

ARTÍCULOS/ARTICLES

La enseñanza de las ciencias sociales en los profesorados de educación primaria de la provincia de Buenos Aires: La Geografía, gran ausente. Análisis de situación y aporte superador

The teaching of social sciences in the primary school teaching courses of study of the province of buenos aires. The case of Geography and its great absence. Analysis of the situation and one ground-breaking contribution

María Inés Blanc

Universidad Nacional de Mar del Plata
Argentina
miblanconfacultad@gmail.com

Cita sugerida: Blanc, M. I. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en los profesorados de educación primaria de la provincia de Buenos Aires: la Geografía, gran ausente. Análisis de situación y aporte superador. *Geograficando*, 2014, 10 (1). Recuperado de: <http://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOv10n01a05>

Resumen

Alejandro Kaufman (2008) señala que grandes transformaciones se están produciendo desde una perspectiva histórico - cultural en la relación que se establece entre la educación y la sociedad. Y que muchas de las tensiones entre ambas son el producto de lo que denomina “novedades” culturales. Sostiene que la educación se ha sustentado en una cierta previsibilidad y que, en cuanto que la modernidad representa progreso, el cual estaría asociado a la desaparición o transformación de muchas de esas certidumbres, la escuela estaría sufriendo ciertas modificaciones que involucran los propios cimientos de la institución escolar. La formación de los futuros maestros en el área de Ciencias Sociales debe ser ajustada a los requerimientos de esta nueva sociedad. El abordaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales debe considerar las nuevas aproximaciones epistemológicas y temáticas relevantes en las propuestas pedagógicas. Es indispensable que, así como existen contenidos de Geografía en los planes de estudio de los profesorados y profusas indicaciones para su tratamiento en los diseños curriculares de Primero y Segundo ciclo, se verifique el desarrollo de los mismos desde una mirada crítica que permita tanto a docentes como alumnos un compromiso con el mundo en el que la escuela está inserta.

Palabras clave: Educación primaria y Geografía, Diseños curriculares, Realidad Social, Formación, Temáticas geográficas



Abstract

Alejandro Kaufman (2008) points out that great changes are taking place from a cultural-historical perspective in the education-society relation and that many of the tensions between these two fields are the result of what he calls cultural “novelties”. He claims that education has been grounded on some sort of predictability and on the fact that - since modernity represents progress, which would be related to many of these certainties disappearance or transformation – the school could be enduring certain changes which involve this institution’s very foundations. Future teachers’ education in the field of Social Sciences needs to be adjusted to the requirements of this new society. Social Sciences Didactics must then choose an approach which takes into consideration new epistemological perspectives and relevant topics within its pedagogical proposals. Geography is indeed part of the curriculum in the teaching courses of study, which in turn include copious instructions as to how to deal with such content in First and Second cycle curriculum design, but it is also paramount that the development of such content be verified from a critical perspective which may enable both teachers and students to make a commitment to the world in which the school is inserted.

Key words: Primary school education and Geography, Curriculum design, Social reality, Education, Geographical themes

Introducción

Alejandro Kaufman (2008) señala que grandes transformaciones se están produciendo desde una perspectiva histórico - cultural en la relación que se establece entre la educación y la sociedad. Y que muchas de las tensiones entre ambas son el producto de lo que denomina “novedades” culturales. Su planteo sostiene que la educación se ha sustentado en una cierta previsibilidad y que, en cuanto que la modernidad representa progreso, el cual estaría asociado a la desaparición o transformación de muchas de esas certidumbres, la escuela estaría sufriendo ciertas modificaciones que involucran a los propios cimientos de la institución escolar.

Es a partir de esta situación que plantearé la siguiente problemática.

La Formación Docente de los futuros maestros en el área de Ciencias Sociales en general, y de la Geografía en particular, debe ser ajustada a los requerimientos de esta nueva sociedad, esta nueva escuela. El abordaje de la Didáctica de las Ciencias Sociales en general, y de la Geografía en particular, en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires debe considerar las nuevas aproximaciones epistemológicas y temáticas relevantes en las propuestas pedagógicas, bajo el riesgo de quedar desactualizados y descolocados frente a los cambios que el siglo XXI genera culturalmente en la sociedad, y en los niños y adolescentes en particular, ya que son quienes más rápidamente se adecuan a estas transformaciones.

A esta cuestión debemos agregarle que en estos Institutos se ha privilegiado la formación pedagógico – didáctica por sobre la areal o disciplinar. Con ello, se observa en los alumnos la carencia de andamiaje teórico –tanto de Historia como de Geografía – sobre el que plantear las transformaciones, y ni hablar del resto de las Ciencias Sociales.

Por lo tanto, es indispensable reforzar la preparación conceptual desde las disciplinas que componen las Ciencias Sociales, en particular desde la Geografía.

Kaufman, citando a Gibson (2004), plantea que no tenemos idea de cómo será el futuro, ya que la inmovilidad o la predeterminación que existieron en otras épocas son impensables en la que vivimos actualmente, por lo que imaginar el futuro no es posible. Él lo relaciona con

un “ahora” de mayor duración en otros contextos históricos, contraponiéndolo a un “ahora” de carácter efímero en la actualidad.

Jugando con la interpretación de esos “ahora” que no connotan igualdad conceptual dada la inestabilidad del presente, debemos proponer la enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y de la Geografía en particular, desde un lugar epistemológico y didáctico que permita a nuestros alumnos y alumnas de los profesorados en Educación Primaria adquirir las herramientas conceptuales que los capaciten para enfrentar los desafíos de la enseñanza en ese futuro incierto. Por las características de la propia formación, consideramos muy difícil de alcanzar, dados la cantidad y el tipo de contenidos que se desarrollan en el Plan de Estudios de dichos profesorados.

Descripción y contextualización

Alejandro Kaufman (Op. cit.) nos remite a la relación que se establece en un momento histórico determinado entre la educación y la sociedad, de prácticas culturales hegemónicas en las que la transmisión del conocimiento se veía cristalizada. Pero actualmente la escuela no puede apelar a esa forma de tratamiento de las Ciencias Sociales, ya que no existen verdades unívocas en referencia a su forma de abordaje y explicación. En este sentido, es indispensable que los alumnos de los profesorados de Educación Primaria se formen conceptualmente para ser verdaderos mediadores del aprendizaje de esta nueva realidad social.

Coincidentemente, Raquel Gurevich (2008) nos describe un mundo contemporáneo de transformaciones sociopolíticas, culturales y económicas profundas, que nos obligan a convertirlas en objeto de estudio. Ya las Ciencias Sociales no pueden plantearse desde visiones estáticas: los territorios se desdibujan para adquirir nuevos contornos que exceden lo territorial. Hablamos hasta de espacios virtuales, donde la información determina en muchos casos la dinámica de lo territorial. Las corrientes teóricas que se desarrollan con más énfasis actualmente son la crítica, la cultural y la posmoderna. Creemos que para avanzar en una Geografía comprometida desde el campo de la educación es indispensable que la formación de los futuros docentes se encuadre dentro de la corriente crítica.

Miriam Kriger (2008) incluye en su análisis la variable de “deslocalización de coordenadas”, en la que alude no sólo a la cuestión territorial sino también, como planteamos en el párrafo anterior, a una trasmutación del tiempo y de las sociedades. Ello impacta y descoloca la vida cultural y social establecida.

Retomando el análisis de Kaufman, vemos como indispensable en la transmisión del discurso histórico – social – territorial la necesidad de enmarcarlo en la complejidad, tanto de sus conceptos estructurantes como de su abordaje pedagógico-didáctico. Los Institutos de Formación Docente deben no sólo “enseñar a enseñar” Ciencias Sociales sino también favorecer en sus alumnos el compromiso con la interpretación de una realidad multifacética, cambiante, excluyente e incluyente, que incorpore el análisis de diferentes formas de abordaje de lo social en todas sus dimensiones. Debe, además, el necesario interés por la profundización conceptual de los nuevos temas y los nuevos abordajes didácticos desde la concepción de la “buena enseñanza” (Litwin 1996), tanto en el sentido moral equivalente de las acciones docentes capaces de provocar acciones de principio por parte de sus estudiantes, como en el sentido epistemológico de preguntarse racionalmente si lo que está enseñando es digno de que los estudiantes lo conozcan, lo crean o lo entiendan. Debe plantearse, entonces, como un desafío la formación de docentes comprometidos con el mundo en el que viven y en el que desarrollarán su actividad profesional, que es ni más ni menos que formar a los futuros ciudadanos de nuestro país.

Análisis y fundamentación

De acuerdo con el plan vigente actualmente en los Profesorados de Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires, la carrera se divide en cuatro años. Las Ciencias Sociales aparecen en una materia, Problemática Contemporánea, en primer año, con un módulo de 60 minutos semanal anual; una Didáctica de las Ciencias Sociales I en segundo año, con dos módulos semanales anuales y Didáctica de las Ciencias Sociales II en tercer año, también con dos módulos semanales anuales.

El plan pone énfasis, en el segundo año, en la enseñanza de las Ciencias que integran el campo de lo social; discusiones teóricas epistemológicas al interior del campo, así como los métodos de abordaje de la realidad Social, del conocimiento histórico y los métodos de investigación geográfica; las grandes etapas de la Historia Occidental y la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela primaria.

En el tercer año divide los contenidos en: 1º la conformación de la Didáctica Específica para el Área de las Ciencias sociales, donde privilegia la fundamentación, los conceptos estructurantes y los principios explicativos; 2º las categorías de análisis y la interpretación de la propuesta editorial; 3º los llamados “problemas de las Ciencias Sociales”, en los que se incluyen los siguientes contenidos:

- ♦ Población, tecnologías y medio ambiente. Las problemáticas ambientales y el conocimiento ambiental en la escuela. Organización político-territorial de los Estados. Globalización y regionalización. El MERCOSUR. Configuración y dinámica del espacio geográfico argentino y bonaerense.

- ♦ El mundo moderno. La conquista de América y la aculturación. La colonia y las luchas por la emancipación. Surgimiento del Estado argentino. Modernización e inserción en la economía mundial. La Argentina del siglo XX. La dictadura y la historia reciente.

- ♦ El mundo del trabajo. Migraciones, xenofobia y discriminación. Organización política y socioeconómica de la Argentina, la provincia de Buenos Aires y el Municipio

Y 4º, la Enseñanza de las Ciencias Sociales (*Diseño curricular del profesorado en Educación Primaria*, pp. 230).

Se considera poca la cantidad de módulos de Ciencias Sociales, frente la mayor carga horaria de las llamadas áreas de Fundamentación, (pedagógica, filosófica, didáctica, político – institucional, etc), que excede la cantidad dedicada a las áreas (Matemática, Naturales, Lengua y Ciencias Sociales): el docente de primaria es, en definitiva, un generalista. Se presupone que llega al instituto con una formación básica en las cuatro áreas mencionadas que lo estaría habilitando a que, con una buena formación pedagógico – didáctica y una revisión de conceptos estructurantes en cada área, tendría suficiente formación como para ocupar un cargo docente de 1º a 6º grado de la Educación Primaria en la provincia de Buenos Aires.

¿Cuál es la realidad con la que se encuentra un docente, cuando se hace cargo de las clases de Didáctica de las Ciencias Sociales? ¿Cuánto puede dedicar, de acuerdo al diseño, a la Enseñanza de la Geografía?

La respuesta es simple y desilusiona: no existe ningún tipo de formación homogénea, no ha habido suficiente tiempo de preparación en el ámbito de la didáctica específica y la

formación conceptual del área se ve desarticulada. La responsabilidad suele recaer en la inadecuada formación en la escuela secundaria, y también en la realidad de lo difícil que es trabajar con la carga horaria asignada, en la que los docentes realizan además sus propios recortes curriculares. (Debe considerarse, además, que un mayor porcentaje de docentes a cargo de estas materias son profesores de Historia).

Además el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales es muy complejo, ya que, como dice Camilloni (1993), se exige la resolución de manera sistemática de problemas que, si bien son comunes a la enseñanza de todas las disciplinas, se vuelven más agudos en el caso de las Ciencias Sociales por las propias características de los contenidos que se trabajan y por las lógicas internas de las disciplinas que las componen. Ya que hay que dar respuestas explícitas a cuestiones de “certezas” en referencia al conocimiento social, y limitar la neutralidad u objetividad de ese conocimiento en relación con los valores y el accionar humano, tarea no fácil de realizar.

Por ello, pondremos mayor énfasis en este trabajo en la formación general de las Ciencias Sociales pero en particular haciendo hincapié en la inclusión de la Geografía que, como dice Gurevich (1993), ha sido dentro del área la más cuestionada por sus contenidos y la más abandonada tanto en referencia a su didáctica específica, dentro de las nuevas corrientes pedagógicas, como a su legítima pertenencia al campo de las Ciencias Sociales.

¿Podríamos organizar un itinerario temático coherente con una buena formación docente que brinde herramientas a esos futuros maestros para desafiar la incertidumbre del futuro con el que convivirán ellos mismos y sus alumnos?

Sí, siempre considerando que la selección de contenidos no puede estar desligada de su tratamiento metodológico y didáctico, y que una Geografía que se centra en la espacialidad de los procesos sociales, políticos y económicos del mundo permite realizar prácticas educativas que completen y profundicen explicaciones de los procesos de cambio territorial. Siempre sin desligar la enseñanza de lo geográfico del campo de las Ciencias Sociales, ya que así está planteado en el propio Diseño y también en los Diseños de la Educación Primaria de la provincia.

Dentro del Diseño del profesorado, los contenidos geográficos son los siguientes:

Población, tecnologías y medio ambiente. Las problemáticas ambientales y el conocimiento ambiental en la escuela. Organización político-territorial de los Estados. Globalización y regionalización. El MERCOSUR. Configuración y dinámica del espacio geográfico argentino y bonaerense.

El mundo del trabajo. Migraciones, xenofobia y discriminación. Organización política y socioeconómica de la Argentina, la provincia de Buenos Aires y el Municipio.

Los precedentes son los únicos contenidos geográficos que los Profesores en Educación Primaria deberán enseñar: En el primer ciclo de la Educación Primaria, además del Bloque correspondiente a la Historia:

*Los contenidos que se presentan en el bloque **Sociedades, culturas y organización del espacio**, proponen analizar las acciones, intereses, motivaciones, intenciones de las sociedades en un contexto particular.*

Se espera que a lo largo del ciclo se exploren y contrasten formas de organización de los espacios rurales y urbanos en el presente, dando lugar también a algunas comparaciones con el pasado que permitan identificar algunos cambios y

permanencias. ¿Cómo distintas sociedades se organizan, como se relacionan los hombres y transforman las condiciones naturales de un lugar para obtener productos destinados a la subsistencia, para construir obras de infraestructura, o viviendas? ¿De qué modo en contextos culturales distintos las personas organizan actividades productivas? ¿De qué modo se concreta la producción y el consumo de bienes y servicios? ¿Cómo se conectan actores sociales y lugares?

(...) estas preguntas se arrojarán sobre una selección de temas: los trabajos en las áreas urbanas y rurales, el transporte, los trabajos para producir un bien de manera artesanal o industrial, un circuito productivo, o las comparaciones en los modos de vida en áreas rurales y urbanas. Su inclusión en este ciclo permite una primera aproximación a problemas que se desplegarán con más profundidad a lo largo del segundo ciclo.

Se tenderá a trabajar los temas mediante la presentación de casos y ejemplos que permitan contrastar diversos contextos en que distintos actores sociales, con su intencionalidad y sus decisiones intervienen en la construcción de los espacios. Se espera también que el tratamiento de casos particulares ayude a los niños/as a comprender los efectos de las acciones y decisiones de los actores sociales en espacios cercanos o lejanos, que aparecen así vinculados.

En el primer ciclo se pone la mirada sobre aquellos aspectos de la vida en sociedad del pasado y del presente que son más accesibles a la comprensión de los pequeños: la vida familiar y social, la organización del trabajo, el contexto tecnológico en el cual se desenvuelve la vida de las personas, los problemas y conflictos al interior de las familias y entre grupos sociales diversos.

Esta entrada al conocimiento de las sociedades desde la perspectiva de la vida cotidiana facilita para niños/as pequeños comprender acerca de la vida en sociedad y también recupera enfoques de las ciencias sociales.

Tanto la perspectiva de la historia contemporánea, como los aportes de la sociología y la antropología. (Diseño curricular de la Ed. Primaria. 1er. Ciclo, pp. 228 – 229)

En el Segundo ciclo tenemos

*Los contenidos que se presentan en el Bloque **Sociedades y territorios** proponen el conocimiento de la organización del territorio, en distintas escalas geográficas y desde diversas dimensiones de análisis (política, ambiental, económica, social y cultural). Mediante la presentación de una variedad de ejemplos se intenta que los alumnos/as reconozcan que las sociedades, de acuerdo con sus intereses, valores, ideas, acciones e intencionalidades, producen determinadas configuraciones territoriales, que no permanecen estables, inmodificadas en el tiempo, sino que por el contrario cambian, aunque a ritmos variados según los contextos históricos.*

Los contenidos propuestos se organizan a lo largo del ciclo en torno a tres ejes temáticos (Organización política del territorio, Sociedad, ambiente y recursos naturales y Actividades productivas y organización de los territorios en ámbitos rurales y urbanos) y son desplegados en distintas escalas geográficas (provincial, nacional y latinoamericana). Las escalas de análisis privilegiadas en cada año del Segundo Ciclo, para comprender la dimensión espacial de los procesos sociales, no supone descartar las comparaciones con diversos contextos geográficos lejanos y próximos. El tratamiento de las temáticas socioterritoriales propuestas, habilita la posibilidad de introducir ejemplos, correspondientes a otras realidades geográficas.

Por ejemplo, si se trabaja el modo de cultivar la tierra en grandes explotaciones agrícolas en América Latina, el maestro/a puede agregar información pertinente sobre la organización de las plantaciones en Asia o África, y de este modo asociar un tipo de explotación comercial cuyo surgimiento se relaciona con los intereses comerciales en épocas del colonialismo; o bien comparar la lógica productiva de este tipo de explotación en el marco de la economía mundial actual.

Para avanzar progresivamente en el conocimiento de la organización política de los territorios se adopta una perspectiva histórica que busca desnaturalizar las visiones estáticas. Se trata de acercar a los alumnos/as a la noción de que la formación del territorio sobre la que se ejerce la autoridad estatal es un proceso dinámico y complejo y que la imagen que ofrece un mapa no es una "caja vacía", surgida de una vez y para siempre, como podría concluirse de una lectura ingenua de la cartografía.

Del mismo modo, durante el Segundo Ciclo, los alumnos/as tendrán oportunidades de enriquecer sus representaciones sobre ciudades que, como la de Buenos Aires, se han constituido en capitales de un Estado. Podrán ver sus cambios de funciones en el tiempo, así como las implicancias políticas, territoriales y funcionales de ser la capital de una república. Esta idea, que sin duda es compleja, requiere de reelaboraciones sucesivas y de un trabajo progresivo. Por lo tanto, es deseable que no se abandone, y reaparezca en distintos contextos de análisis, como por ejemplo el que ofrece la conformación de áreas metropolitanas sujetas a las decisiones de diversos actores políticos.

En cuanto al eje Sociedad, ambiente y recursos naturales, se propone el conocimiento de la diversidad ambiental de los territorios. Progresivamente, la ampliación geográfica de los territorios en estudio, con el cambio de escalas a lo largo del ciclo, permitirá afirmar la idea de un sistema natural dinámico y complejo, acceder a nuevas miradas y relaciones y realizar comparaciones entre los ambientes característicos de los distintos territorios estudiados. De este modo, si en cuarto año, se estudia la relación entre las condiciones naturales de un lugar, a escala provincial, y los modos de aprovechamiento que la sociedad realiza, es deseable que el alumno/a pueda contar con criterios propios para transferir a otros territorios no indagados, relaciones conceptuales trabajadas ese año.

Por ejemplo, podrá asociar características de la cobertura vegetal en ambientes subhúmedos secos, estrategias productivas, respuestas sociales a la escasez del recurso agua en el oeste y sudoeste de la provincia de Buenos Aires y en algunas provincias comprendidas en la diagonal árida (Mendoza, La Rioja o Catamarca).

No se trata de encarar un estudio pormenorizado de las condiciones naturales del territorio provincial, nacional y latinoamericano, sino de dar cuenta de la variedad ambiental, poniendo en relación algunos elementos y relaciones del sistema natural con las formas de aprovechamiento social. Es aconsejable que el ingreso a los temas se realice, en la medida de lo posible, a través de la presentación de problemas, ya que, de ese modo, se recortan temas, actores y elementos de la geografía física a abordar. ¿Cómo se cultivan frutas y hortalizas en zonas áridas? ¿Qué recurso natural escasea en los ambientes áridos y qué hacen los productores rurales para poner en producción el suelo? Constituyen ejemplos para iniciar el trabajo de algunos de los temas del eje Sociedad, ambiente y recursos naturales desde una perspectiva multidimensional.

El concepto de recurso natural se enriquece y complejiza a lo largo del ciclo, asociando progresivamente la valoración del recurso con determinado interés

productivo, los modos de aprovechamiento con la tecnología disponible, los intereses de diversos actores y las lógicas de organización del territorio con las demandas del mercado y las necesidades sociales. Desde este eje también se propone el reconocimiento de los problemas ambientales más relevantes de la actualidad, estableciendo articulaciones con situaciones de la escala local que los alumnos/as puedan vivenciar o conocer. La identificación de la multiplicidad de causas que intervienen, sus impactos diferenciales sobre los distintos grupos sociales, las posibles soluciones y las estrategias adoptadas por organismos públicos y asociaciones civiles son algunas de las cuestiones que se promueven desde los contenidos y situaciones de enseñanza.

El eje Actividades productivas y organización de los territorios propone situaciones que intentan romper las imágenes estereotipadas sobre los paisajes rurales y urbanos. El estudio de actividades forestales, agroindustriales, mineras, turísticas o la producción de energía, permitirá entender que, en la provincia, el país y en América Latina, existe una variedad de paisajes rurales y que ellos son resultado fundamentalmente de los procesos productivos que allí se desarrollan y de decisiones de actores localizados en distintos lugares (rurales y urbanos). La apertura a una realidad rica y compleja de espacios rurales contribuirá a enriquecer y ampliar las perspectivas de los alumnos/as, así como a complejizar las representaciones acotadas y reduccionistas que, por lo general, reciben desde los medios de comunicación.

Los procesos de transformación territorial urbana se presentan asociados a la expansión industrial y a los servicios. Las ciudades son concebidas como lugares de producción y consumo, espacios multiculturales, donde existe un desigual acceso a bienes y servicios que se expresa en la organización del territorio y en distintas formas de vida. Una variedad de ejemplos a lo largo del ciclo permitirá complejizar las representaciones sobre las ciudades, identificar y explicar sus funciones y jerarquías, así como conocer las redes de circulación, la conformación y dinámica de las áreas metropolitanas, las diferencias entre ciudades de distinto tamaño y la calidad de vida. Permitirá en suma observar contrastes, reconocer diferencias sociales y territoriales, alentar las comparaciones, así como la búsqueda de explicaciones.

Un amplio abanico de situaciones de enseñanza busca que los alumnos/as reflexionen críticamente sobre el mundo del que forman parte, adquieran conocimientos para interpretar algunos problemas de relevancia social, realicen comparaciones entre distintos contextos geográficos y temporales, adquieran un vocabulario específico para dar cuenta de los modos de organización del territorio en ámbitos rurales y urbanos e interpreten las relaciones sociedad – naturaleza a partir de algunos procesos productivos significativos. Desde las mismas, habrán de poner en juego competencias para leer diversas fuentes (textos escritos, imágenes, cartografía, etc.), plantear hipótesis, resolver problemas, argumentar oralmente y realizar producciones escritas (Diseño curricular Segundo Ciclo de la Educación Primaria, pp. 222-224).

Es obvio que por más análisis epistemológico y desarrollo de metodologías de investigación, además del desarrollo de los apenas enumerados contenidos específicos, un maestro no será capaz de realizar semejante desarrollo de conceptos, planteos vistos desde la mirada de los diferentes actores sociales involucrados. Esto, desde una supuesta perspectiva de la situación global, y teniendo como meta favorecer en los niños el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo que les permita comprender las lógicas de apropiación territorial en diferentes contextos históricos, económicos y sociales. No será posible

estudiando en el profesorado con una carga horaria de 120 minutos semanales. Esto se deduce de la pobre y mera enunciación de grandes temas que propone como contenidos el profesorado con respecto a lo que se le pide al maestro que enseñe a sus alumnos.

Propuesta Superadora o seamos conscientes de lo que podemos enseñar

Gurevich parte de una Geografía plenamente planteada desde el campo de las Ciencias Sociales, en referencia tanto a las problemáticas de la vida actual como a la teoría social que sustenta su interpretación.

Acá hago un paréntesis: hemos visto cuáles son las indicaciones para el tratamiento de “lo geográfico en el aula” y podemos decir que, si bien no estamos de acuerdo con la formación del profesorado, sí lo estamos con la manera de presentar el desarrollo de lo social a los niños pequeños (Ed. Primaria). Pero un docente formado casi siempre por un profesor de Historia, casi no ve esos breves contenidos desarrollados y lamentablemente repite su experiencia como alumno. Entonces, si esta corriente de pensamiento no es para nada nueva, ¿por qué todavía existe una interpretación de lo geográfico asociada a lo físico natural? ¿por qué está tan arraigado en nuestros docentes de primaria el tratamiento de temas sin conexión con la dinámica social? ¿por qué temas tratados de manera memorística, descriptiva, faltos de significatividad para el alumno y de relevancia para la sociedad en la que él se desenvuelve?

Porque hay una falla en la formación de grado de los docentes de primaria, que no acceden a los temas relevantes y a su forma de abordaje desde la geografía crítica, totalmente identificada con la Realidad Social en su conjunto.

Entonces lo que se puede incluir en una propuesta que dé cuenta verdaderamente de una Geografía Crítica en el profesorado podría partir de algunos de los siguientes autores y sus aportes:

Pablo Ciccolella (2007), en su trabajo sobre territorios del Capitalismo Global, plantea la hipótesis de que existe una vinculación entre los procesos de reestructuración que el capitalismo ha sufrido recientemente y las transformaciones territoriales que hemos visto especialmente a partir de la década del '90. Su propuesta es la inclusión temática de reflexiones sobre economía y territorio plasmadas en la interpretación de los grandes espacios metropolitanos. Pero para hacer ese análisis no podemos dejar a un lado la interpretación complementaria de “lo rural”. Desde ese lugar, *mirar* el territorio, como propone Ciccolella, es también abordarlo desde una transformación epistemológica que sea dinámica y procesual. Sin embargo, vemos que el diseño aborda de manera enfrentada “lo rural” y “lo urbano” como antagónicos y no como complementarios

Desde ese lugar debe plantearse el análisis territorial en los profesorados de primaria. Romper con la tendencia al análisis estático y descontextualizado, en el que los espacios urbanos y rurales se miran en sentidos de oposición o de complementación productiva, planteando de esa manera miradas estereotipadas para su tratamiento académico, sin incluir las complejas tramas sociales y económicas que los organizan y que determinan sus formas territoriales, que tan bien se perciben con el desarrollo de una geografía crítica que analice los actores intervinientes en los Circuitos Productivos.

Otro autor también adscrito a la corriente crítica, Rodolfo Bertonecello (2007), nos ofrece una mirada nueva sobre la dinámica de los movimientos de población, que critica las conceptualizaciones demográficas y sociológicas que ponen poco énfasis en el territorio. Por ello, incorpora esa última variable como ineludible para interpretar la complejidad del fenómeno, en cualquiera de sus escalas de análisis y en cualquiera de los contextos

históricos en que se han producido. Al respecto, es adecuado recordar cómo Gurevich nos habla de los territorios contemporáneos como modelados por los actores sociales y sus diferentes intencionalidades, en respuesta a las nuevas formas de división del trabajo en la actualidad.

Por ello, la mirada sobre los movimientos migratorios, en su mayoría de base económica, constituyen un tema ineludible de interpretación en la construcción conceptual, tanto geográfica como de las Ciencias Sociales en , para los estudiantes del profesorado.

Victoria Fernández Caso (2007) realiza un recorrido por ejes que deberían actuar como organizadores de los contenidos escolares, en los que están incluidos algunos de los mencionados previamente, y también incorpora la cuestión del desarrollo y el medio ambiente. Dentro de ésta, algunos de los contenidos relevantes estarían dados por los recursos naturales y las problemáticas ambientales.

En la práctica, en los profesorados esas temáticas suelen ser abordadas desde las ciencias naturales, a pesar de figurar como contenidos en las Ciencias Sociales, dado que se identifican en ellas los componentes físicos de origen y no los sociales, que son en definitiva las formas de apropiación y transformación que van artificializando de manera progresiva los elementos naturales del planeta. (Gurevich Op.cit). Si, como dice la autora, se enfocaran los procesos de transformación de los medios naturales del planeta, se incorporarían de manera directa los procesos de configuración territorial, los actores sociales involucrados en dicho proceso, las múltiples causas que los originaron, así como la difusión de innovaciones tecnológicas. Organizado de esta manera, nos encontraríamos frente a un mosaico espacial que permitiría caracterizar las diferentes formas espaciales junto a las huellas históricas que habrán ido dejando las relaciones entre la sociedad y la naturaleza.

Los precedentes constituyen ejes temáticos que facilitarían el desarrollo de una agenda comprometida con la formación de docentes en el área de las Ciencias Sociales desde la corriente epistemológica crítica, que a nuestro criterio, dejarían menos librado al azar el proceso de adquisición de herramientas conceptuales para realizar buenas interpretaciones de la dinámica y cambiante sociedad en que vivimos.

Las formas de transposición constituyen un tema aparte, ya que una agenda renovada, pero con una intervención pedagógica donde las estrategias de transposición no adhieran también a la pedagogía crítica, o sean predominantemente lingüísticas y lógicas, (vistas desde la Teoría de las inteligencias múltiples), no serían una buena ecuación con resultados positivos en los sentidos de relevancia y significatividad. Estaríamos cambiando algo para que todo siga igual. El compromiso es enorme.

Además y si bien en el diseño se menciona la globalización, lo global aparece con mayor énfasis cuando desaparece los grandes países comunistas a fines del siglo XX. Ya Miriam Kriger (Op.cit) nos propone un recorrido por autores que debaten las implicancias del concepto al interior mismo de las Ciencias Sociales; diferentes imágenes intentan caracterizar un fenómeno tan complejo, poniéndole nombres sugerentes de los posibles contenidos que involucra. Kriger hace referencia a que esa complejidad viene dada por la dificultad estructural de acceder a enfoques transdisciplinarios que nos permitan abordar el concepto para aprehenderlo, y que no se pierda por simplificación la relevancia cultural que el mismo conlleva.

Vemos a la Globalización desarrollarse con energía en esa dualidad de integración o exclusión, en este mundo unipolar y neoliberal que el sociólogo Zygmunt Bauman ha denominado "Tiempos líquidos". Plantea la interesante metáfora de que en las últimas décadas el capitalismo está actuando como una

...serpiente que se alimenta de su propia cola (...) Y que la distancia entre la boca y la cola se ha cortado rápidamente, y que la diferencia entre el que come, y el que es comido se ha hecho cada vez menos evidente (...) (Bauman 2007: 43).

Esta metáfora trae perfectamente a colación las apreciaciones de Marcela Martínez (2008) cuando pone en diálogo imaginario a Marx y a Weber, demostrando la vigencia de los clásicos a la hora de hacer interpretaciones del fenómeno global actual: “la mercantilización de la vida social” (Marx), “(...) no es extraño(...) que las riquezas de este mundo alcanzasen un poder creciente(...)irresistible sobre los hombres(...)” (Weber).

De tal modo que el tema de la Globalización es indispensable para incluir en el temario a desarrollar en la formación docente, es la espina dorsal de las temáticas del área. El abordaje debe estar planteado desde las siguientes cuestiones:

- . Interpretación de los esquemas flexibles entre modelos económicos, políticos y de organización social y cultural, así como la articulación de los modos de producción
- . Caracterización de los principios de cambio societal y de identidad y ciudadanía.
- .Definición de los nuevos roles del Estado, que incluyan a los actores de lo que denominamos *desarrollo* y el sentido de lucha y acción social frente a la dominación
- . Identificación de los actores sociales que interactúan en un determinado marco histórico e institucional que ellos mismos producen y reproducen
- . La historicidad de los procesos sociales y la cultura política
- . El impacto territorial de la toma de decisiones a diferentes escalas de análisis.

Esta interpretación debe partir, como lo plantea Kaufman, desde categorías de análisis que hagan aportes a los procesos de transformación cultural, histórica y social del contexto territorial del que estemos hablando. Es decir la relevancia del tratamiento está permanentemente ligada al contexto social al que hace referencia, ya que los parámetros de interpretación no son (ni deben ser) unívocos.

Esta presentación de la perspectiva global no está desligada de la perspectiva de la Geografía Crítica.

Conclusiones

Este análisis y su propuesta quedan abiertos: han surgido de la propia experiencia, sin intención de realizar generalizaciones. Pero por lo expuesto queda planteado, que en general, hay una falta de formación en el área de Ciencias Sociales y muy especialmente en cuanto a la enseñanza de “lo geográfico” hacia los maestros de la provincia de Buenos Aires.

Podríamos resumir lo siguiente:

- . El análisis de los diseños curriculares nos permite detectar una insuficiente formación en el área de las Ciencias Sociales en los profesorados de la provincia de Buenos Aires, en particular en lo referente a la formación en Geografía.

. Se desconoce, desde la enunciación de los contenidos, el abordaje de una geografía crítica que dé cuenta territorialmente de las acciones de la sociedad.

. Para esclarecer la problemática planteada, se sugieren algunas líneas de trabajo para los docentes a cargo de la materia "Didáctica de las Ciencias Sociales" de los profesorado terciarios no universitarios en Educación Primaria. Las mismas han sido seleccionadas justamente por la relevancia social que tienen y por su potencial como disparadores de otras temáticas del área. Todos encuadrados desde la Geografía crítica, se trata de:

.La cuestión global, con todas sus dimensiones: sociales, territoriales, económicas, políticas, como un marco macro de interpretación de la realidad social.

.La dinámica rur-urbana, como herramienta de análisis de las relaciones socio-económicas y su impronta espacial.

. La movilidad territorial, interpretada a través de los procesos migratorios y sus causalidades, como herramienta de comprensión de la actual división del trabajo.

. El sentido de complejidad, y sus aportes a la interpretación en la construcción de los nuevos territorios, en sus diferentes escalas.

El tratamiento por fin y de una vez de una Geografía plenamente ubicada como estructurante del área de las Ciencias Sociales, con todas las implicancias que esto conlleva.

A manera de reflexión final, citaremos a la profesora Gurevich: "Queda pendiente(...)una construcción colectiva de propuestas de enseñanza (...)que recuperen, enriquezcan y coloreen de modo singular a cada uno de los múltiples lugares en los que cotidianamente desplegamos nuestras vidas"

Bibliografía

ARMSTRONG, Thomas (1999) *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manantial

BAUMAN, Zygmunt (2007) *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Buenos Aires: Tusquets.

BARCO, Susana (1996) "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica". En: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp.157-167.

BERTONCELLO, Rodolfo (2007) Las migraciones, entre la sociedad y el territorio. En: FERNÁNDEZ CASO, María (Coord.) *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*, Buenos Aires: Noveduc, pp.67-81.

CALAF MASACHS, Roser y otros (1999) *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona, Oikos – Tau.

CAMILLONI, Alicia (1993) "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales". En: *Didáctica de las ciencias sociales: Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós

CICOLELLA, Pablo (2007) "Territorios del capitalismo global: Una agenda para la geografía actual". En: FERNÁNDEZ CASO, María (Coord.) *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 17-37.

CORDERO, Silvia y SVARZMAN, José (2007) *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Diseño Curricular del Profesorado en Educación Primaria (2008) Provincia de Buenos Aires.

Diseño curricular de primaria (2008) Ciencias Sociales de Primero y Segundo Ciclo. Provincia de Buenos Aires.

FERNÁNDEZ CASO, María (coord.) (2007) *Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FERNÁNDEZ CASO, María y GUREVICH, Raquel (Coords.) (2007) *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

GARRETON, Manuel (2000) *Política y Sociedad entre dos Épocas. América latina en el cambio de siglo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

GUREVICH, Raquel (1993) "Un desafío para la geografía: Explicar el mundo real". En AISENBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires; Paidós Educador, pp. 63-84.

GUREVICH, Raquel (1998) "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa". En: *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Educador

GUREVICH, Raquel y otros (1997) *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.

GUREVICH, Raquel (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GUREVICH Raquel (2008) *Nuevas geografías: de los territorios nacionales a los territorios globales*. Buenos Aires, FLACSO.

KAUFMAN, Alejandro (2008) *Educación y sociedad: transformaciones culturales y nuevas subjetividades*. Buenos Aires: FLACSO.

KRIGER, Miriam (2008) *Globalización y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: FLACSO.

LITWIN, Edith (1996) "El campo de la Didáctica: La búsqueda de una nueva agenda". En: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, pp.91-115.

MARTÍNEZ, M. (2008) *Sociología: del pensamiento de los padres fundadores al análisis del lazo social en los escenarios contemporáneos*. Buenos Aires: FLACSO.

Recepción: 21 de febrero de 2014

Aceptación: 7 de mayo de 2014