consignas para la tarea del aula. El trabajo de los docentes con estos módulos adquiría la modalidad semipresencial.

Estos materiales no solo apuntaron a la actualización docente en contenidos, sino también se intentaba interactuar con su pensamiento intercalando consignas que pusieran el foco en sus prácticas y facilitarían la reflexión sobre las mismas. A pesar de las buenas intenciones que orientaron estos materiales, siempre presentaron

³ “Producción de materiales curriculares e innovaciones en la enseñanza de la Geografía” (2008-2009) y “Los materiales educativos en la innovación de la enseñanza de la Geografía y la formación del profesorado” (2010-2011).

algunas limitaciones: por un lado, el destinatario era impreciso, las decisiones se tomaban a partir de experiencias anteriores, de diagnósticos parciales y, por otro lado, se tendía a la homogeneización de los docentes.

Materiales para los estudiantes

Estos materiales fueron pensados fundamentalmente para el trabajo de los docentes en el aula. Presentaban diferentes alternativas: tanto actividades puntuales, como secuencias completas, conjunto de actividades no secuenciadas pero sí articuladas en torno a un eje y una gran variedad de actividades para trabajar un mismo contenido ya sea en un mismo grado y año, o bien en diferentes momentos de la escolaridad. Cada una de las propuestas solía estar acompañada por fundamentaciones y señalamientos que remitían a sus prácticas cotidianas.

Desde una perspectiva tecnológica, se los puede entender como “paquetes instruccionales” más o menos encubiertos que se legitiman en la división del trabajo entre quienes piensan la enseñanza y quienes la ejecutan, lo que Apple (1982) denomina el control técnico de la implementación del currículum. Al respecto Área (1999: 192) escribe: “No es de extrañar, entonces, que los materiales estén concebidos y diseñados como instrumentos que, aunque destinados al aprendizaje del alumno, pretendan suplantar las decisiones docentes sustrayéndoles, de ese modo, tanto contenido como formas de acción didáctica”. Pensamos que este tipo de materiales conduce a una descualificación del docente, tal como lo hacen los libros de texto producidos en los últimos años.⁴ Sin embargo, la experiencia mostró que los docentes resisten el rol de ejecutores y en contadas ocasiones encaran la enseñanza siguiendo paso a paso lo que se presenta en el material; es interesante observar cómo ensayan nuevas alternativas, realizan combinaciones y ajustes, atendiendo a sus intenciones educativas y al grupo de estudiantes.

⁴ En los últimos años, los libros de texto se elaboran teniendo en cuenta los diseños curriculares vigentes en cada jurisdicción; en ocasiones, se publican antes de que el diseño se difunda en las escuelas, lo que hace suponer que las editoriales tienen contactos con los autores de los mismos, o bien con las autoridades de gestión política. Los libros de texto para el Nivel Medio no solo desarrollan los contenidos de las propuestas curriculares, también presentan los mismos casos y ejemplos que sugieren. Se observa la incorporación de variadas fuentes de información, páginas Web para ampliar los temas, sin embargo, las propuestas de actividades y consignas de trabajo para los estudiantes en general, se resuelven solo con la lectura de los textos del libro y, en muy pocas ocasiones, se les pide que indaguen en otras fuentes o busquen información por fuera del libro. Además, al cierre de cada capítulo se ofrece un conjunto de actividades finales que pueden concebirse como evaluación. Esta estructura y características de los libros de texto hacen suponer que los profesores tienen bastante resuelta la enseñanza; claramente son ubicados en un lugar muy pasivo y reproductor de una opción educativa pensada y elaborada por fuera de la escuela, la de las editoriales y los autores.

MATERIALES PENSADOS PARA EL TRABAJO AUTÓNOMO DE LOS DOCENTES CON SUS ALUMNOS

En el año 2005 en la DC y en el marco de un proceso de cambio curricular, se inició el Proyecto de Producción de Materiales de Desarrollo Curricular para el Nivel Medio. Como se expuso en el apartado anterior, el equipo técnico ya contaba con experiencias en la producción de materiales de diferentes características en cuanto a su grado de prescripción, al lugar que se le adjudicaba al docente según los contextos y a los marcos recibidos o pensados por nosotras. Este bagaje, junto con el conocimiento sobre las prácticas corrientes de los profesores de la disciplina, nos permitió discutir con el equipo coordinador cómo pensábamos esos materiales para que efectivamente, lejos de constituir “recetas para la enseñanza” –de cuya validez, sustento ideológico y valor para la formación docente desconfiamos–, se transformaran en herramientas útiles para los profesores en la situación de cambio que empezaban a transitar. Como escribe Área (1999: 193), la lógica a partir de la cual estábamos pensando los materiales abogaba por dar mayor entrada, colaboración y capacidad de decisión a los profesores y a las escuelas tanto en su distribución como en su adaptación, de tal modo que pudieran convertirse en “[...] un núcleo estratégico en torno al cual movilizar procesos de mejora e innovación educativa, de desarrollo profesional de los docentes, a fin de cuentas”.

¿Cómo entender los procesos de innovación atendiendo a los saberes de los diferentes actores que participan en ellos, de modo que los cambios puedan resultar más reales, profundos y duraderos en las prácticas de aula? Desde nuestra perspectiva, entendemos la idea de *innovación* como un proceso no lineal, se producen avances, en ocasiones retrocesos, van tomando diferentes formas, se dan algunos cambios que coexisten con permanencias, por lo tanto, es mejor hablar de “innovaciones”, en plural (Randi y Corno, 2000).

Esta manera de concebir las innovaciones nos planteó una serie de interrogantes que no tenían respuestas simples ni inmediatas. Por ejemplo: ¿cómo atender las necesidades concretas que los docentes planteaban en relación con la enseñanza de la Geografía sin avasallar sus saberes?, ¿cómo favorecer la participación de los docentes en el diseño de innovaciones?, ¿cómo capitalizar los saberes de los 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 propositivo y la autonomía de un docente que es concebido como profesional y no como mero ejecutor/reproductor? Estas preguntas partían de reconocer que entre los docentes y los técnicos, coexisten diferentes saberes, distintas concepciones y representaciones acerca de la Geografía y de su enseñanza, enfoques que no resultan excluyentes ni transferibles linealmente entre unos y otros actores.

Nuestro desafío –como equipo técnico de una gestión– consistía en tratar de atender las demandas y las necesidades de los profesores y, a la vez, diseñar y elaborar materiales que resultaran apropiados para fortalecerlos profesionalmente y ayudarlos desde allí a viabilizar innovaciones y que ellos mismos –teniendo en cuenta los lineamientos curriculares– pudieran encontrar formas que resultaran más efectivas para recuperar y repensar sus prácticas habituales, contrastarlas con otras diferentes y más próximas a las innovaciones que se plantean desde la gestión educativa. Por lo tanto, entendimos que para las nuevas producciones era fundamental poner atención a dos cuestiones: por un lado, la definición del lugar y el papel que queríamos otorgarle a los profesores y, por el otro, los materiales y las fuentes de información a seleccionar debían ofrecer un alto grado de flexibilidad para que pudieran ser adaptados y utilizados en diversas situaciones y contextos.

En síntesis, el proyecto se convirtió en un interesante desafío ya que, a nuestro entender, la posibilidad de producir materiales para la enseñanza tenía que contemplar un conjunto de cuestiones tales como poner en tensión las prácticas habituales, facilitar la organización de la enseñanza de los nuevos contenidos, proveer de diversidad de fuentes de información, apoyar el proceso de formación continua de los profesores y, a la vez, promover el desarrollo de su autonomía profesional. En principio, estas perspectivas generales iban a estar presentes en todos los materiales que en adelante tuviéramos que producir, pero además, en cada uno de ellos y de acuerdo a las temáticas que proponíamos abordar, teníamos que considerar específicamente algunas de las dificultades observadas en la implementación de las nuevas propuestas curriculares.

Una vez que tuvimos en claro las necesidades y demandas que queríamos atender, los supuestos y las perspectivas teóricas que orientarían nuestra tarea, comenzamos a definir un tipo de materiales que fuera apropiado para apoyar las innovaciones de los docentes en cuanto a qué y a cómo enseñar Geografía en el Nivel Medio.

Los materiales por dentro

Los cuatro materiales pensados para la enseñanza de contenidos geográficos en el Nivel Medio que integran la colección “Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía” –“Problemáticas ambientales a diferentes escalas”, “Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos”, “Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales” e “Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria”– tienen un formato y algunas características que comparten y, a la vez, presentan particularidades propias de las temáticas que abordan y de las necesidades que se espera atender. Ellas son:

- Están organizados en dos partes: una pensada para el docente, su actualización temática y didáctica. La otra, ofrece gran variedad de fuentes organizadas en torno a casos reales, conflictos potentes y emblemáticos.
- Se propone una reflexión sobre el trabajo con diversas fuentes de información y sugerencias didácticas para enseñar los contenidos.
- Se ofrecen orientaciones para repensar las formas de evaluación.
- Se incluyen bibliografía ampliatoria y páginas Web para que los docentes puedan ampliar y profundizar lo que ofrece cada material.

En este artículo voy a centrar la presentación en los primeros tres materiales elaborados porque fueron publicados, distribuidos y utilizados por las profesoras de Geografía en el marco del proyecto de investigación. A continuación voy a sistematizar las decisiones tomadas al momento de producir cada uno de ellos focalizando en sus aspectos específicos.

• **Problemáticas ambientales a diferentes escalas**

Este material fue pensado para la enseñanza de contenidos relacionados con *la diversidad ambiental, la valorización de los recursos naturales y las problemáticas ambientales a escala local, regional y mundial*. Aporta un *dossier* de recursos didácticos que puede ser utilizado como estructura organizadora para varias temáticas. El propósito central que perseguimos con esta recopilación fue promover el abordaje de las problemáticas ambientales desde una perspectiva teórica que denominamos sociopolítica. Nos propusimos que los docentes revisen a partir del material y de las fundamentaciones y orientaciones incluidas, sus propias propuestas para el aula, generalmente encuadradas desde la Geografía física o desde marcos

más próximos a las ciencias naturales, cuando no a la “Geografía de los medios y el sentido común” ligadas a visiones ingenuas, poco reflexionadas, en ocasiones catastrofistas y basadas en valores dogmáticos más que en el conocimiento fundado, razonado y crítico.

Nuestra propuesta consistió en organizar la enseñanza “a partir de”, “en torno a” una problemática ambiental, que su selección permitiera entretener tanto los contenidos de la llamada Geografía física como los que podríamos asociar a la Geografía social, política y económica.

En la primera parte destinada al docente, la propuesta pedagógica trata sobre la *Lectura en y desde la Geografía y sobre el trabajo con artículos periodísticos*. Las razones de este capítulo giraron en torno a dos cuestiones: por un lado, atender los argumentos esgrimidos por los profesores en relación con las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes de primer año, y que por lo tanto lentifican el desarrollo del programa y les impide la realización de actividades que tengan un mayor nivel de complejidad. Por otro lado, como este material reúne una importante cantidad y variedad de artículos periodísticos⁵ nos pareció apropiado problematizar el uso de estas fuentes de información, reconocer sus funciones, intencionalidades y los mecanismos puestos en juego para construir visiones del mundo, de la realidad.

La segunda parte del cuadernillo aporta fuentes de información periodística y de revistas de divulgación de diferente tipo organizadas según los criterios que plantea la propuesta curricular: problemáticas ambientales a escala global, a escala regional y a escala local –*Cambio climático, la deforestación de la Amazonia y conflictos regionales por el agua y las inundaciones en la ciudad de Santa Fe en el año 2003*–.

Cada una de las problemáticas elegidas se introduce con una breve caracterización y clarificación de los conceptos centrales que explicitan el enfoque a partir del cual la abordamos. El cuadernillo finaliza con sugerencias de páginas para consultar en Internet y de bibliografía básica para el docente disponible en bibliotecas o en el mercado editorial.

⁵ Los artículos periodísticos son recursos tradicionales en las clases de Geografía, los docentes suelen pedir a los alumnos que los traigan para iniciar o cerrar un tema, para ejemplificar situaciones, incluso como forma de evaluación para verificar el grado de comprensión y conocimiento de lo enseñado.

· **Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos**

Este material fue elaborado para enseñar algunos bloques de contenidos para diferentes años de la escolaridad en el Nivel Medio. En nuestras decisiones curriculares, se propone el trabajo a partir de *estudio de casos*, por tal motivo, todo el material está estructurado en torno a un caso real, una problemática vigente que planteaba un conflicto entre Estados vecinos: el caso de la planta de celulosa que la empresa Botnia⁶ estaba construyendo en la ciudad uruguaya de Fray Bentos. Debido a que el volumen de la información era inabarcable decidimos centrarnos en la etapa que transcurrió desde el inicio de su construcción y la primera marcha opositora y hasta el fallo de la Corte Suprema de La Haya, es decir, desde el 30 de abril de 2005 y hasta el 13 de julio de 2006.

Durante más de un año, la instalación de la planta de celulosa en Fray Bentos, fue un tema privilegiado en todos los medios de comunicación del país, protagonizó la agenda política de Argentina y Uruguay e influyó en la vida cotidiana de argentinos y uruguayos de diversos modos. Pudimos comprobar que muchos profesores de Geografía habían tratado este tema en sus clases, pero desde una perspectiva centrada en el deterioro del ambiente, en la posible contaminación del agua y del aire, sin reparar en la importancia de las relaciones intra e interestatales que estaban en juego, en las manifestaciones territoriales de las nuevas formas de producción industrial y de las lógicas del capitalismo global. En las consultas curriculares, los profesores de Geografía habían manifestado desactualización e inseguridad en la enseñanza de estas temáticas.

Pensamos que el caso elegido permite la articulación de contenidos de diferentes bloques de los programas que remiten a la Geografía ambiental, económica, política y social, un abordaje en profundidad que expone con claridad las distintas escalas de análisis y los diversos actores sociales, locales, nacionales e incluso internacionales que intervienen.

Para este material, la primera cuestión tenida en cuenta fue la necesidad de incluir un capítulo *–Una aproximación al tema–* que apuntara a la actualización en los

⁶ Actualmente la planta de celulosa se denomina UPM *–exBotnia–*, y durante el transcurso del año 2013 el conflicto por esta pastera volvió a la agenda política y mediática por una decisión del gobierno uruguayo de aprobar un aumento en la producción de pasta de papel, lo que trae aparejado un aumento en los niveles de contaminación del aire y del agua.

contenidos que los docentes habían manifestado mayores dificultades: el Estado como actor social, las transformaciones recientes en la producción industrial y sus manifestaciones territoriales y la actual división territorial y social del trabajo. La segunda cuestión, era ofrecer propuestas y orientaciones didácticas para el uso de las diversas fuentes de información que contiene. Y la tercera, era presentar la problemática territorial y ambiental tratada: el caso de la instalación de la pastera Botnia y los conceptos centrales para su análisis y tratamiento.

En el apartado destinado a los recursos didácticos para el trabajo con los estudiantes, nos interesó ofrecer una gran variedad de fuentes: testimonios, fotografías, mapas, imágenes satelitales, material periodístico y audiovisual. Algunos de estos recursos tratan puntualmente el conflicto de las pasteras, en cambio otros, brindan información que permiten contextualizar el caso. En el conjunto de fuentes de información, ocupan un lugar destacado los testimonios. Dedicamos mucho tiempo a su recopilación en diferentes medios, tratamos de incluir a los distintos actores sociales que de una manera u otra participaron de las decisiones y tenían voz en el conflicto; exponían las diversas lógicas y los contrapuestos intereses que guiaban sus declaraciones.

En síntesis, imaginamos un material original, organizado a partir de un caso con una gran variedad de fuentes de información y que presenta una alternativa didáctica para organizar diversos contenidos.

• ***Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales***

Durante encuentros con profesores en diversos distritos de la CABA y frente a la consulta en torno a qué contenidos consideraban debían desarrollar los nuevos materiales, hubo coincidencia en que necesitaban actualizar las temáticas relacionadas con los espacios rurales.

Además de presentar nuevas conceptualizaciones, entendimos que era central poner en cuestión el concepto de *espacio rural* en relación con el *espacio urbano* procurando superar la dicotomía tradicional campo-ciudad. A la vez, nos pareció importante poner en tensión, la creencia de que en los ámbitos rurales solo se desarrollan actividades agrarias. Para ello se presentan los diversos usos de los espacios rurales, en donde se realizan actividades múltiples que incluyen además de las agropecuarias, un conjunto de actividades no tradicionales relacionadas con

la residencia, el ocio y la recreación y también con actividades industriales. Por otra parte, retomamos un concepto central para la Geografía, el de *actores sociales*, y elegimos trabajar el *campesinado* como un grupo social particular en la compleja y heterogénea organización del trabajo rural.

El segundo capítulo para los docentes, lo escribimos con la finalidad de brindar algunas sugerencias y orientaciones para planificar propuestas de enseñanza a partir de los recursos didácticos que se incluyen. De ninguna manera se prescriben actividades o secuencias únicas, solo algunas alternativas para el uso de las fuentes, tratando de fundamentar la importancia didáctica de cada una en función de la intencionalidad educativa del docente, del contenido que se pretende enseñar y del tipo de conocimiento que se desea promover.

Al igual que en los dos materiales anteriores, la segunda parte pensada para el trabajo de los alumnos, contiene una gran variedad de fuentes de información en la que predominan las imágenes: dos láminas de neoruralidades y fotografías en formato de tarjetones con diversas situaciones de trabajo campesino en África, Asia y América Latina.

LOS MATERIALES CURRICULARES Y LOS PROFESORES DE GEOGRAFÍA: SELECCIÓN, USO Y EVALUACIÓN

Si bien durante la etapa de elaboración de los materiales tuvimos oportunidad de hacer una consulta con profesores de Geografía de diversos distritos de la CABA, sin embargo, fue en el marco de los proyectos de investigación donde desarrollé los trabajos de campo que me permitieron indagar de manera sistemática cómo los profesores seleccionaron y utilizaron los materiales curriculares elaborados en la DC y las razones que guiaron sus decisiones.

En este artículo voy a centrar mi presentación en los resultados del segundo trabajo de campo organizado en torno a un *seminario interno*. Del total de asistentes –11 profesores de Geografía– realicé un estudio en profundidad con cinco profesoras⁷ quienes completaron la secuencia de actividades que se incluye a continuación y a quienes les tomé una entrevista.

⁷ A las cinco profesoras les puse otros nombres para mantener la confidencialidad de sus testimonios.

- Los profesores participantes tuvieron que elegir *uno* de los materiales elaborados en la DC y planificar una unidad didáctica o una secuencia de actividades para alguno de los cursos que tuvieron en el ciclo lectivo 2010.
- A su vez, debían escribir un relato que permitiera conocer sus decisiones didácticas al momento de planificar la unidad o la secuencia.
- La propuesta debía implementarse en el curso elegido y cada docente presentaría su experiencia al grupo total del seminario.
- Se realizarían, también, diversas instancias de evaluación: sobre los materiales, sobre la propia práctica, acerca de los alumnos, en torno al seminario y la coordinación.

A continuación voy a presentar cuáles fueron los criterios y las intencionalidades que guiaron las decisiones de las profesoras respecto de la selección del material curricular, de qué manera lo utilizaron y qué evaluaciones y reflexiones realizaron.

La selección del material curricular: criterios e intencionalidades

En el primer encuentro del seminario interno desplegué sobre una mesa varios ejemplares de los tres materiales –*Problemáticas ambientales a diferentes escalas, Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos y Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*–, para que pudieran hojearlos, leerlos, manipularlos.

Todos los profesores asistentes se acercaron a la mesa, hojearon los materiales, hacían comentarios entre ellos; algunos intercambiaban los materiales, las láminas y las fotografías que contienen. Durante el tiempo otorgado para la selección del material curricular, junto con mi colaboradora⁸ recorríamos el salón tratando de escuchar y recuperar las expresiones de los docentes mientras elegían uno de ellos. En ese momento se escuchaban frases como: “Elijo el de rural por los estereotipos que observo en la escuela”. “Me gusta el de las pasteras porque tiene muchos recursos” mostrando las láminas a sus compañeros, y un colega le respondía: “El de rural también tiene muchos recursos, encima trata conceptos que no conozco”.

Una vez terminado el tiempo asignado, les pedí que entregaran sus relatos y compartieran con sus colegas los criterios a partir de los cuales habían seleccionado

⁸ Durante el seminario conté con la colaboración de la Prof. Verónica Martínez, integrante del equipo de investigación.

el material curricular. A continuación expongo lo que las docentes escribieron en sus relatos y luego ampliaron en la entrevista.

Ana eligió el material *Relaciones entre Estados: el caso de las pasteras de Fray Bentos* porque muchos de los contenidos que aborda están presentes en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para el 5º año del Nivel Medio⁹, por ejemplo: actores sociales, relaciones de poder y dependencia, relaciones entre Estados.

En la entrevista, explicó de manera más clara las razones por las cuales había optado por dicho material.

Yo había decidido enseñar minería a cielo abierto y el material de las pasteras referido al uso del recurso forestal era de los tres, el que más se acercaba. Usé lo mismo pero aplicado a la minería. Busqué imágenes satelitales, fotografías aéreas [...] transpolé a minería lo que traía el material de las pasteras. También tomé como referencia los testimonios ya que en esos días en el Congreso de la Nación se había tratado la Ley de Glaciares, también me sirvió para ver el papel del Estado.

Por su parte, *Elena* eligió el material *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales* y escribió:

Considero que existe una fuerte necesidad de reconceptualizar lo urbano y lo rural. Se sigue enseñando estos temas desde imágenes congeladas en el tiempo, la ciudad y el campo remiten siempre a la región pampeana, al modelo agroexportador del siglo XIX y XX y no se consideran por ejemplo contenidos tales como: el proyecto político hegemónico, la fragmentación urbana, las formas de apropiación de la naturaleza, la nueva organización territorial.

El día que le tomé la entrevista, *Elena* amplió su relato:

Como profesora de Terciarios¹⁰ es una responsabilidad ineludible estar actualizada en las nuevas conceptualizaciones y del tema de las

⁹ En la provincia de Buenos Aires la Escuela Secundaria es obligatoria y consta de 6 años, conformada por un Ciclo Básico y un Ciclo Superior. En la CABA la Escuela Secundaria es obligatoria y consta de 5 años.

¹⁰ En la Argentina la formación de maestros se realiza en instituciones terciarias no universitarias que se denominan Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD).

neururalidades yo no sabía nada. Además, esos nuevos fenómenos están próximos a nosotros, pasamos todos los días por el country Los Pingüinos.

Silvia eligió el mismo material que *Elena* porque según su relato:

Es superador de ciertos estereotipos presentes en la enseñanza de la Geografía; los conceptos que desarrolla son relevantes para el tratamiento de los espacios geográficos, además, son temas difíciles de tratar, especialmente en los primeros años del Nivel Medio.

También en la entrevista, *Silvia* completó lo que había escrito:

Con *Elena* nos pareció importante saber sobre estas nuevas conceptualizaciones. Los textos que trae el material los leímos primero para nosotras, para saber el tema, luego hicimos adaptaciones para las chicas del magisterio.

Al momento de iniciar el seminario *Marta* estaba embarazada y su beba iba a nacer en el mes de julio, por lo tanto, su situación personal influyó en las decisiones que fue tomando a lo largo del seminario. Ella eligió trabajar con el material *Relaciones entre Estados: el caso de las pasteras de Fray Bentos*. Las razones por las cuales lo eligió fueron las siguientes:

Me interesa organizar una propuesta de enseñanza a escala nacional, además, el material cuenta con mapas temáticos que suelen interesar a los estudiantes y ayudan a comprender el tema.

Sobre los criterios de elección del material, en la entrevista *Marta* fue muy clara:

Elegí el tema de las pasteras porque lo conocía bien y me gustaba, me iba a facilitar hacer esta experiencia. Para innovar hay que conocer el tema o bien tener tiempo para actualizarse. En este momento, yo no podría. Creo que manejar el tema permite pensar otra forma de enseñanza. El material de rural me interesaba mucho pero iba a necesitar tiempo para profundizar el tema y manejar bien los conceptos, y hacer las cosas más o menos con coherencia.

Ruth fue la única profesora que eligió el material *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* y en su relato pude leer:

Como ya hice la planificación para 4º año y los temas del material están en el Diseño Curricular a mí me sirve. Además, me va a permitir actualizarme.

Y en la entrevista amplió:

Elegí este material porque me pareció ideal para uno de los temas ya planificados: el recurso agua. Pensé que ahí seguro iba a conseguir los recursos didácticos que necesitaba.

A modo de cierre de este apartado y para sistematizar las respuestas de las cinco profesoras, observo que los criterios que orientaron sus decisiones para la elección de los materiales son los siguientes:

- La posibilidad de actualizarse en contenidos disciplinares incluidos en las nuevas propuestas curriculares porque reconocen no haberlos estudiado en su formación de grado, o bien cuando intuyen que sus conocimientos en determinados contenidos están desactualizados y necesitan revisarlos y confirmarlos.
- Todas las profesoras señalaron que los materiales les brindaron la posibilidad de actualizarse en nuevas formas de planificar la enseñanza, de organizar los contenidos y de formular nuevas consignas de trabajo para sus estudiantes. En algunos casos, buscaron y encontraron en el material, la fundamentación de algunas de sus prácticas ya instituidas.
- Todas coincidieron en que el principal interés y el criterio central que orientó la elección del material curricular fue la diversidad de recursos didácticos que podían seleccionar y, puntualmente, la variedad de recursos visuales que contienen. Observé que en la elección de los recursos didácticos es donde las profesoras tuvieron más presentes a sus estudiantes. Buscaron motivarlos, sorprenderlos, facilitarles la lectura y la comprensión de los textos. Pretendieron romper con ciertas representaciones en torno a la Geografía escolar –que es aburrida y que se estudia de memoria–, terminar con la hegemonía del libro de texto y de los mapas clásicos y, también, innovar en las formas de aprender la disciplina. Considero que sigue pendiente la actualización y la reflexión en torno

a las actividades y a las consignas que se formulan, en definitiva, la renovación de las formas en que se construye el conocimiento geográfico en la escuela.

Las reflexiones y evaluaciones de las docentes en torno a los materiales curriculares

Tanto al finalizar el seminario como en la entrevista, me interesó conocer las evaluaciones y reflexiones de las docentes respecto de los materiales elegidos y utilizados y, centralmente, validar los supuestos y los criterios que como integrante del equipo autoral habíamos puesto en juego.

En general todas las docentes comenzaron leyendo el material “para ellas” abonando la idea de que no se puede enseñar lo que no se sabe y que, por ello, el primer acercamiento fue para mejorar su formación disciplinar y conceptual. Así lo planteó *Elena*:

Te diría que yo hice casi el mismo proceso que las alumnas, a través del material elaboré un marco teórico que no manejaba, es decir revisé qué espacio rural enseñaba. Este material me sirvió para alejarme de lo que yo enseñaba, de tradiciones ya superadas. Yo afiancé nuevos conocimientos y pude brindárselos a las chicas. El aprendizaje de las chicas lo podré evaluar en el examen final.

Esta profesora también hizo mención a los recursos didácticos que utilizó del material y los comparó con otros que solía usar, su reflexión es la siguiente:

Yo le explicaba a mis alumnas que cuando yo egresé había una revista llamada “La obra” que traía dibujitos para que las maestras pudiéramos copiar y hacer nuestros propios materiales. Había dibujos con un ranchito, el molino, el gaucho, el campo de esa época. En vuestros materiales están las imágenes del campesinado, las láminas de los countries, es decir, nuevos materiales con nuevas conceptualizaciones.

Elena deja en claro en su testimonio la relación que quisimos establecer entre los recursos didácticos y el enfoque disciplinar que los materiales curriculares quieren promover. Es decir, *Elena* a partir del trabajo con el material reconoció que los cambios en la enseñanza de la Geografía deben articular nuevas fuentes de

información con renovadas formas de enseñar, coherentes con los nuevos enfoques de la disciplina.

Por su parte, *Ana* utilizó y aprovechó el material *Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos* de manera diferente al resto de sus colegas. Ella observó su estructura, las ideas y fuentes que propone y las aplicó al caso que había decidido enseñar: la minería a cielo abierto en Argentina. Su testimonio es el siguiente:

El recursero¹¹ me permitió tener una forma más organizada de trabajo porque yo soy de largarle todo al alumno y no darle tiempo a que pueda procesarlo. Además, hace falta tiempo para preparar el material o el estudio de caso, buscarlo, prepararlo y no es nada sencillo y no tengo mucho tiempo, estoy muchas horas frente a cursos, igual trato de estar al día lo más posible.

Para esta profesora el material fue un modelo a copiar, le sirvió como referente para organizar su propia propuesta didáctica a partir del caso de la minería a cielo abierto. Organizó una secuencia de enseñanza “espejada”: partió de un caso, definió los contenidos centrales y seleccionó recursos didácticos similares a los del material, pero siempre aplicados a minería.

En las expresiones de *Silvia* reconozco una búsqueda de legitimación y justificación de sus prácticas. Ya había señalado que en el seminario y en el material había encontrado la fundamentación a la manera cómo utilizaba la cartografía. Cuando dice: “Yo siempre usé videos, imágenes pero a partir de la lectura de este material encontré otros sentidos a los recursos que tenía...”, señala que encontró nuevos sentidos a los recursos didácticos que solía utilizar.

Marta encontró en el material otros aportes a su práctica:

A mi trabajo profesional, estos materiales me permitieron buscar nuevos canales para el aprendizaje de los chicos, para que aquellos que tienen tiempos más cortos de atención puedan aprender [...].

¹¹ En la jerga cotidiana los profesores y las autoras denominamos a los materiales “recurseros”, también como forma de diferenciarlos de otros materiales presentes en las clases de Geografía.

Al preguntarle puntualmente cómo lo había utilizado, *Marta* respondió:

Primero lo seleccioné en el primer encuentro, lo leí completo, seleccioné los recursos y luego pensé la propuesta e hice la planificación. Me pareció que manejaba el tema pero nunca antes lo había enseñado.

Nuevamente, en este testimonio aparece la necesidad de saber aquello que se va a enseñar: la importancia del conocimiento disciplinar, una preocupación central en esta docente y que tanto en sus evocaciones escolares como en su formación de grado aparecen como elementos altamente valorados.

Ruth había escrito que eligió el material *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* porque contiene recursos didácticos que podía utilizar para la enseñanza de un contenido de 4º año; al preguntarle qué otros temas o aspectos del material le habían resultado útiles, respondió: “[...] leí la parte de orientaciones para el docente y ahí me detuve en cómo plantear las preguntas”.

Evidentemente, cuando un docente está muy preocupado por la selección de los recursos didácticos para sus clases, encontrar un material que le facilita dicha tarea puede convertirse en una llave que luego “abre” otras oportunidades didácticas. El testimonio de *Ruth* es muy claro, eligió el material por sus temas y por los recursos que contenía –especialmente, el mapa temático del Acuífero Guaraní– pero luego pasó a la lectura de las orientaciones para los docentes que seguramente le servirán para empezar a pensar otras consignas y nuevas actividades más próximas a las finalidades educativas que la docente definió para la Geografía escolar en estos tiempos.

Al finalizar la entrevista, esta profesora hizo una evaluación general del proceso. Su respuesta es interesante por la variedad de aspectos que tuvo en cuenta:

Esta posibilidad fue muy importante para mí porque se aprende siempre y además, ahora tengo otro material que me facilita las clases. Sentí que al preparar la secuencia para el seminario presté atención a otros detalles, que observé otras cosas, algunas las sabía, yo hice el profesorado en la universidad, pero a veces siento que con los ritmos de la escuela, el cerebro se va achatando [...] con el seminario aprendí que tengo que volver a tener en cuenta cosas que ya las sabía [...].

Ruth reflexionó acerca de su formación de grado, parecería que los saberes adquiridos en la universidad –en su caso– se activaron frente a un nuevo material y, particularmente, frente a una instancia de formación que procuró favorecer algún tipo de innovación en la enseñanza de contenidos geográficos y estimular procesos reflexivos en los docentes participantes.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Los materiales fueron elaborados con la intención de colaborar con los profesores de Geografía en la implementación de las nuevas propuestas curriculares, pero a la vez, nos interesó promover la planificación de prácticas innovadoras y fortalecer a los docentes en su autonomía y profesionalización.

Para comprender e interpretar el proceso desarrollado por las cinco profesoras, es importante atender que los materiales elaborados en la DC proponen nuevos contenidos, recursos didácticos poco frecuentes en las clases, otras formas de organizar la enseñanza y de evaluar; ponen en cuestión prácticas tradicionales, concepciones arraigadas, en definitiva, la identidad profesional de los docentes (Day, 2006; Fernández, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a continuación sistematizo algunas ideas en torno a las prácticas educativas organizadas por las profesoras de Geografía a partir de incluir de *alguna manera* los materiales curriculares.

- Los materiales fueron consultados y utilizados de diversas maneras, no fueron concebidos como imposiciones ni determinaron prácticas. Fueron utilizados con diversos fines y para resolver variedad de problemáticas identificadas por las profesoras. Esta conclusión me permite confirmar que la estructura y la organización interna, como así también algunos de los supuestos que orientaron su elaboración, son adecuados para colaborar en la planificación y el desarrollo de nuevas prácticas educativas.
- Tomando los aportes de Randi y Corno (2000) observé que las profesoras fueron muy activas en sus procesos de toma de decisiones; tomaron de los materiales aquellos elementos y aportes que necesitaban para cambiar o reformular sus prácticas, algunos los tomaron tal como estaban planteados en los materiales y otros los transformaron y adecuaron a sus contextos, a sus intencionalidades y propósitos educativos. En otras palabras y suponiendo que los materiales

son herramientas innovadoras, las cinco profesoras no los incluyeron en sus prácticas de manera acrítica, sino por el contrario con un alto nivel de reflexión y adecuación. El trabajo realizado me permite afirmar que los materiales tal como están estructurados y escritos, facilitan la comunicación y la complementariedad de los saberes propios y específicos de los técnicos y de los docentes, y por tanto, son promotores de innovaciones educativas y de cambios en las formas de pensar y concebir la enseñanza de la Geografía. Y tal como lo plantea Área (1999), los materiales fueron el núcleo estratégico en torno al cual se pudieron movilizar procesos de mejora e innovación educativa, y el inicio para algunas de las profesoras de un camino tendiente a su desarrollo profesional.

En síntesis, considero que los materiales curriculares son instrumentos adecuados para colaborar con los profesores de Geografía, tanto para la formulación de propuestas educativas innovadoras como para su propia actualización. Su estructura y contenidos ofrecen un abanico de posibilidades que facilitan la adecuación a diversos contextos escolares y a las finalidades educativas que cada profesor se plantee. Por lo tanto, es pertinente que las gestiones educativas cuando encaran cambios curriculares los acompañen con materiales altamente flexibles y que cumplan la doble finalidad: la actualización temática y didáctica de los docentes y aporten fuentes de información variadas y novedosas.

Por otra parte y además de las características de los materiales, no hay que perder de vista el lugar que se le otorga al docente. Pude observar gratamente que la concepción de docente plasmada en los materiales fue un acierto. Las profesoras se apropiaron del material elegido asumiendo un papel activo, protagónico y tomando decisiones justificadas a las variadas formas de utilización que relataron.

Entiendo que es responsabilidad del Estado producir materiales curriculares que faciliten la labor de los docentes, resuelvan algunas de las problemáticas educativas que enfrentan a diario, posibiliten el mejoramiento de su formación profesional, favorezcan los cambios curriculares que impulsa la misma gestión política y, en definitiva, mejoren los aprendizajes de los alumnos.

REFERENCIAS

Apple, M. (1982). *Educación y poder*. Paidós: Barcelona.

Área M. (1999). "Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum". En: Escudero, J.M. (ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 189-208). Madrid: Editorial Síntesis.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

Fernández Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

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

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: NARCEA.

Randi, J. y Corno, L. (2000). "Los profesores como innovadores" En: Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (eds.). *La enseñanza y los profesores III* (pp. 169-237). Barcelona: Paidós.