

FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA Y PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR. APORTES PARA PENSAR EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

FERNÁNDEZ CASO, MARÍA VICTORIA

Universidad de Buenos Aires
victoriafcasto@yahoo.com.ar

Resumen. Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación¹ didáctica en la que se exploran las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Dado que se centra en los procesos de transformación curricular, abarca aspectos referidos a los enfoques y criterios para la selección de contenidos y al trabajo de aula. Para ello, analiza e interpreta las concepciones y las prácticas de un grupo de docentes de escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires que participó de acciones de formación continua destinadas a la actualización curricular en geografía.

Palabras clave. Didáctica de la geografía, enseñanza secundaria, formación docente continua, currículo, cambio, innovación.

Summary. This paper presents some results of an educational research¹ in which the author explores the conditions of the change in the teaching of geography. Since it focuses on the processes of curricular transformation, it includes aspects regarding the approaches and the criteria for content selection and classroom work. To this aim, it analyses and interprets the conceptions and practices of a group of teachers from a secondary school in the City of Buenos Aires that participated in some on-going training activities aimed at curricular updating in geography.

Keywords. Teaching of geography, secondary education, on-going teacher training, curriculum, change, innovation.

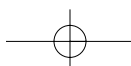
ALGUNOS SUPUESTOS DE PARTIDA

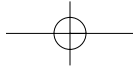
Considerando que *cambio educativo* es un término genérico que remite a transformaciones estructurales relativamente amplias, profundas y duraderas, nuestro estudio acota los alcances del cambio a la noción de *innovación*, que es una de las formas operativas de nombrarlo, esto es, un término que se refiere a cambios posibles de demarcar, a tendencias más específicas. Así, entendemos la innovación como aquellas modificaciones más acotadas o parciales, pero que suponen un giro o alteración. Es decir, las consideramos como transformaciones cuyo foco puede delimitarse con mayor nitidez, dado que son las que inciden más directamente en aspectos concretos como la selección de contenidos, los materiales curriculares o las actividades de enseñanza. También connotamos la innovación con la mejora escolar, porque las transformaciones en pos de un cambio suponen un enriquecimiento, un adelanto, un progreso en las condiciones de enseñanza-aprendizaje, que encuentran su localización en el aula y en la escuela.

Por otra parte, es sabido que los procesos de cambio educativo abarcan distintas dimensiones (Elmore, 1990): las estructurales, que afectan a la amplitud de

la escolaridad o a la configuración de los diferentes niveles de enseñanza; las pedagógicas, que afectan a las estrategias de enseñanza y al diseño y desarrollo del currículo; las profesionales, que afectan a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes; y las político-sociales, que afectan a la distribución del poder en educación y a las relaciones de los agentes sociales con la enseñanza escolar. Por ello, el reconocimiento de las distintas dimensiones implicadas en los procesos innovadores resulta un buen punto de partida para pensar en las condiciones del cambio en la enseñanza secundaria de la geografía desde un enfoque contextual y no como la mera introducción de una novedad aislada o puntual (Hargreaves, Earl y Ryan, 1999). Nuestro trabajo asume así una perspectiva sociocrítica en la que el acento no está puesto en la situación terminal, sino en el reconocimiento de los múltiples pequeños resultados que se van sucediendo y encadenando a lo largo del proceso innovador (Carbonell, 2002a; de la Torre, 1994).

A la luz de estas consideraciones, dos premisas básicas orientaron la investigación. Por una parte, el





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

supuesto de que el docente es el principal motor de los procesos de cambio (Pagès, 1997), esto significa un reconocimiento teórico del protagonismo del profesor como sujeto decisivo y eje de la innovación donde el interés reside en visualizar los marcos de referencia desde los que toma sus decisiones y realiza sus acciones (Clark y Peterson, 1990). De esta manera recuperamos el foco de la enseñanza como núcleo privilegiado en el estudio de los procesos de cambio curricular. Esta primera premisa nos aleja de la perspectiva que considera a los docentes como sujetos a redimir de su ignorancia o su rutina con nuevos fundamentos pedagógicos, mediante el entrenamiento en modos de hacer supuestamente más racionales y eficaces. Por el contrario, se otorga al docente un protagonismo central en la puesta en práctica de las transformaciones curriculares, ya que es quien tamiza los nuevos enfoques disciplinares y pedagógicos a la luz de sus contextos particulares, concepciones, creencias, métodos y prácticas en uso (Escudero, 1999).

Dado que nuestra preocupación está puesta en la renovación de los temarios escolares, una segunda premisa que orienta la investigación se refiere a que las condiciones del cambio en la enseñanza de una disciplina escolar se vinculan necesariamente con los procesos de desarrollo curricular que llevan adelante los docentes, siendo el escenario de la concepción y la organización del conocimiento una pieza clave en el estudio del alcance de esas transformaciones (Carbonell, 2002b).

PROPÓSITOS Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

El principal objeto de estudio han sido las concepciones y prácticas de un grupo de profesores y profesoras de geografía de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires con formación inicial no universitaria², que ha participado en cursos de formación continua³ en actualización disciplinar y didáctica. El estudio abarca aspectos de las innovaciones referidos al temario escolar, a los enfoques y criterios para la selección de contenidos y al trabajo de aula. Asimismo, el examen de los dispositivos de capacitación ha ocupado un lugar central en la investigación.

La hipótesis general del trabajo alude a que las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía escolar obedecen a un complejo entramado de aspectos referidos a: la valoración social y el imaginario cultural acerca del conocimiento geográfico; las condiciones institucionales (de las instituciones formadoras y de las escuelas secundarias); las concepciones acerca del conocimiento y, en particular, del conocimiento geográfico que predominan en los docentes; las prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan la innovación. Nos centramos en validar la idea de que la innovación en la enseñanza de la geografía

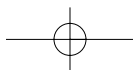
excede las cuestiones estrictamente instrumentales o metodológicas de la enseñanza, camino usualmente postulado como el más eficaz, siendo el escenario de la concepción y organización del conocimiento una pieza clave para incentivar la renovación de la agenda de la geografía escolar.

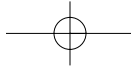
Con el objetivo de identificar, analizar e interpretar las concepciones y prácticas docentes vinculadas con la innovación curricular, se definieron distintos actores y objetos como fuentes de información: docentes de geografía de enseñanza secundaria, responsables de los cursos de capacitación, programas de capacitación, materiales curriculares, programaciones de aula y observaciones de clase. Para cada fuente se seleccionó un conjunto acotado de terrenos de observación que se suponían fértiles para registrar referencias sobre las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía y se diseñaron instrumentos específicos que permitieran obtener información en esos terrenos. Dado el carácter diagnóstico de la investigación, el tiempo y los recursos disponibles se trabajó con muestras de pequeño alcance que resultaran significativas y que, por su tamaño, fueran factibles de ser implementadas y procesadas en tiempo y forma. Se prefirió el criterio de profundidad frente al de extensión en la selección de las muestras para que los distintos campos de observación permitieran una aproximación e interpretación más precisa del problema.

LOS CONTENIDOS EN LA CAPACITACIÓN DOCENTE

A partir de las entrevistas⁴ realizadas a los responsables de la capacitación y del análisis de los programas de los cursos⁵, pudo observarse que el nudo central de la formación continua es la reflexión sobre las disciplinas y su enseñanza, destacándose el lugar que se otorga a los contenidos, su selección y organización. En efecto, esta especificidad es la que reivindican los responsables de los cursos, porque diferencia a la capacitación de otros ámbitos de reflexión o aprendizaje en torno a cuestiones sociales y ciudadanas. De igual manera, se entiende que las cuestiones generales sobre aspectos como la evaluación de aprendizajes o la atención a la diversidad en la construcción de secuencias didácticas pueden ser una buena introducción para pensar en los problemas de la enseñanza, pero pueden volverse abstractos si no se anclan en el contexto específico de una asignatura. Ésta es la lógica general con la cual se organizan las propuestas formativas para docentes de geografía de escuela secundaria.

En cuanto a los problemas que se abordan en la capacitación, la hipótesis de trabajo hace hincapié en la vigencia de una enseñanza alejada de las producciones que se vienen desarrollando en el campo académico y de los temas socioterritoriales de interés en la





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

agenda pública. Considera dos cuestiones: *a)* la persistencia de un paradigma pedagógico construido desde fines del siglo XIX en el campo académico argentino y adoptado en el sistema educativo, que orienta la enseñanza de la geografía hacia la formación de una identidad nacional y un sentimiento patriótico; y *b)* la «sensación social» de cierta irrelevancia de los contenidos de enseñanza, es decir, una percepción general de escasa «utilidad» o «necesidad» de los contenidos de geografía escolar actual en la formación de los alumnos.

En función de este diagnóstico, las acciones de capacitación buscan promover cambios en las prácticas de enseñanza desde un enfoque socio-crítico para lograr una mayor proximidad entre los saberes escolares y la agenda de temas de relevancia académica e interés social. Asimismo, promueven una enseñanza atenta a las características de los alumnos en el proceso de especificación curricular y a partir de la elaboración de propuestas, actividades y recursos de enseñanza que consideran aspectos generacionales, madurativos, diversidades culturales y la desigualdad de contextos socioeconómicos de los alumnos.

En relación con las modalidades de capacitación, las acciones institucionales (las que se realizan en la escuela y en horario escolar) son las que estarían ofreciendo mayores indicios del impacto en las prácticas. Se toma distancia de una tendencia en la que se visualiza a los docentes como los únicos responsables del cambio curricular. Por ello, quienes están a cargo de los cursos consideran la necesidad de que el Estado garantice condiciones institucionales, ya que hasta ahora el sistema no contempla horas pagadas para capacitación (en servicio o fuera de servicio), ni tampoco para reuniones de equipo o encuentros con otros pares en el marco de la institución. Cabe señalar que la capacitación no tiene incidencia en una mejora en las condiciones de trabajo, puesto que la retribución salarial se incrementa únicamente por la antigüedad; por ello, aunque la oferta temática sea adecuada e interesante, es necesario que el sistema cree los estímulos suficientes para que los docentes opten por ella.

En cuanto a sus posibles impactos, los responsables sostienen que los docentes capacitados tienen mayor predisposición a modificar sus prácticas, aunque, más que un cambio global de enfoque, perciben que incorporan nuevos temas y conceptos, yuxtaponiéndolos con otros que se corresponden con el paradigma tradicional.

Indagando en la valoración que los propios docentes hacen de la oferta de capacitación, los profesores con mayor antigüedad en el sistema la visualizan como una instancia de puesta al día frente a los cambios curriculares y aprecian la posibilidad de encuentro con otros colegas para el intercambio de experiencias. Los aspectos de índole ético-vocacional operan como

factores que los motivan a realizar cursos de capacitación, tales como el compromiso personal, el gusto por la geografía o el placer de enseñar. Los docentes con menor antigüedad valoran la capacitación como instancia formativa a través de la cual acceden a nuevos discursos disciplinares y pedagógicos, intercambian dudas y problemas con otros colegas y se proveen de materiales y propuestas didácticas que luego utilizan en el trabajo de aula.

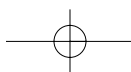
LOS CONTENIDOS QUE SELECCIONAN LOS DOCENTES

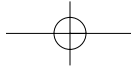
En la indagación acerca de los temarios de enseñanza, un primer momento consistió en elaborar y administrar una encuesta a docentes que participaron de los cursos de capacitación⁶. A partir de las respuestas obtenidas puede decirse que, en términos generales, se observa actualización disciplinar. En efecto, resulta notable la cantidad de elecciones temáticas referidas al proceso de globalización y reestructuración capitalista y menciones a categorías tales como «nuevas territorialidades», «mundo bipolar y multipolar», «neocolonialismo» o «segregación espacial». También se destaca que los temas vinculados con las condiciones naturales del territorio aparecen mayormente articulados en torno al concepto «recurso natural», subrayándose un abordaje atento a los procesos de valorización, apropiación y uso de los mismos. En esta línea, surge una clara opción por privilegiar temáticas ambientales por sobre cuestiones sociales, políticas y culturales. Es posible que el impulso que desde la capacitación se ha dado a la renovación de contenidos en torno al eje «relación sociedad-naturaleza», explique el desplazamiento de las prioridades hacia las cuestiones ambientales.

Cuadro 1
Temario priorizado en la encuesta.

1. Globalización; comercio internacional; multinacionales; reestructuración y localización de actividades económicas; organización de espacios urbanos y rurales
2. Problemas ambientales a distintas escalas; manejo y apropiación de recursos naturales; relación población-recursos-desarrollo
3. Integración regional y bloques económicos; cambios políticos y territoriales; neocolonialismo, conflictos étnicos y religiosos
4. Diferencias en los niveles de desarrollo entre países centrales y periféricos; distribución desigual de la riqueza y exclusión social; corrientes migratorias

Si bien se presentaron confusiones conceptuales, cierta vaguedad en la formulación de los temas y una predilección por la escala de los estados nacionales y la comparación entre países, más que por el análisis de





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

procesos socioterritoriales a diferentes escalas, desde el punto de vista epistemológico-disciplinar, buena parte de los temas referidos se corresponden con las preocupaciones de las geografías socio-críticas.

La relevancia social es otro criterio que ha operado en las elecciones temáticas realizadas en la encuesta, expresado en una preferencia por el trabajo con temas de alta relevancia socio-política y económica. Esto se advierte en la cantidad de elecciones que hacen referencia a problemas como la desigual distribución de la riqueza, la exclusión social o conflictos étnicos y religiosos.

ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS RELATOS DE LAS PRÁCTICAS

A partir del análisis de los relatos que los docentes trajeron a la sesión de discusión⁷, pudo constatar-se que en la encuesta se obtuvieron respuestas que permitían observar tendencias del cambio curricular como resultado de la actualización disciplinar emprendida desde la capacitación (enfoques, conceptos, temas), con menciones explícitas de criterios de validez científica. Pero, en la discusión entre colegas, el énfasis se desplazó hacia la relevancia social de los temas y hacia aspectos de orden pedagógico-didáctico; en ambos casos significándolos desde la preocupación compartida por captar el interés de los alumnos a partir de la conexión de los contenidos con la realidad de los jóvenes. En este sentido, sostienen que la actualidad y la cercanía de los temas garantizaría el interés y la motivación de los alumnos. Sin embargo, no distinguen la significatividad lógica o coherencia que se desprende de la propia estructura de la disciplina y de la significatividad psicológica, derivada del grado de desarrollo de la estructura cognitiva del alumno. Por *significatividad* estarían entendiendo relevancia del contenido desde un punto de vista sociopolítico y también en atención a la cultura experiencial de los alumnos. Asumen que es un criterio que implica un juicio de valor y, en consecuencia, entraña cuestiones referidas al sentido que tiene enseñar geografía a jóvenes que serán ciudadanos del siglo XXI. Por ello, cuando hablan de *significatividad del contenido* se refieren simultáneamente a la significatividad pedagógica (que incluye la cultura experiencial) y a la relevancia socio-política de un tema o problema (Ausubel, 1968; Pérez Gómez, 1999).

Otro aspecto a destacar se refiere a que los docentes realizan los recortes temáticos en función de preferencias personales, derivadas mayormente de las «fortalezas» disciplinares adquiridas en la formación inicial. Estas narraciones aportan elementos para convalidar la idea del peso de la formación recibida en los institutos terciarios⁸ a la hora de definir qué contenidos «tradicionales» se van a resignificar. Esta resignificación se plantea como necesidad de renova-

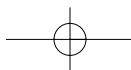
ción a partir de la revisión conceptual y de los nuevos planteos de la agenda disciplinar trabajados en la capacitación.

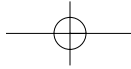
Seleccionar contenidos en sintonía con los contextos de enseñanza es otro criterio al cual los docentes se refieren cuando hacen alusión a la situación socio-económica de sus alumnos. En este sentido, algunos de los temas más mencionados fueron pobreza, desempleo y exclusión social. El análisis de los programas y de las observaciones de clase confirmó, posteriormente, que se trata de contenidos con fuerte presencia en las clases. Esta selección no se produciría sólo porque el alumnado se encuentra en una situación económica y social desfavorecida, sino porque la relevancia del contenido implica una opción por trabajar temas de la agenda social contemporánea.

En síntesis, la significatividad-relevancia actúa como criterio guía para la selección de contenidos, entendiéndose a partir de varias miradas: situación general o contexto, vinculación del grupo de alumnos con el tema-problema, potencialidad de éste para desarrollar debates sobre valores y su presencia en la agenda pública.

Como ya mencionamos, un criterio de selección de contenidos que no resultó tan evocado en los relatos fue el de validez científica, ya que aparece a propósito de no tornar banales los contenidos de enseñanza y de no condicionar la agenda de enseñanza a los temas «impuestos» por los medios de comunicación, que son visualizados como fuertes competidores de una materia encargada de «mostrar el mundo y sus problemas». Siguiendo con los aspectos epistemológico-disciplinares, una situación que requerirá ser analizada en futuros trabajos es que los docentes señalan, como obstáculo a la innovación, la coexistencia, en el mundo académico, de diversas perspectivas analíticas, pero sólo registran dos: la que denominan «geografía tradicional-positivista» y la «geografía renovada-social-crítica». No hay referencias a otras corrientes, como, por ejemplo, la geografía regional y la geopolítica, vertientes sobre cuya impronta en la geografía escolar argentina se ha escrito ampliamente (Souto, 1996; Escolar, Quintero y Reboratti, 1994; Quintero, 2001; Romero, 2004).

Por otra parte, los docentes manifiestan verse condicionados por una serie de demandas socio-institucionales a la hora de definir sus temarios de enseñanza. Señalan que, para la institución, los padres y los propios alumnos, la geografía es mayormente visualizada como materia encargada de proporcionar conocimientos acerca del mundo, asociados a una vulgata (situación, datos, vocabulario) y a unos procedimientos tipo (localización de puntos o zonas en los mapas). En consecuencia, refieren que las expectativas sociales hacia la asignatura son limitadas y esta situación es señalada como otro obstáculo a la innovación,





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

aun cuando desde las nuevas líneas de política curricular se promuevan criterios de selección de contenidos acordes con los enfoques críticos.

A pesar de los problemas señalados, que la enseñanza de problemas sociales ocupe un lugar relevante en los relatos de los docentes estaría indicando que hay una vocación por renovar el temario tradicional⁹. Esas innovaciones se refieren a la inclusión de temáticas sobre pobreza y a una resignificación de los contenidos clásicos –geografía física, relieve, clima, biomas, etc.– ahora puestos en juego a través del estudio de problemas ambientales. Por lo expuesto, es posible que, más que una renovación integral del temario y de las estrategias de enseñanza, la capacitación haya logrado que los docentes abandonen algunos temas clásicos, que renueven otros y que en sus clases den lugar al tratamiento de los problemas sociales que consideran relevantes.

Lo reseñado hasta aquí avalaría la hipótesis de que los docentes construyen sus concepciones acerca de la disciplina que enseñan en función de la relación que mantienen con la geografía de referencia (académica), de lo que piensan que ésta aporta a los alumnos, de las demandas sociales, de los contenidos del currículo y del lugar que realmente les otorgan (Audigier, 2002). Lejos de una aplicación directa de los nuevos contenidos vistos en la capacitación, el paradigma pedagógico desde el que despliegan sus estrategias de enseñanza continúa siendo bastante parecido al que recibieron en la formación inicial. Es sobre este trasfondo de permanencia sobre el que se montan las innovaciones que dan paso a los nuevos temas, principalmente los referidos a problemas ambientales y a cuestiones sociales, quizás porque son los de más fácil conexión con la geografía tradicional. Una nueva concepción del conocimiento en la que el conjunto de los contenidos se presente con apertura, historicidad, complejidad, diversidad y pluralidad todavía estaría alejada de la epistemología práctica de los docentes.

TRABAJOS DE AULA Y MODELOS DE INNOVACIÓN

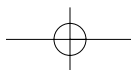
Este tercer nivel de análisis ha buscado establecer mayores precisiones en cuanto a las transformaciones que estarían produciéndose en las prácticas reales. Del análisis de los programas y de las clases observadas¹⁰ surgen las dos modalidades de renovación identificadas en la investigación. La caracterización reconoce su inspiración en el trabajo de Evans (1989), aunque ese estudio trata de las concepciones del maestro sobre la historia y su relación con la ideología y la orientación pedagógica. Rescatamos de la tipología de Evans dos de sus modelos: el del docente relativista-reformador y el del docente ecléctico, tomando, de la tipología, los atributos sobre concepción de conocimiento y métodos de enseñanza. Del

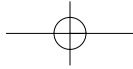
cruce de esas categorías con nuestros resultados surgen dos modalidades: la innovación progresista (asociada al tipo «docente relativista-reformador» y la innovación ecléctico-práctica (asociada al tipo «docente ecléctico»).

La modalidad progresista predomina entre los docentes con menor antigüedad en el sistema. Se caracteriza por el desarrollo de un temario mayormente renovado, mediante estudios de caso de alta resonancia social y fuerte apoyatura mediática (fuentes periodísticas, vídeos documentales). La organización de contenidos se realiza en torno a ejes temático-problemáticos compatibles con las nuevas líneas de desarrollo curricular. La preocupación central es dar a conocer (y denunciar) los problemas del mundo y promover actitudes de compromiso social. Las prácticas de enseñanza (modalidades de intervención docente y estrategias didácticas) incluyen un elenco variado de actividades, recursos y formas de evaluación. Se toma distancia de un modelo centrado en la transmisión verbal, al tiempo que incorpora una concepción de la acción pedagógica en la que tiene lugar la investigación escolar. En esta modalidad los principales problemas detectados se refieren a dificultades para sistematizar y poner en relación la abundante información ofrecida a los alumnos, al manejo superficial de los conceptos de las ciencias sociales y al papel de la ideología en el conocimiento de los problemas sociales, que se expresa en lecturas simplificadas y relativistas del orden social.

La modalidad ecléctico-práctica predomina entre los docentes con mayor antigüedad en el sistema. Se caracteriza por el desarrollo de un temario en el que conviven contenidos clásicos y estilos de enseñanza tradicionales con nuevos conceptos y estrategias didácticas renovadas. El eclecticismo del temario se manifiesta en la selección de temas y procedimientos de la geografía positivista clásica, de la nueva geografía regional y del enfoque crítico. La organización de los contenidos no muestra demasiada distancia respecto de las formulaciones más tradicionales, pero incluye un abordaje resignificado de ciertos contenidos clásicos y también el trabajo con algunos temas de alta relevancia social. La preocupación central es avanzar con los temas (lógica contenidista), e interesar y motivar a los alumnos, atendiendo a carencias derivadas de la situación socio-cultural. En esta modalidad, los principales problemas detectados se refieren a la escasa contextualización de la información que se ofrece a los alumnos y a la predominancia de estrategias de intervención didáctica que no favorecen la autonomía en alumnos (lectura en voz alta, preguntas que inducen respuestas de reproducción de información... entre otras).

En cuanto al impacto de la capacitación, en las dos modalidades se observa actualización disciplinar, con mayor incidencia en el temario progresista y combina-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

ción de lo nuevo y lo viejo en el temario ecléctico-práctico. En ambas modalidades, los discursos y las prácticas aparecen enriquecidas, situación que se observa en: una preocupación por el sentido de la enseñanza; la aceptación del carácter provisional del conocimiento y la necesidad de permanente actualización; el reconocimiento de la disciplina como ciencia social; la resignificación de algunos contenidos tradicionales en esa clave; la opción por recortes centrados en problemas y el trabajo de aula con fuentes variadas.

LAS IDEAS ACERCA DE LA INNOVACIÓN

El estudio de los procesos de transformación de los temarios escolares no debe limitarse a la identificación de las innovaciones que se llevan adelante como consecuencia de las acciones que externamente promovieron su adopción (capacitación) ni al análisis de los cambios que los docentes dicen introducir y cuyos alcances se verifican luego mediante análisis de programaciones de aula y observaciones de clases. Un análisis contextual que hace hincapié en el protagonismo del profesor requiere otra «vuelta de tuerca» e incorporar al estudio la interpretación de las concepciones referidas al cambio y la innovación. Para ello, en la sesión de discusión se profundizó en esas ideas dando lugar a que aparecieran explícitamente en los relatos de las prácticas.

De su interpretación, surgen, como atributos de la innovación educativa, la renovación, la actualización, la novedad y la búsqueda del cambio. Son rasgos que los docentes identifican como la introducción de algo novedoso o diferente y como la situación de apropiación de una innovación ya existente susceptible de ser incluida en el propio repertorio de acciones pedagógicas («incorporar algo totalmente distinto»; «buscar nuevas alternativas»; «nuevos criterios»; «herramientas novedosas»; «es renovarse, actualizarse permanentemente»; «es abrir la cabeza a cosas nuevas»). También aparece la idea de que la innovación adquiere significado en el contexto en que se desarrolla, por lo que no se acota a la introducción de algo nuevo, sino que se la vincula con procesos más o menos deliberados y sistemáticos («búsqueda con un objetivo pedagógico claro»; «siempre con un objetivo»; «hacer un trabajo sostenido»), que no necesariamente se tramita mediante recursos sofisticados («puede ser con tiza y borrador»; «revalorizar las herramientas tradicionales»).

Otro término que los docentes asocian con innovación es el de *mejora* (Escudero, 1999; Hargreaves, Earl y Ryan, 1999; Hopkins, 1998; Stoll y Fink, 1999). Mediante el mismo nombran formas específicas del cambio en el contexto escolar: focalizan la innovación en la escuela y la refieren a iniciativas concretas relacionadas con el cambio curricular y la formación docente.

La idea de que el comportamiento innovador implica una ética profesional (Fullan, 1997; Bolívar, 1998; Hopkins, 1998, Escudero, 1999; Rivas Navarro, 2000) también aparece arraigada en los docentes: «es tener compromiso profesional»; «es tener en cuenta qué es lo que se espera de la materia»; «cuidar que no se desprestige la materia»; «una reflexión sobre la propia práctica»; «saber criticarse»; «cumplir con el deber». Asimismo, aluden a los desafíos de orden vocacional que comprometen con el cambio: «el gusto por enseñar»; «el placer de ser docente»; «dar lo que crees»; «dar lo que podés»; «no angustiarse y tratar de ver cómo se logra»; «sentirse mejor con uno mismo; animarnos».

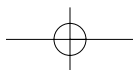
En cuanto a los múltiples factores implicados en el nivel de las prácticas, el análisis realizado confirma que la innovación aparece como un vocablo útil cuando se habla de aspectos operativos del cambio, porque se le adjudica un componente práctico muy marcado, en el que se articulan cuestiones pedagógicas (selección de los contenidos y su organización, estrategias de enseñanza y recursos o materiales empleados en el trabajo de aula); cuestiones socio-institucionales (contexto socio-económico y contexto institucional, que incluye aspectos de organización y de gestión curricular); y cuestiones de desarrollo profesional (valoración y autorrealización del docente; formación inicial y continua).

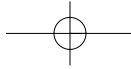
CONCLUSIONES

En el estudio de las concepciones y prácticas docentes vinculadas con procesos innovadores, hemos considerado algunos principios básicos de la investigación en didáctica, como contextualizar el objeto de análisis y atender a las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y práctica. Así pues, las condiciones del cambio que delineamos aquí no son independientes de las particularidades del contexto estudiado, son de carácter parcial y, por tanto, pueden resultar no generalizables a otras situaciones.

En cuanto a los aspectos de orden *epistemológico-disciplinar*¹¹, el análisis confirma la idea de que los estudios referidos al cambio curricular no pueden eludir la discusión sobre el papel de las vertientes epistemológicas que nutren las concepciones de conocimiento y que configuran los contenidos escolares. En efecto, es en el marco más amplio del pensamiento social contemporáneo y de los discursos que se ponen en juego en la enseñanza de la geografía, donde se tramita la renovación pedagógica y cobra significado el valor educativo de la innovación.

En el plano de las *prácticas de enseñanza*¹² surge, como condición, considerar el peso que tiene, en los docentes, el paradigma pedagógico adquirido en la formación inicial. Reconocer el trasfondo de perma-





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

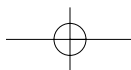
nencia presente en la epistemología práctica de los docentes (Audigier, 2002) permite una mirada y una valoración más certera del alcance de las transformaciones que van operándose en el currículo. Asimismo, considerar los modelos de innovación en función del conjunto de aspectos que configuran las prácticas de enseñanza (saberes de referencia, creencias y convicciones personales, entorno social, profesional, material y cultural en el que se ejerce la profesión) permite analizar de manera contextual y más ajustada las prácticas vinculadas con procesos innovadores. En cuanto a la dimensión *socio-cultural*¹³, se destaca la necesidad de incorporar, como contenido de la formación docente, el examen de las tradiciones teóricas e ideológicas que han configurado la particular selección de relatos y esquemas descriptivos que aún aparece instalada en el imaginario social. Esta selección lleva a la percepción de los territorios como geografías naturales y no como espacios socialmente construidos en sus aspectos materiales y simbólicos. Esta visión-versión de la geografía, cuyos orígenes se remontan al siglo XIX, goza aún de cierta popularidad no sólo en el imaginario social sino también entre algunos actores del sistema educativo. Desmontarla obliga a un trabajo de reflexión epistemológica, en el que se pongan en cuestión las concepciones de conocimiento, los enfoques disciplinares y las ideologías que las sustentan y a partir de esa reflexión reorientar el conjunto de decisiones didácticas relativas a la renovación de los temarios escolares. Surgen también, como elementos implicados en esta dimensión, aspectos de orden deontológico-vocacional que dan cuenta de una serie de preocupaciones manifestadas por los docentes que van más allá de en qué y cómo innovar. Éste es uno de los terrenos en los que la investigación didáctica puede avanzar, para obtener un conocimiento más ajustado de los valores y los compromisos involucrados en los procesos de cambio curricular.

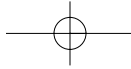
En cuanto a la dimensión *político-institucional*¹⁴, la investigación ha ofrecido evidencias acerca de la necesidad de romper con esta inercia institucional que acarrea rutinas profesionales muy arraigadas, y de reestablecer en la escuela un clima de confianza y consenso para que docentes y directivos compartan objetivos y proyectos comunes. El apoyo de las administraciones educativas garantizando mejores condiciones laborales, recursos para la labor docente,

apoyo en la planificación y seguimiento de proyectos innovadores son también factores que se desprenden de la investigación.

En el plano de la *formación continua*, el estudio realizado permite validar la idea de que la capacitación es inherente a la innovación. Se destaca, como premisa para esos espacios de formación, la recuperación de las formas en que los docentes conciben la enseñanza de la geografía y en ese marco poner en cuestión, sin desautorizar, las prácticas. En este sentido, una idea fuerte que puede extraerse del estudio es visualizar la capacitación como problematización de la enseñanza y no como cuestionamiento a las prácticas vigentes. Una serie de condiciones se perfilan en esta dirección, entre ellas, desplegar múltiples formatos que combinen espacios teóricos y de reflexión con espacios de acompañamiento efectivo en lo cotidiano de la escuela. En cuanto a los contenidos, el estudio realizado confirma que en la capacitación se han producido variados escenarios de trabajo con los nuevos temas, y se han ofrecido diversas puertas de entrada a los problemas que preocupan a la geografía académica. Aun cuando en muchos casos esos temas no formaran parte de las prácticas escolares, las propuestas han sido discutidas y valoradas por los docentes. De esto se deriva otra condición de la renovación: que en la capacitación las nuevas propuestas curriculares comiencen a operar más que como el punto de partida, como punto de llegada de una reflexión profunda acerca de qué se enseña y qué es posible enseñar en la escuela secundaria actual.

Queda planteada la necesidad de seguir construyendo preguntas en torno al lugar de la capacitación y su relación con la renovación de los temarios escolares. Si, como plantea Feldman (1999), una de las preguntas más importantes que pueden formularse desde la didáctica es cómo ayudar a enseñar, resulta indudable que tener algunas respuestas acerca de cómo realizar buenas experiencias con los profesores dirigidas a ensayar nuevas alternativas pedagógicas es una condición necesaria, pero no suficiente. Por ello, creemos que el vínculo entre formación docente e investigación didáctica es fundamental para habilitar un diálogo continuo con las prácticas reales desde un enfoque en el que las ideas sobre el cambio educativo se articulen con los problemas de la enseñanza, del currículo y de la vida en las instituciones.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

NOTAS

¹ Tesis doctoral dirigida por la Dra. Montserrat Casas Vilalta «Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de las innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participó de la capacitación en la Ciudad de Buenos Aires durante los años 2002 a 2004». Universidad Autónoma de Barcelona, leída en enero de 2007.

² A diferencia de otros países donde la formación inicial se realiza en las universidades, en Argentina existen dos tipos de instituciones: los institutos de formación docente (IFD), de nivel terciario no universitario, y las universidades, cuyo título se equipara al de las licenciaturas. Los profesores que participaron de la investigación son egresados de los IFD.

³ Se trata de los cursos de capacitación docente que dicta la Escuela de Capacitación - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA). Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

⁴ Se realizaron entrevistas al coordinador del Subnúcleo Ciencias Sociales de CePA y a capacitadores de geografía.

⁵ Se analizaron programas de capacitación de los cursos de actualización curricular y de los ateneos didácticos.

⁶ Se administró una encuesta por vía electrónica a docentes de geografía de escuelas públicas y privadas secundarias de Buenos Aires. De un total de treinta encuestas enviadas, se obtuvieron catorce respuestas de docentes que participaron de la capacitación. La encuesta interroga sobre contenidos prioritarios en geografía, sobre criterios de selección de contenidos y de materiales de enseñanza y sobre los atributos que distinguen a los materiales curriculares innovadores de los tradicionales.

⁷ Se realizó una sesión de discusión con seis de los docentes de geografía que respondieron a la encuesta para profundizar en algunos aspectos centrales de las innovaciones pedagógicas que desarrollan en sus clases.

⁸ En la oferta de los institutos terciarios de formación inicial del profesorado predomina un paradigma pedagógico tradicional, anclado en perspectivas epistemológicas naturalizantes, ahistóricas y no problematizadoras, propias de las corrientes clásicas (positivista, regionalista) donde el saber se considera cerrado, verdadero y las metodologías están centradas en prácticas transmisivas, que tienden a reducir los aprendizajes a la memoria, la descripción, la enumeración y la repetición.

⁹ Habida cuenta de que, en su formación inicial, los razonamientos ambientalistas y geopolíticos han tenido fuerte impronta, así como los enfoques descriptivos de países, centrados en el inventario de límites y extensión, relieve, clima, vegetación, población, etc.

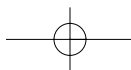
¹⁰ Se realizaron doce observaciones de clases, se analizaron las programaciones de aula y las fuentes utilizadas en clase (libros de texto, artículos periodísticos, guías de lectura, imágenes, mapas, etc.).

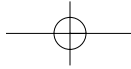
¹¹ Se refiere a las concepciones de conocimiento y a los distintos enfoques disciplinares que orientan la selección de los contenidos escolares.

¹² Se refiere a las modalidades de intervención docente, a las estrategias de enseñanza que vehiculizan las innovaciones curriculares y a los recursos e instrumentos utilizados en clase.

¹³ Se refiere a las finalidades educativas que la sociedad demanda a la escuela en relación con los conocimientos y saberes que aporta la disciplina escolar.

¹⁴ Se refiere a las condiciones de orden institucional –en el ámbito de las escuelas– necesarias para la renovación del temario y a los modos diferenciales en que los contenidos de la formación docente inicial y continua configuran el temario de la geografía escolar.





INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 3-16.
- AUSUBEL, D. (1968). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BENEJAM, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 91-95.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1998). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Cultura y Educación, Junta de Andalucía.
- CARBONELL, J. (2002a). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (2a. ed.). Madrid: Morata.
- CARBONELL, J. (2002b). El profesorado y la innovación educativa, en Cañal de León, P. (coord.). *La innovación educativa*, pp. 11-26. Madrid: Akal - Universidad Internacional de Andalucía.
- CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los profesores, en Wittrock, M.C. *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- DE LA TORRE, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELMORE, R. F. (1990). *Restructuring school*. San Francisco: Jossey Bass.
- ESCOLAR, M., QUINTERO, S. y REBORATTI, C. (1994). Geographical Identity and Patriotic Representation in Argentina, en Hooson, D. (comp.), *Geography and National Identity*, pp. 346-366. Oxford: Blackwell.
- ESCUADERO, J. (ed.). (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- EVANS, R.W. (1989). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4, pp. 61-94.
- FELDMAN, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ CASO, M.V. y GUREVICH, R. (2003). Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 35, pp. 47-53.
- FULLAN, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Londres: Cassel.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón: Publicaciones MCEP.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1999). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. (2a. ed.) Barcelona: Octaedro.
- HOPKINS, D. (1998). Tensions in prospects for school improvement, en Hargreaves, A. et al. (eds.). *International Handbook of Education Change*. Kluwer Academic Publishers.
- LE ROUX, A. (2005). La formación del profesorado en didáctica de la geografía: ¿cómo articular investigación y formación? El contexto francés. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, pp. 105-116.
- LITWIN, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda, en Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- PAGÈS, J. (1997). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales, en Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. ICE-Horsori.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- QUINTERO, S. (2001). La visión de Argentina y de los países vecinos en los manuales de geografía. *Segundo Seminario Biental sobre la enseñanza de la historia y la geografía en el contexto del Mercosur*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- RIVAS NAVARRO, M. (2000). *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- ROMERO, L. (coord.), PRIVITELLIO, L., QUINTERO, S. y SABATO, H. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los libros de texto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- ROZADA, J.M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- RUDDUCK, J. (1999). *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: Publicaciones de MCEP.
- SOUTO, P. (1996). Geografía y universidad. Institucionalización académica y legitimación científica del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *Territorio*, 8. Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

