

CIENCIAS SOCIALES Y CONTENIDOS ESCOLARES GEOGRAFICOS

EN CLAVE DE INCLUSION

Social sciences and geographical school contents in key of inclusion

Ciências sociais e conteúdos escolares geográficos em chave de inclusão

María Victoria Fernández Caso
Universidad de Buenos Aires (UBA)
victoriafcaseo@yahoo.com.ar

Raquel Gurevich
Universidad de Buenos Aires (UBA)
gurevich@me.gov.ar

Resumen:

Este texto se dedica a plantear los desafíos de desarrollar una geografía inclusiva en las prácticas escolares de la escuela secundaria de nuestros países. En este proceso, cobran especial relevancia la selección de contenidos, tanto del campo disciplinar como los provenientes de otros campos de la producción científica y cultural contemporánea, así como las alternativas de organización de los aprendizajes en el trabajo de aula. Para dar cuenta del estado de situación vigente, interrogamos las deudas pendientes en materia de igualdad educativa y ponemos en cuestión las relaciones entre la enseñanza de las ciencias sociales y la meritocracia. A modo de intervención teórica y práctica, proponemos desde una didáctica de la geografía inclusiva e igualitaria, el trabajo con aspectos dilemáticos y controvertidos asociados a problemáticas territoriales y ambientales actuales. Esta estrategia deviene privilegiada para el ejercicio del debate informado y la toma de posición frente a las cuestiones de orden científico, ético y político implicadas en esos problemas y como oportunidad para ensayar en el aula nuevas formas de construcción de ciudadanía.

Palabras clave: geografías inclusivas; contenidos y metodologías; igualdad educativa

Abstract

This text is dedicated to formulate the challenges of developing an inclusive geography in the school practices of the secondary school of our countries. In this process, the selection of contents, both from the disciplinary field and those coming from other fields of contemporary scientific and cultural production, as well as the alternatives for the organization of learning in classroom work, take on special relevance. To give an account of the current state of affairs, we ask about the outstanding debts in terms of educational equality and we question the relationship between the teaching of the social sciences and the meritocracy. As a theoretical and practical intervention, we propose from a didactic of inclusive and egalitarian geography, work with dilemmatic and controversial aspects associated with current territorial and environmental issues. This strategy becomes privileged for the exercise of informed debate and the taking of position in front of the scientific, ethical and political issues involved in those problems and as an opportunity to install in the classroom new ways of building citizenship.

Keywords: inclusive geographies; contents and methodologies; educational equality

Resumo:

Este texto é dedicado a comentar os desafios de desenvolver uma geografia inclusiva nas práticas escolares da escola secundária de nossos países. Nesse processo, eles são a seleção do conteúdo particularmente relevante, tanto do campo disciplinar como aqueles de outros campos de produção científica e cultural

contemporânea e aprendizagem organizacional alternativa no trabalho de sala de aula. Para explicar o atual estado da arte, nós questionamos dúvidas pendentes em igualdade educacional e nós questionamos as relações entre o ensino das ciências sociais e meritocracia. Como uma intervenção teórica e prática, propomos a partir de uma geografia inclusiva e igualitária, trabalhar com aspectos dilemáticos e controversos associados com questões territoriais e ambientais atuais. Esta estratégia torna-se privilegiada para o exercício do debate informado e a tomada de posição através das questões científicas, éticas e políticas envolvidas nesses problemas e como uma oportunidade para ensaiar na sala de aula novas formas de construção da cidadania.

Palavras-chave: geografias inclusivas; conteúdos e metodologias; igualdade educacional

Los contenidos geográficos revisitados desde geografías inclusivas

Este texto¹ gira alrededor de una preocupación compartida por muchos colegas del campo de la didáctica y que se refiere a cómo aportar desde las clases de geografía al proceso de sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que se despliegan en las instituciones escolares. Pensando asimismo en la misión de contribuir, desde la enseñanza de la geografía, a que los niños y los jóvenes de hoy comprendan el mundo que les toca vivir, un mundo tan diverso como desigual, y que adquieran herramientas conceptuales y metodológicas para intervenir crítica y fundamentadamente en los problemas socioterritoriales contemporáneos.

Si la didáctica se ocupa de la teoría y de la práctica de la transposición de una parte del conocimiento social –en este caso, de la geografía–, la reflexión sobre el conocimiento geográfico resulta indispensable, tanto para construir las propuestas de enseñanza como para fundamentar las elecciones, las intenciones y las consecuencias derivadas de ellas. Entendemos también que la selección de contenidos geográficos implica la transmisión de valores, creencias y cosmovisiones del mundo. Por lo que en nuestras clases será decisiva la perspectiva de memoria, de identidad, de territorio compartido, de futuro común, de lazo social, de justicia, de proyecto colectivo que se transmite. Y los gestos educativos serán muy diferentes si se conciben estos tiempos como pura ruptura y desconexión, o si se los piensa como continuidad en un proceso histórico.

Puesta en evidencia la necesidad de reflexionar acerca de qué se enseña, seleccionar contenidos relevantes de nuestro tiempo, supone tomar como punto de partida los actuales enfoques y aportes del campo disciplinar y también los provenientes de otros campos de la producción científica y cultural. Esto es así, porque la didáctica es un campo que se nutre de múltiples fuentes: entre ellas, la actualización de los contenidos, las transformaciones en los discursos y lenguajes y las mejores alternativas de organización del trabajo de aula. Todas ellas fuentes que nos permitirán conseguir aprendizajes significativos.

Reflexionando sobre qué temas y problemas pueden resultar potentes para su transmisión escolar, quizás este sea el lugar para revisar brevemente de qué se ocupa hoy la geografía como disciplina académica, y cómo las novedades en torno al conocimiento geográfico van llegando a las aulas. Como es sabido, el

¹ Se retoman y profundizan aquí algunas ideas de un trabajo anterior publicado por las autoras en el libro que recoge las contribuciones del XIII ENPEG: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, Raquel (2017) “Geografías inclusivas. Configuraciones pedagógicas y reflexiones críticas” en Oliveira Roque, Valeria et. al (org.) *Conhecimentos da Geografia: Percursos de formacao docente e praticas na educacao basica*. Belo Horizonte: UFMG-IGC

campo de la geografía comparte muchos temas de estudio con el resto de las ciencias sociales, sin embargo, su trabajo se refiere específicamente a la dimensión espacial de los procesos sociales. En sus orígenes, nuestra disciplina se preocupó por entender la organización del medio en el que vivían las sociedades humanas, en función de las condiciones que la naturaleza ofrecía a esas sociedades en un lugar determinado. Con el correr del tiempo, esta concepción del objeto de estudio fue cambiando, y desde mediados del siglo pasado, la geografía se pensó definitivamente como una ciencia social. Desde entonces, la preocupación central de las geografías académicas –así en plural, por razones epistemológicamente obvias- es comprender y explicar las distintas formas en que las sociedades humanas diseñan, producen y transforman el espacio que habitan.

Y aunque hoy día el concepto de espacio geográfico se presta a distintas interpretaciones y perspectivas, podemos decir que ya no se lo concibe como receptáculo o contenedor de objetos naturales y sociales, sino que se lo entiende indisolublemente ligado a la organización y funcionamiento de la sociedad, en particular a los procesos de producción y de reproducción social. El espacio geográfico es así una instancia de la totalidad social, en el mismo nivel y con la misma jerarquía que las demás dimensiones que la constituyen. El espacio participa como condicionante de los procesos sociales al mismo tiempo que como su producto, en una secuencia de opuestos como productor-producto, subordinante-subordinado, presupuesto-concreción (BLANCO, 2007).

Este vuelco, este cambio en la concepción del objeto de estudio, también transformó el elenco de temas y problemas de interés geográfico. Por una parte, el objeto de observación y análisis dejó de asociarse sólo a una realidad física (el suelo, el relieve, el clima, etc.); y desde hace ya varias décadas se considera que el espacio social es una configuración donde intervienen dimensiones materiales del mundo social (físicas, visibles), pero también dimensiones invisibles o inmateriales, que tienen o pueden tener efectos materiales. Además, como las nuevas perspectivas disciplinares se orientan a explicar los procesos por los que se producen y transforman los territorios, importa avanzar en la comprensión de las intencionalidades de los distintos actores y de las diferentes escalas de análisis implicadas en esos procesos. En suma, los geógrafos se ocupan de estudiar una variedad de cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales que tienen lugar en un mundo desigual, en permanente cambio.

Estas cuestiones comienzan, a su vez, a ser trabajadas en las aulas, porque ya no se trata de inventariar y describir un mundo en armonía, sino de avanzar en la comprensión de una realidad socio-territorial compleja. Vinculando este giro de la geografía académica con el devenir de los contenidos escolares y haciendo un poco de historia, interesa remontarnos a la década de los noventa del siglo pasado, cuando se inician los procesos de reforma curricular en nuestra región y se comienzan a introducir nuevos enfoques, nuevas perspectivas geográficas al temario clásico vigente hasta entonces². Esas primeras reformas curriculares, al menos en la Argentina, tuvieron un componente positivo en cuanto a la actualización

² Milton Santos, Antonio “Tónico” Moraes, y tantos otros colegas brasileños fueron referentes ineludibles en ese camino de renovar la agenda geográfica.

disciplinar de los docentes, en el sentido de que las capacitaciones que acompañaron la reforma en materia curricular, acercaron las geografías críticas al repertorio de saberes que manejaban hasta entonces los profesores. Pero más allá de la actualización temática y conceptual en los diferentes campos disciplinares, las reformas educativas de los noventa no contemplaron mayormente a la didáctica, es decir, no focalizaron en la pregunta acerca de cuáles eran las necesidades de las aulas. Lo que se vincula con la formación docente, con cómo van incorporado los profesores y profesoras las nuevas teorías geográficas y los nuevos conceptos a sus repertorios de saberes y cómo van, asimismo, transformando sus prácticas de enseñanza.

La igualdad educativa: una deuda pendiente

Vale la pena recordar que en la Argentina, la Ley Nacional de Educación 26.206, en el Artículo 16, sanciona la obligatoriedad escolar en todo el país, extendiéndola desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. En el Artículo 29 propone la Educación Secundaria obligatoria, constituyendo una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Y más adelante, en el Artículo 30, se detallan las finalidades de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Por su parte, la Resolución CFE N° 84/09 sobre Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria sostiene que “la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan”.

En relación con la inclusión, resulta significativo tener en cuenta que en nuestros países se está frente a la primera generación de jóvenes que tienen la posibilidad de acceder a la escuela media o secundaria, como se denomina en a Argentina a la que ocurre entre los 13 y los 17 años. Sabemos que históricamente la tradición de la escuela secundaria ha sido selectiva y destinada a la formación de las capas medias de la población, ya sea para permitir la continuación de los estudios superiores o para la formación en determinados tipos de trabajo, lo que choca o entra en colisión, con el ingreso masivo de otros grupos sociales, portadores de otras trayectorias de vida, expectativas y culturas.

En el caso de la escuela secundaria, fue importante para los países de América latina que vienen avanzando en la obligatoriedad del nivel, el pasaje de pensar una enseñanza post fundamental a pensar en una enseñanza obligatoria, porque así se busca poner de relieve el hecho de que en esos años de la escolaridad es donde se juega el destino social del alumno –destino determinado, en la mayoría de los casos, por su origen familiar– y esto incide fuertemente sobre la escuela. Como se sabe, a partir de los 14 años, resulta

más evidente el destino social diferenciado de los estudiantes: algunos continuarán hasta la universidad, otros, ya trabajando o necesitando trabajar, ni siquiera sueñan con estudios de nivel superior.

Estos lineamientos suponen revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes, jóvenes y adultos, y construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de los alumnos.

En acuerdo con lo que señala Gustavo Bombini, especialista en didáctica de la Lengua y la Literatura, sabemos que en los años 1990 se reforma el currículo, pero queda un saldo hacia adelante, una deuda. Un tema sobre el cual nos empezamos a preguntar luego, esto es la relación entre las teorías y las prácticas. Y en eso estamos desde entonces, y entendemos ahora que esa relación tiene que ver con pensar la geografía escolar como prácticas sociales, es decir, prácticas que ocurren y se enseñan en la escuela. Todas estas cuestiones, ahora se resignifican en términos de inclusión, en la necesidad de retener a los chicos en la escuela y de ofrecerles una educación de calidad a todos y todas. Entonces, pensar en la idea de geografías inclusivas en el marco de la obligatoriedad de la escuela, tiene que ver entre otras cosas, con recuperar la idea de que los niños y los jóvenes pueden³.

Por estas razones, se hace necesario avanzar en la superación de la fragmentación histórica del trabajo docente, y repensar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, de los que deben volver y también para los que aún no llegan. Se trata, sin dudas, de un verdadero desafío cultural, académico y político.

De ahí que sostenemos que es necesario generar nuevas y diversas formas de estar y aprender en las escuelas, ofreciendo propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes, donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, y también con esfuerzo y creatividad. Pensamos que desde la universidad es posible acompañar a los docentes en este desafío, empezando por revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes, jóvenes y adultos, para construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de los alumnos.

Ayudar a enseñar territorios y ambientes en tiempos contemporáneos nos coloca así en el desafiante lugar de formar docentes cercanos a la realidad cotidiana donde tendrá lugar su desempeño; en otras palabras, ofrecer pistas para la intervención y reflexión sobre una práctica social específica que requiere de un pensamiento complejo, reflexivo, multicausal.

³ Ver entrevista a Gustavo Bombini 24/7/2017 <https://www.pagina12.com.ar/52093-el-miedo-a-aprender-es-haberse-creido-el-estigma>

Ciencias sociales, desigualdad y meritocracia

Llegados a este punto, importa detenernos en reflexionar acerca de cuál es el papel que juegan las ciencias sociales en nuestra región, en un contexto de creciente desigualdad social y educativa. Porque además es en este contexto de fragmentación social, de incertidumbre, que resulta imprescindible resignificar el sentido de la enseñanza de la geografía. Se trata de una preocupación -que es también responsabilidad docente y profesional- que se vincula con las demandas y prioridades que surgen de la actual agenda educativa.

Agenda en la que cobran centralidad unas líneas de política curricular que priorizan y jerarquizan propuestas educativas que involucran saberes provenientes de otros campos del conocimiento (como las ciencias exactas y naturales) y los llamados “saberes emergentes” (como la robótica, la programación). Y junto con ello, cabe mencionar cómo se posicionan las ciencias sociales, la geografía, frente al debate sobre la igualdad de oportunidades, tema que aparece en el discurso educativo de quienes plantean, como norte de las propuestas escolares, el mérito, el talento y el esfuerzo individual.

Como contrapunto, en un mundo cada vez más tecnologizado, estandarizado e instrumental, y sobre todo más desigual, las ciencias sociales tienen mucho que aportar al debate acerca de la igualdad de oportunidades, para interrogar y discutir con aquellas posiciones que otorgan un lugar central a las soluciones individuales, a la llamada meritocracia sustentada en el esfuerzo individual, y que sitúa a los niños/a y jóvenes, así como a sus familias, como responsables exclusivos de sus trayectorias escolares. Como ya señalara el sociólogo francés François Dubet (DUBET, 2006), es la idea de igualdad de posiciones (y no de oportunidades) la que permite reconocer que los sujetos no parten de la misma línea de largada en una sociedad profundamente desigual. Pero a contramano de ello, los discursos hegemónicos nos están diciendo que gracias a la igualdad de oportunidades, no importa el lugar de partida si con nuestros propios méritos llegaremos a donde podamos o queramos. .

En este sentido, en palabras del historiador Ezequiel Adamovsky⁴: *“Una de las operaciones culturales que hace el macrismo⁵ es volver a colocar los valores de igualitarismo en un marco nuevo: Todos debemos partir de un lugar más o menos parecido y luego llegar al lugar que cada uno pueda o quiera llegar de acuerdo a sus propios esfuerzos. El punto de llegada puede ser que alguien sea multimillonario y alguien sea muy pobre y eso no es un problema si eso tiene que ver con su propio mérito y talento; y es una falsa idea meritocrática porque no hay, por supuesto, igualdad en el punto de partida. Alcanza con ver la propia trayectoria de vida de los funcionarios de este gobierno, muy pocos han partido de un lugar que no sea el de ser herederos de familias ricas.”*⁶

Es sabido que la relación entre condiciones materiales de vida y posibilidades de aprendizaje en la escuela está ampliamente estudiada y probada. Y que todos los sujetos merecen y pueden desarrollar capacidades si

⁴ Autor, entre otros libros, de *Historia de las clases medias* e *Historia de las clases populares en Argentina*

⁵ Por Mauricio Macri, actual presidente de la Argentina

⁶ Ver entrevista a Ezequiel Adamovsky 10/7/2017 <https://www.pagina12.com.ar/49231-la-identidad-republicana-ha-sido-capturada-por-la-derecha>

cuentan con el soporte necesario para hacerlo. Y es importante subrayar que aquí cumple un rol fundamental el Estado para hacer accesible a niños, jóvenes y adultos, experiencias significativas de aprendizaje que amplíen su universo cultural, enriquezcan sus trayectorias educativas y mejoren su desempeño en la escuela y en la vida.

Por otra parte, y continuando con el lugar que ocupan hoy de las ciencias sociales, y sus didácticas en particular, es también oportuno señalar que en el último tiempo las disciplinas sociales, en las que se incluye la geografía, la pedagogía, la didáctica, han sido acusadas por su aparente “falta de aplicación”, su “carencia de impacto social” y por su “inutilidad frente a las necesidades de la sociedad”. Es decir, que hay una suerte de “mito extendido alrededor de las ciencias sociales”, en el cual se las define por su “incapacidad para producir conocimiento útil” y que etiqueta a los investigadores como sujetos que están “suspendidos en el eterno letargo de la reflexión”. Sin embargo, es muy simple advertir lo lejos que están estos preconceptos y estereotipos de lo que efectivamente ocurre. Existen importantes líneas de reflexión social que se vienen desarrollando en nuestras universidades, vinculadas al mundo del trabajo, al medioambiente y el cambio climático, a la desigualdad social, a la integración cultural, a la circulación y el transporte, a los sistemas políticos y el poder, a los movimientos sociales, entre tantos otros temas relevantes⁷.

Y en el caso de la didáctica de la geografía, se vienen desarrollando en distintas universidades de la región investigaciones sistemáticas y que ya son de larga data, en temáticas centrales para nuestro campo: la formación docente, el desarrollo curricular, la planificación de la enseñanza o la evaluación de los aprendizajes. Trabajos académicos (con estadísticas, relevamiento de datos y estudio en campo, entrevistas, encuestas, registros de aula, esto es: información y evidencias cualitativas y cuantitativas) que nos ofrecen resultados y propuestas concretas para que el cambio y la innovación pedagógica llegue a las salas de aula y mejoren los aprendizajes de nuestros niños, jóvenes y adultos. Entonces, las investigaciones en ciencias sociales son muy importantes y más aún en el contexto de creciente exclusión en que vivimos, que constantemente interpela al campo social y lo incita a producir conocimientos para modificar el presente y proyectar el futuro. Y la didáctica de la geografía es parte de ese campo.

Se trata entonces de trabajar desde nuestras clases para revalorizar las ciencias sociales, para hacer frente a un discurso impregnado de estereotipos y de sentido común, y por tanto desproblematizado (cuando sabemos que transformar la realidad implica precisamente cuestionarla, ponerla en debate, preguntarse sobre ella) y también hacer frente a prácticas que avalan modelos educativos tecnocráticos y descontextualizados que proponen aprender lineal y mecánicamente, de la manera más práctica, rápida y eficaz posible. Porque este contexto social y político tan incierto y poco previsible, nos exige cuestionar las respuestas simples y mecánicas, a problemas bien complejos.

⁷ Para ampliar, ver entrevista a Carolina Mera 26/7/2017 <https://www.pagina12.com.ar/52444-la-reflexion-cientifica-critica-incomoda-al-poder>. Las comillas citan frases textuales de la entrevista.

Los desafíos de una geografía escolar relevante e inclusiva

Por lo dicho anteriormente, uno de los principales desafíos de la enseñanza de contenidos geográficos relevantes consistiría en colaborar, desde las prácticas de aula, para que los alumnos ensayen múltiples formas de pensar, que aprendan a resolver problemas, a construir argumentos y a pensar desde las teorías sociales sobre los temas de la vida social que nos tocan todos los días: laborales, ambientales, de vivienda, de transporte, de educación, de salud, de legitimidad política, entre otros.

De allí la insistencia en la pregunta acerca de qué y cómo enseñar contenidos de una geografía relevante e inclusiva y en la necesidad de reflexionar acerca de los modos en que se desarrollan las prácticas de enseñanza en este contexto de fragmentación y desigualdad educativa. En particular, pensar hasta qué punto en la selección de contenidos se tiene en cuenta la diversidad de alumnos que habitan nuestras escuelas y las evidentes desigualdades entre ellos.

Quienes ejercen como profesores y formadores de profesores, saben que una tarea clave para afrontar la diversidad en el aula consiste en plantear sólidamente - no burocráticamente- las prácticas de planificación de la enseñanza. En efecto, no es posible improvisar frente a tan grande desafío de atender poblaciones variadas, grupos culturalmente diversos, edades superpuestas, biografías singulares, jóvenes con necesidades específicas, entre otras caras que asume la diversidad en el aula.

Pero es importante también puntualizar un aspecto no siempre explicitado, referido a la relación que existe entre las decisiones que se toman sobre la selección de contenidos y las expectativas que tenemos con respecto al futuro de nuestros alumnos, porque esas expectativas inciden en el tipo de prácticas de enseñanza que luego han de desarrollarse. ¿Más cantidad de contenidos y con mayor profundidad para los alumnos que pensamos serán ciudadanos del mundo? Esos que se encuentran entre los sectores sociales más favorecidos. ¿Privilegiando para ellos las escalas regionales y globales?

¿Y contenidos más sencillos y especialmente en escala local, del lugar en el que se vive, de los problemas en el barrio y sus alrededores, contenidos que seleccionamos para los sectores socialmente menos favorecidos? ¿Porque pensamos que es la mejor manera de involucrarlos en los temas de estudio? Así no estaríamos colaborando con la idea de igualdad de posiciones, si desde la propia selección de los contenidos establecemos diferencias según el tipo de alumnos. Recordemos: todos los sujetos merecen y pueden desarrollar capacidades si cuentan con el soporte necesario para hacerlo.

Vinculado con este tópico, resulta oportuno volver a los resultados del análisis de entrevistas realizadas a docentes de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco del proyecto de investigación UBACyT que co-dirigimos entre los años 2010 y 2013⁸. En esta indagación observábamos con claridad que las diferencias más significativas que aparecen en cuanto a la selección de contenidos, se basan en la cantidad de temas abordados, el grado de profundidad, los materiales usados y el tiempo de trabajo asignado al tratamiento de un contenido en particular. En las escuelas con un perfil de alumnos de estrato socioeconómico alto, se

⁸ Proyecto UBACyT 20020090100213 “Las prácticas de aula en la escuela secundaria. Un estudio sobre problemas de enseñanza y alternativas de acción educativa en el desarrollo de contenidos ambientales”

propiciaban un abanico de contenidos (ambientales, demográficos, sociales, económicos, políticos) privilegiando la escala global y regional intentando aprovechar los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos. Se estimulaba la reflexión crítica sobre la realidad social y se enseñaron más temas en períodos acotados de tiempo, con variadas estrategias y recursos que las instituciones proveen. Por su parte, en las escuelas con alumnos de estrato bajo, se reducían los contenidos, se los trabajaba de manera más sencilla y superficial, o con menor complejidad conceptual, demorando más tiempo en el tratamiento de un tema debido a las dificultades de comprensión y carencias de lecto-escritura y comunicación verbal. Generalmente, los docentes preparaban materiales de lectura para la tarea en el aula, privilegiando el abordaje de problemas próximos al alumno a escala local por considerarlos motivadores y próximos a sus intereses.

En sintonía con estas evidencias empíricas y en cuanto a los contenidos disciplinares, desde un enfoque socio-crítico, sostenemos que resulta prioritaria la transmisión de conocimientos y saberes acerca de los problemas socioterritoriales más relevantes de los países capitalistas periféricos, particularmente de América Latina, vinculados con la desigualdad, la exclusión y los conflictos. Por ejemplo, la distribución inequitativa de la riqueza y el poder, las tensiones socio-ambientales provocadas por la modernización selectiva y el crecimiento excluyente, la dependencia tecnológica y el control de la producción por parte de los grandes grupos agroalimentarios, la persistencia del hambre y/ o de dietas deficitarias en amplios sectores de la población, el tráfico ilegal de personas, la discriminación y la exclusión social del migrante en las sociedades receptoras, el intercambio desigual en el contexto del comercio mundial, la deuda externa y, en general, las causas y consecuencias del deterioro económico y social en los países periféricos, por mencionar las más relevantes.

Cabe aquí un alto para definir lo que entendemos por *problemas socioterritoriales*: son las transformaciones que en el nivel social, político, económico y cultural están teniendo lugar en los distintos ámbitos geográficos del mundo contemporáneo. Desde esta noción, los contenidos de la geografía escolar deberían tender a formar un conjunto de representaciones territoriales y ambientales que permitan a los estudiantes elaborar su propia perspectiva sobre estas transformaciones.

Por *agenda de problemas socio-territoriales* definimos el conjunto de cuestiones, dilemas o temáticas de la realidad social que implican la búsqueda de soluciones y respuestas. Se trata de problemas en los que pueden reconocerse numerosos elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales) y que en la mayoría de los casos, dichos elementos se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas.

Las coordenadas analíticas mencionadas, posibilitan pensar en los recortes conceptuales y territoriales más significativos y en los modos organizarlos y presentarlos en sala de aula para acercar a nuestros alumnos un discurso rico y complejo sobre el acontecer de nuestras sociedades, deteniéndonos, en particular, sobre algunos de los temas de la agenda socio-territorial en los subespacios de la periferia capitalista y las formas de enseñarlos de manera situada y situacional.

Desde este enfoque, el trabajo con problemas de alta relevancia política y social requerirá de marcos teóricos específicos. Esto es, apelar a perspectivas científicamente válidas para no tornar banales o triviales los contenidos a transmitir, ni condicionar la agenda de enseñanza a las cuestiones impuestas por los medios de comunicación. Para ello es clave contar con herramientas conceptuales, porque los problemas socioterritoriales que se aborden en el aula, siempre darán cuenta de una representación de la realidad que no es independiente de las posturas teóricas desde donde esos problemas son formulados.

Así, desde una perspectiva disciplinar sociocrítica contamos con pistas teórico-conceptuales como los conceptos de lugar, región e fragmentación, que permiten pensar lo local como el lugar donde se condensan tensiones y diferencias, y en cuyo estudio confluirán múltiples escalas de análisis y una variedad de atributos no locales, que colaborarán en el desdibujamiento de las pinturas homogéneas que postulaban las geografías sistémicas, continentales, regionales o nacionales. Contamos también con la premisa de articular procesos mundiales y locales, urbanos y rurales, de homogeneidad y heterogeneidad, de concentración y dispersión, de exclusión e inclusión. Lo que, por tanto, lejos de atribuir rasgos atemporales y uniformes a las regiones del planeta, permite reconocer la heterogeneidad, la fragmentación y la diferencia.

Desde el punto de vista de las formas de organización del trabajo didáctico, es importante articular los contenidos de enseñanza, con dispositivos que propicien prácticas participativas, integradas, desafiantes. Por ejemplo, talleres, ateneos, seminarios, proyectos, que se caracterizan por ser espacios de socialización de saberes y experiencias, y por tener como fin la elaboración de un producto o servicio concreto, en el que los estudiantes hayan estado comprometidos en forma profunda y sostenida. Se eligen este tipo de dispositivos, porque permiten habilitar la reflexión crítica y grupal, el planteo de escenarios, la ponderación de alternativas. Y porque indefectiblemente, en los respectivos trayectos de aprendizaje, los estudiantes deberán desarrollar variadas prácticas de lectura y escritura en formatos y lenguajes diferentes (gráficos, tipográficos, visuales, digitales, etc). Por su parte, la intervención pedagógica de plantear modalidades de trabajo de tipo colaborativo en el aula, constituye un aporte al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, la independencia y el pensamiento crítico.

La meta es producir aprendizajes con sentido, aprendizajes duraderos, y avanzar en la comprensión de temas complejos, abiertos, con muchas capas de información que es preciso interpretar y explicar. En este tipo de propuestas didácticas los alumnos y alumnas no solo aprenden, sino que aprenden a aprender, porque mejora la autoconciencia de los logros y dificultades que aparecen en el camino de explorar una temática nueva; se enriquecen sus conocimientos en las interacciones y en la escucha grupal; se consideran diversos puntos de vista; se ejercita el razonamiento y la argumentación con evidencia; y se aprende a construir explicaciones y a establecer relaciones.

En cuanto a la metodología de trabajo en clase, la presentación de los temas en forma problematizada favorecerá el despliegue de diversas estrategias que son centrales en el estudio de problemas en ciencias sociales, entre ellas: la contextualización de la información; la comprensión, explicación e interpretación de la información; el abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económica, política, ambiental,

etcétera); la identificación de los distintos actores y sus intencionalidades; el despliegue de la multicausalidad y de la multiperspectividad; la articulación de escalas de análisis.

La introducción de aspectos dilemáticos y controvertidos asociados a las problemáticas en estudio se piensa, desde nuestra perspectiva, como estrategia privilegiada para el ejercicio del debate informado y la toma de posición frente a las cuestiones de orden científico, ético y político implicadas en esos problemas y como oportunidad para ensayar en el aula nuevas formas de construcción de ciudadanía.

A manera de cierre: por las geografías de la igualdad

Recapitulamos aquí las preguntas que ordenaron este artículo ¿Cómo aportar desde las clases de geografía al proceso de sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que se despliegan en las escuelas? ¿Qué contenidos de geografía y qué estrategias de pensamiento y acción son consistentes con las tres finalidades de la escuela en el nivel secundario, es decir que los alumnos ejerzan plenamente la ciudadanía, puedan continuar sus estudios y puedan ingresar al mundo del trabajo? ¿Cuáles son las modalidades de trabajo en el aula y en las instituciones escolares que tienen en cuenta las deudas históricas y las desigualdades del sistema educativo, a fin de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza?

Estos interrogantes se inscriben en líneas de investigación y desarrollo que analizan los procesos educativos en Geografía en contexto, esto es atendiendo a las características sociales, culturales y etarias de los alumnos, a sus prácticas juveniles, a las tensiones propias de la convivencia intergeneracional y a la necesidad de promover la inclusión de todos los niños y jóvenes. No desconocemos que son difíciles los retos que supone garantizar a todos nuestros alumnos una educación de calidad.

Finalmente, desde el compromiso de expandir y profundizar la educación en América latina, y entendiendo que la enseñanza es una actividad perfectible -y en consecuencia ávida de prácticas que la enriquezcan, de preguntas que la resignifiquen y de contenidos éticos y políticos que la responsabilicen por su función sociocultural-, insistimos en la importancia de revalorizar la geografía como ciencia social, para tomar distancia de las visiones dicotómicas y simplistas, de las posiciones fatalistas o catastróficas, y así avanzar en la construcción de un diálogo entre contenidos pedagógicos relevantes de este tiempo, interpretaciones del mundo y alternativas de acción que permitan a los estudiantes participar de experiencias de enseñanza y aprendizaje enriquecedoras, que favorezcan su formación política.

Bibliografía

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. (Ed). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Miguel Angel Porrúa Grupo Editorial, 1993.

BLANCO, Jorge “Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico”. En: Fernandez Caso, M. V. y R. Gurevich (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos, 2007

BRUNER, Jerome *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

COLS, Estela. "Problemas de enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En: CAMILLONI, Alicia y otros. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2007.

DUBET, François. *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2006.

ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Editorial Morata, 1997.

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria. “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”. En: Fernandez Caso, M. V. y R. Gurevich (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos, 2007.

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria. “Nuevos temas para pensar la enseñanza” *Geografías y territorios en transformación.*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007.

GUREVICH, Raquel. AJON, Andrea. SOUTO, Patricia "Lo mismo, pero diferente. Contenidos y abordajes en Geografía frente a situaciones de desigualdad educativa", En: *Revista Plures Humanidades* N° 13. Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado, Riberão Preto, Brasil, Centro Universitario Moura Lacerda. Páginas 12-32, 2010.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. *Acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF, 2012

GARCIA CANCLINI, Néstor *¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación*. Conferencia en el Seminario Internacional "La formación docente en los actuales escenarios". Buenos Aires: Universidad de la Matanza - Ministerio de Educación de la Nación, 2006.

GUREVICH, Raquel. *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE, 2005

MAGGIO, Mariana. *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2012.

MEIRIEU, Philippe “Educar en la incertidumbre”. En: Revista *El monitor de la Educación* N. 9.

Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Quinta Época, Septiembre/Octubre 2006.

OSZLAK, Oscar y O'DONNELL, Guillermo. *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Documento G.E. CLACSO/N°4, Buenos Aires: CEDES, 1981.

RITCHHART, Ron. CHURCH, Mark. MORRISON, Karin. *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2014.

TERIGI, Flavia. “Los cambios de formato en la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”. En: Revista *Propuesta Educativa* 29. Año 17. Buenos Aires: FLACSO. Junio 2008. P. 63-72.

URRESTI, Manuel. “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2008.