

XII ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA “Caminando en una América Latina en transformación”

3 al 7 de abril de 2009

Universidad de la República. Montevideo, Uruguay

Pensar la enseñanza de la geografía desde nuevas perspectivas. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

Enseñar geografía desde nuevas perspectivas. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

Eje temático: Educación y enseñanza de la Geografía.

Sub Ejes:

1. Actualización de currículas frente a nuevas realidades ambientales, sociales y tecnológicas.
2. Nuevos y tradicionales recursos didácticos.

María Cristina Nin*

Stella Maris Leduc**

Departamento e Instituto de Geografía
FCH. UNLPam

Resumen

En esta ponencia se pretende esbozar los lineamientos de trabajo que se están desarrollando en el dictado de Práctica Educativa II, Didáctica Especial de la Geografía correspondiente al Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Esta cátedra está pensada como una construcción que se elabora a partir de los aportes de las Ciencias Sociales, la Geografía y la didáctica. Los contenidos que la integran corresponden a un sustento teórico general de las Ciencias Sociales, a uno disciplinar, el de la Geografía y a otro didáctico. A través de la interrelación de ellos se intenta estimular el desarrollo de competencias vinculadas a la profesión docente.

Para el ejercicio de la tarea docente es imprescindible conocer en profundidad los diseños curriculares vigentes con el fin de analizarlos, comprenderlos y a partir de ellos tomar las decisiones de selección y secuenciación de los contenidos a enseñar.

En la Provincia de La Pampa, la propuesta curricular vigente está diseñada a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación de La Nación y desde el año 2006 se incorporan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Ambos son materiales de apoyo al docente para la toma de decisiones en el momento de elaborar la planificación anual y las secuencias didácticas.

Con el fin de promover la integración del Sistema Educativo Nacional, se implementan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios con materiales de apoyo para la enseñanza.

* marianin@cpenet.com.ar. Profesora y Licenciada en Geografía, Especialista en Estudios Sociales y Culturales. Adjunta en Práctica Educativa II, Didáctica Especial. Ayudante de Primera regular en Práctica Educativa III, Residencia Docente.

** stellamarisleduc@yahoo.com.ar. Profesora en Geografía, Especialista en Estudios Sociales y Culturales. Ayudante de primera regular en Práctica educativa II, Didáctica Especial y Práctica Educativa III, residencia docente.

“Un núcleo de aprendizaje prioritario en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.”(NAPs, Tercer Ciclo EGB, Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina, 2006).

Como docentes consideramos que la incorporación, análisis y discusión de ambos diseños en la formación universitaria, es prioritario para que los estudiantes estén actualizados y en contacto con la realidad educativa en la cual se van a insertar. El presente trabajo tiene la intención de iniciar un camino de reflexión –acción en relación a la práctica de la enseñanza de la geografía. Con esta propuesta pretendemos mejorar y profundizar las secuencias didácticas. El análisis de los contenidos curriculares elaborados, por el Ministerio de Educación de la Nación, son la base de los diseños provinciales y los actuales Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) , vigentes para todas las provincias del país, abren nuevas perspectivas para la enseñanza de una geografía renovada.

A modo de ejemplo, se seleccionará un Núcleo de Aprendizaje Prioritario y se desarrollará la secuencia del mismo para el primer, segundo y tercer año de la Educación Secundaria Básica. El Núcleo que se seleccionó y los conceptos que a partir de él se pueden enseñar, permite abordar en el aula nuevas problemáticas que afectan a la sociedad y que habían sido relegadas en diseños anteriores o tratadas de manera superficial y fragmentada.

Estos saberes claves aparecen implícitos en el primer año y se explicitan en el segundo y tercer año, pero a diferentes escalas espaciales. Para su análisis se presenta el núcleo referido a la dimensión cultural de tercer año y su relación con los años que preceden en el nivel. “El conocimiento de la diversidad cultural en la Argentina y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país.”

Los objetivos generales planteados en esta propuesta se centran en la construcción de criterios de selección y jerarquización de contenidos específicos teniendo en cuenta los marcos teóricos correspondientes, la función de la institución escolar y las necesidades del sujeto de aprendizaje. Como así también la presentación de claves para abordar los NAP de Geografía a partir del eje “En relación con las sociedades y los espacios geográficos”. Este trabajo pretende brindar aportes para la enseñanza de una geografía que prioriza el reconocimiento de las relaciones de los diferentes contextos y de los sentidos que hacen que la realidad social sea compleja y dinámica.

Debido a la complejidad conceptual alcanzada en este nivel, es necesario proponer situaciones de aprendizaje que faciliten el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales a diferentes escalas de análisis y desde múltiples perspectivas.

Creemos que con la incorporación de problemáticas relevantes de la sociedad actual se contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad en la que viven.

Palabras clave: enseñanza-geografía renovada- Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

Enseñar geografía desde nuevas perspectivas. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios

María Cristina Nin
Stella Maris Leduc
Departamento e Instituto de Geografía
FCH. UNLPam

Introducción

Esta presentación está organizada en dos partes: en la primera se hará referencia a la postura teórica de diferentes autores respecto a la enseñanza de la geografía y en la segunda se realiza una propuesta de selección y secuenciación de contenidos para el nivel secundario tomando como ejes de trabajo los NAPs propuestos por el Ministerio de Educación de Nación. Estos núcleos de aprendizaje son organizadores de los contenidos a enseñar en la Escuela General Básica y a partir de la Nueva Ley Nacional de Educación para la Educación Secundaria.

Consideramos relevante en este proceso de cambio educativo, la reflexión en torno a las discusiones teóricas que atraviesa la ciencia para poder pensar con sustento académico la enseñanza de la geografía.

En la Provincia de La Pampa, la propuesta curricular vigente está diseñada a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación de La Nación y desde el año 2006 se incorporan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Ambos son materiales de apoyo al docente para la toma de decisiones en el momento de elaborar la planificación anual y las secuencias didácticas.

Con el fin de promover la integración del Sistema Educativo Nacional, se implementan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios con materiales de apoyo para la enseñanza. “Un núcleo de aprendizaje prioritario en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.”(NAPs, Tercer Ciclo EGB, Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina, 2006).

Como docentes consideramos que la incorporación, análisis y discusión de ambos diseños en la formación universitaria, es prioritario para que los estudiantes estén actualizados y en contacto con la realidad educativa en la cual se van a insertar. El presente trabajo tiene la intención de iniciar un camino de reflexión –acción en relación a la práctica de la enseñanza de la geografía. Con esta propuesta pretendemos mejorar y profundizar las secuencias didácticas. El análisis de los contenidos curriculares elaborados, por el Ministerio de Educación de la Nación, son la base de los diseños provinciales y los actuales Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) , vigentes para todas las provincias del país, abren nuevas perspectivas para la enseñanza de una geografía renovada.

A modo de ejemplo, se seleccionará un Núcleo de Aprendizaje Prioritario y se desarrollará la secuencia del mismo para el primer, segundo y tercer año de la Educación Secundaria Básica. El Núcleo que se seleccionó y los conceptos que a partir de él se pueden enseñar, permite abordar en el aula nuevas problemáticas que afectan a la sociedad y que habían sido relegadas en diseños anteriores o tratadas de manera superficial y fragmentada.

Estos saberes clave aparecen implícitos en el primer año y se explicitan en el segundo y tercer año, pero a diferentes escalas espaciales. Para su análisis se presenta el núcleo referido a la dimensión cultural de tercer año y su relación con los años que preceden en el nivel.

Debido a la complejidad conceptual alcanzada en este nivel, es necesario proponer situaciones de aprendizaje que faciliten el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales a diferentes escalas de análisis y desde múltiples perspectivas.

Creemos que con la incorporación de problemáticas relevantes de la sociedad actual se contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad en la que viven.

Las posturas teóricas como soporte de las prácticas de enseñanza

No es la intención de este trabajo realizar un análisis de la evolución de la geografía como ciencia, de sus bases epistemológicas y la influencia que las distintas escuelas de pensamiento tuvieron como sustento para su fundamento científico. Autores como Capel (1988), Ortega Valcárcel (2000), Benejam (1998), han escrito sobre esta evolución. Si, se realiza un estado de la discusión actual respecto a los lineamientos teóricos que sostienen a la geografía como ciencia.

Algunos geógrafos sostienen que la ciencia aún no ha logrado solidificar sus fundamentos teóricos metodológicos. Mientras que esta situación puede ser considerada como debilidad, Farinós Dasí lo plantea como una oportunidad para la geografía que no debe dejar pasar, ya que le brindaría la posibilidad de posicionarse con firmeza frente a otras ciencias sociales. “A diferencia de lo que ocurre con otras ciencias, la geografía no ha conseguido consensuar ni su objetivo ni tampoco su metodología, dando lugar a una importante dispersión, entendida como punto débil de nuestra disciplina. (...) tal vez este hecho diferencial puede reportarnos algún beneficio, en lugar de ser motivo de flagelación al compararla con otras disciplinas, si es que somos capaces de operar con el necesario rigor metodológico” (Farinós Dasí, 2001: 54).

En tanto, Ortega la define de este modo “(...) La Geografía es Geografía Social, y los fenómenos y problemas geográficos sólo pueden ser entendidos y explicados desde la sociedad, incluso los de carácter físico-natural. No hay dos geografías, una física y otra humana. Sólo hay una geografía, social, interesada en los problemas sociales, incluidos los que afectan al entorno físico” (...) La Geografía Humana o Social, tiene que ver con las relaciones existentes entre los fenómenos sociales y los del mundo material, que no son los de orden natural o ambiental.(...) (Ortega Valcárcel, 2004:27).

Este autor nos sitúa en una geografía que debe necesariamente para explicar la sociedad, tener en cuenta diferentes instancias del espacio social. Estas instancias están compuestas por la esfera material, la esfera social y la individual.

Para Ortega Valcárcel “Explicar el espacio social supone entender las relaciones que se establecen entre estas tres instancias, los modos en que los agentes individuales, actores directos de las experiencias espaciales, operan en el mundo material, tangible, y la forma en que la instancia social interviene y actúa sobre los agentes individuales y es afectada por ellos, así como el modo en que la propia instancia social regula el desarrollo de la esfera material (Ortega Valcárcel, 2004: 27).

La geografía ha sido influenciada por distintas corrientes epistemológicas, sostenidas en diferentes paradigmas, que no se han eliminado unos a otros sino que conviven posibilitando una evolución y crecimiento de la ciencia para el estudio de la

sociedad. En la actualidad se considera el criterio que presenta Habermas respecto de la diferenciación de las ciencias, “Utilizando el criterio de división de las ciencias de Habermas (1982) el cometido del geógrafo ya no es sólo técnico, produciendo conocimientos útiles para ejercer un mayor dominio sobre el medio y la satisfacción de necesidades de la existencia material (cometido de la geografía teórica, ciencia empírico-analítica y explicativa), sino que debe perseguir la comprensión por encima de la explicación, recurriendo para ello a la comunicación interpersonal (ciencia histórico-hermenéutica)” (Farinós Dasí, 2001: 55).

Para los geógrafos del siglo XXI no quedan dudas que la ciencia que nos convoca es social. Sin embargo es necesario reforzar la dimensión espacial de los procesos sociales para no confundir los campos de estudio con otras ciencias sociales. En acuerdo con las palabras de Farinós Dasí, “El análisis de los procesos sociales requiere, necesaria e inseparablemente, analizar los procesos espaciales: socialización del espacio y espacialización de la teoría social. El nuevo papel del geógrafo será, por tanto, determinar la dimensión espacial de los rasgos sociales, convirtiéndose en cartógrafos de las ciencias sociales” (Farinós Dasí, 2001: 55).

Los geógrafos no debemos perder la mirada en un solo enfoque de las problemáticas socio-territoriales. Nuestra esencia, como científicos sociales, es intentar comprender la sociedad desde múltiples perspectivas. Según la problemática a abordar, la escala de análisis requerida, la interpretación del problema puede centrarse en la dimensión social, cultural o natural y las relaciones que la sociedad ha organizado.

“La geografía no tiene fin, pero sí finalidad; y una finalidad clara y precisa. Estamos llamados a afrontar las cuestiones-muy a menudo problemas- territoriales derivadas de la propia presencia del hombre sobre la tierra; cuestiones que unas veces precisan un análisis detallado de los elementos del medio físico, otra, de los propios grupos sociales y siempre un estudio de las formas de organización que elige el hombre en cada momento histórico en relación con su herencia cultural. El geógrafo está llamado a dar ideas que permitan mejorar constantemente la manera en que el hombre organice su implantación en la superficie terrestre y sus sistema de relaciones con la naturaleza y con otros hombres” (Olcina Cantos y Baños Castiñeira, 2004:56).

Pensar la geografía escolar desde la geografía académica

Una de las dificultades que muestran los aprendizajes de los conceptos geográficos es que no se presentan como contenidos didácticos o curriculares sino como contenidos científicos.

Los docentes sabemos que el contenido científico no es necesariamente contenido curricular, es necesario realizar su transformación o transposición didáctica. El contenido curricular “Se trata, pues, de un contenido que es el producto de una transformación o reelaboración que realiza la escuela del conocimiento tanto científico como vulgar, sobre el que se produce el aprendizaje del alumno. Ese producto debe poseer las siguientes cualidades (Ausubel, 1978): a) que su nivel de abstracción sea adecuado al desarrollo cognitivo del alumno; b) que parta de, o esté conectado con, el conocimiento ya adquirido; y, c) que esté organizado didácticamente de tal forma que le resulte más fácilmente asimilable al alumno” (Plata Suárez J, Martín Teixé G y Quintero Rodríguez S, 2001:296).

Para ello retomamos algunas ideas sobre la didáctica, según Sanjurjo” La didáctica apunta a que el sujeto que aprende encuentre significatividad y funcionalidad en sus aprendizajes. De allí la importancia que puede revestir el tomar conciencia acerca de los propios procesos realizados al aprender, como así también de los propios

procesos realizados al enseñar “ (Sanjurjo, 2005: 30). En el caso de la enseñanza de la disciplina que nos ocupa; “La didáctica de la geografía se ocupa de la teoría y de la práctica de la transposición de una parte del conocimiento social, 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” (Fernández Caso M. V, 2007, A: 11).

En acuerdo con las autoras, sostenemos que la didáctica brinda herramientas teórico-metodológicas para reflexionar acerca de los procesos que practicamos cuando enseñamos y cuando aprendemos.

Fernández Caso (2007) apunta los criterios que deberían estar presentes en la selección de los contenidos-problema, y que se basan en aspectos epistemológicos o significatividad lógica de la ciencia; la relevancia social, es decir el valor educativo de los contenidos a enseñar; y la significatividad psicológica de los saberes escolares. Este último criterio implica el trabajo de los docentes para adaptar los contenidos al grado de complejidad que el grupo clase requiere.

Por otro lado Gurevich (2005) propone lineamientos para construir una agenda renovada en la enseñanza de la geografía. En primer lugar considera los atributos de las sociedades y territorios contemporáneos, tales como la complejidad, fragmentación, desigualdad, diferencia, desterritorialización y reterritorialización como características vertebradoras para la selección de contenidos y estrategias de enseñanza de la geografía en la actualidad. En segundo lugar tiene en cuenta los rasgos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con los atributos enunciados anteriormente. Ellos son; coordenadas de la época, multiplicidad de perspectivas y tipos de conocimiento, dilemas políticos y éticos, historicidad de los procesos y una construcción con otros.

Tal como expresa esta autora, la escala es un recorte conceptual en el cual se relacionan las acciones de los diferentes actores sociales e implica fenómenos y procesos diferenciados, pero que a su vez se interrelacionan a nivel multijurisdiccional y multidimensional.

A partir de nuestra experiencia como docentes de todos los niveles, creemos que es en el nivel universitario, desde donde se deben generar los cambios conceptuales imprescindibles y el proceso de reflexión sobre los procesos cognitivos que se ponen en juego para enseñar y aprender en el ejercicio de la docencia. Para despertar estas potencialidades, consideramos que la educación es el marco propicio e indispensable para lograrlo, Los docentes cumplimos un rol clave en ello. Sin embargo el cambio no se podrá gestar sin una renovación conceptual acorde con la sociedad contemporánea.

Según expresa Hernández Cardona (2005), frente a un mundo complejo, es importante el conocimiento e información geográfica, histórica y social a diversas escalas. “El saber también aporta instrumentos para abordar una educación democrática en la cual el conocimiento de los problemas propios y ajenos, el respeto hacia las personas próximas o lejanas cobran importancia en una sociedad en la cual los conflictos van más allá del ámbito local; y la multiculturalidad está presente en cualquier ámbito geográfico. En este sentido las ciencias sociales, la geografía y la historia son necesarias e imprescindibles, ya que contribuyen cualitativamente a una ciudadanía de calidad con capacidad de optar con más racionalidad. (...) Una ciudadanía culta, y por lo tanto con información y capacidad de análisis geográfico, histórico y social amplio, puede opinar y optar con mayor racionalidad convirtiéndose en garantía de progreso (Hernández Cardona, 2005:30-31).

La función primordial de los docentes de geografía es, enseñar a pensar los problemas de la sociedad, utilizando el saber científico, con la clara intención de comprenderlos y realizar aportes para solucionarlos o mejorarlos.

“(…) El espacio institucional que la geografía cuenta en la educación podría ser potenciado para construir una representación del mundo crítica, un ámbito en el cual los discursos geográficos críticos, como afirman Castree y Roberts, podrían adquirir relevancia social” (Zusman, 2002:39).

La geografía escolar se nutre, en teoría, a partir de la geografía académica. Ésta debe contribuir a innovar, y brindar solidez en su enseñanza. Esto implica la necesaria coherencia entre el contenido y método de enseñanza. Según Fernández Caso (2007) es necesaria una minuciosa selección de las estrategias didácticas para implementar las innovaciones curriculares, fuentes, recursos y técnicas en la enseñanza de la geografía.

Los docentes de geografía somos responsables frente a la oportunidad de repensar la funcionalidad de esta disciplina al servicio de la racionalidad, el relativismo, la solidaridad y la participación democrática para la formación de ciudadanos. Debemos reconocer el desafío que significa pensar la enseñanza de la geografía en estos principios y valores.

“Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que les son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos” (Rodríguez Lestegás, 2002:184).

Además, los docentes debemos garantizar la calidad de los contenidos a enseñar, incorporando la actualización académica para que los saberes sean pertinentes a la ciencia actual. “(…) una vez estudiadas las renovaciones teóricas, es posible trasponerlas didácticamente; es más, estimamos que es indispensable hacerlo si queremos enriquecer el capital cultural de nuestros alumnos y darles- desde nuestro lugar de docentes- las herramientas más adecuadas para comprender la sociedad vivida y formar ciudadanos participativos y comprometidos con las transformaciones pendientes” (Varela B, 1999:93).

Renovación Curricular a partir de los NAPs

La fundamentación de Reboratti, elaborada para los CBC propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación de Nación (1994), plantea una organización de los contenidos temáticos específicos en base a tres variables: las líneas temáticas que atraviesan todos los niveles de la escuela, que son definidas a partir de las escalas y de una progresiva complejidad conceptual en bloques temáticos.

Las tres líneas temáticas: el ambiente, la sociedad y la organización territorial, están relacionadas y su separación responde a una estrategia analítica. La interrelación de éstas requiere incorporar el concepto de escala de análisis, que según el autor antes mencionado la define como “... un instrumento conceptual y metodológico referido a la adopción de una mirada sobre lo que se quiere explicar, una aproximación que combina el tamaño relativo de los elementos de un conjunto y el nivel de detalle del mismo” (Reboratti, 1994:15).

El cruzamiento de diversas líneas temáticas con las escalas da como resultado la definición de temas o bloques temáticos que son los elementos específicos sobre los

cuales podría girar cada momento de la secuencia de enseñanza. La propuesta temática considera los siguientes bloques: Ambiente y sociedad; Los recursos naturales, Población y sociedad; La organización social del territorio; La organización económica del territorio; la organización política del territorio.

En los materiales curriculares del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa para el Tercer Ciclo de la EGB se consideran las cuestiones culturales en el eje temático “Las actividades humanas y la organización social”. Los contenidos propuestos en este eje según los años para este nivel son los siguientes:

7º Año. El Mundo. Cultura. Ideas y prácticas culturales. Diversidad cultural. Herencia cultural.

8º Año. Realidad social americana. Cultura. Identidades: conflictos y solidaridades. Patriotismo, nacionalidad y etnicidad.

9º Año. Realidad social argentina. Cultura. Diversidad cultural. Prejuicios, discriminación, segregación y violencia. Los medios de difusión: información, publicidad y consumo.

Aunque las orientaciones didácticas presentan sugerencias metodológicas para acercar a los alumnos a conceptos, nociones, categorías que desde el conjunto de las Ciencias Sociales tratan de dar cuenta de las diferentes dimensiones de los fenómenos sociales. En la práctica, este eje temático no aparece en las propuestas didácticas del docente y sólo se planifica identificando el primer eje “La sociedad y los espacios geográficos” con Geografía y el segundo “Las sociedades a través del tiempo” con Historia.

En el documento de los núcleos de aprendizaje prioritarios se expresa que “La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan aprendizajes en los alumnos y alumnas durante el Tercer Ciclo de EGB” y entre ellos los seleccionados para nuestro trabajo son:

- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos.
- La construcción y la apropiación de ideas prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina.
- El desarrollo de una actitud responsable en la conservación del patrimonio natural y cultural.

Estos aprendizajes deben atravesar los saberes de los distintos años del nivel y hacerlos manifiestos en el 7º o 1º Año de la escuela secundaria teniendo en cuenta la dimensión de análisis que corresponde.

Es importante mencionar que los núcleos de aprendizaje en relación con las actividades humanas y la organización social están pensados para profundizar la reflexión conceptual, haciendo explícitas categorías de análisis ya presentes en los ejes **Las sociedades y los espacios geográficos** y **Las sociedades a través del tiempo**. Se propone, por lo tanto, realizar un abordaje de los núcleos priorizados en este eje en permanente articulación con los seleccionados en los otros dos.

Con respecto al presente trabajo nos centramos en el análisis de los NAP, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Se seleccionaron los que corresponden al octavo y noveno año del actual sistema vigente en La Pampa y por consiguiente corresponderán al segundo y tercer año de la escuela secundaria. Estos saberes clave aparecen implícitos en el primer año y se explicitan en el segundo y tercer año, pero a diferentes escalas espaciales. Para su análisis se presenta el núcleo referido a la dimensión cultural de tercer año y su relación con los años que preceden en el nivel.

Para octavo- segundo año

El conocimiento de la diversidad cultural en América y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintos países y regiones del continente.

Para noveno-tercer año

El conocimiento de la diversidad cultural en la Argentina y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores y prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país.

Si comparamos los materiales curriculares con los Naps, en los primeros, los contenidos conceptuales aparecen de manera lineal, fragmentada y compleja para el docente que debe organizar su estructura conceptual y propuesta didáctica. Además de tener que establecer su relación con los contenidos procedimentales y actitudinales. En cambio, el desarrollo del núcleo de aprendizaje prioritario permite la problematización del conocimiento y el análisis de distintas dimensiones a partir de la multiperspectividad y multicausalidad.

Estos núcleos son agrupamientos de conceptos clave que mediante su articulación y complementariedad abordan de manera compleja, un recorte de la realidad. A través de éste se pretende estimular el aprendizaje centrado en el alumno para que adquiera significatividad en la implementación de las estrategias didácticas diseñadas con tal intencionalidad. Además, son prioritarios por considerarse saberes centrales y relevantes pero sin excluir otros aprendizajes.

Entre las características de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se pueden mencionar los siguientes;

- “Subyace la dimensión de la enseñanza, es decir, presuponen la actividad intencional que despliega el docente para conducir de forma planificada el proceso de aprendizaje del alumno.
- Su formulación propone la superación de la fragmentación entre contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.
- Su formulación incluye los saberes que se deben promover para el ciclo, desde la enseñanza de los diferentes campos del conocimiento.
- Son la condición para la adquisición de otros aprendizajes en proceso, por lo que suponen niveles de articulación, complejización y profundización creciente.”

La propuesta de analizar problemas de carácter relevante desde la ciencia Geográfica no significa cambio de objeto de estudio o temáticas a enseñar, sino que se trata de un cambio o ruptura epistemológica que ha llevado a centrarse en problemas.

Algunos conceptos relevantes a definir desde la Geografía Cultural

En los últimos años del siglo XX y lo que transcurre del siglo XXI, nuevas tendencias dinamizan los estudios geográficos. Sin perder el objeto de estudio, la sociedad, pero desde otros enfoques, la geografía cultural aparece como nueva perspectiva teórica. Entre las producciones académicas, esta nueva mirada incluye el análisis de los objetos cotidianos y de las imágenes de la naturaleza en el arte y en el

cine, investigaciones acerca de la construcción social de las identidades territoriales, pautas y lugares de consumo, dimensión simbólica del cuerpo, espacios de resistencia, sentimientos de comunidad, individualidad y nacionalidad.

“La nueva geografía cultural, denominada geografía humana contemporánea por Philo (1999), posee la potencialidad de facilitar la incorporación de todo un abanico de posibilidades teórico-metodológicas para abordar lo material y lo inmaterial” (Shmite, Nin, 2007: 175).

Algunos investigadores culturales, Mitchell, Gregory, entre otros, reinterpretan los escritos de Lefebvre con el objeto de no acentuar lo material o lo inmaterial, sino con el propósito de revisar las relaciones entre ambos. Este autor brinda un marco teórico que permite abordar la espacialización de las problemáticas desde la perspectiva cultural. (Shmite, Nin, 2007).

Sin dudas los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios expuestos en el presente trabajo y los conceptos y contenidos que el análisis de ellos implican, están enmarcados en esta nueva perspectiva de la geografía.

La revalorización de la geografía cultural se presenta en el ámbito de la enseñanza, especialmente como dimensión cultural en los análisis socio-espaciales.

Según una investigación llevada adelante por Victoria Fernández Caso la enseñanza de la Geografía debe incorporar entre sus ejes temáticos: *Las cuestiones culturales*. Entre los contenidos clave, la autora menciona: procesos de homogeneización y diferenciación cultural; discriminaciones de género, étnicas y religiosas; patrimonio territorial.

El interés por estos temas está vinculado a las tendencias de la globalización, como proceso facilitador del contacto cultural y el conocimiento de otras culturas, como así también la difusión de pautas de producción y de consumo. En este sentido han sido expresadas ampliamente las tendencias hacia la homogeneización cultural y a la pérdida de las diferencias.

“Frente a esto, diversos autores han advertido que esta **homogeneización cultural** está produciendo, al mismo tiempo, nuevas **formas de diferenciación**, destacando las formas en que las pautas homogéneas son reprocesadas por los distintos grupos (sociales, étnicos, culturales) en los distintos lugares. Y esto reafirma la importancia del estudio de los lugares, pues es en estos donde se pueden captar estas diferencias.” (Bertoncello, 2006: 21)

La movilidad de la población y la coexistencia de grupos sociales de procedencia diversa plantean problemas relacionados con el racismo y la xenofobia, pero sobre todo, problemas de identidad, es decir de carácter cultural. Por lo tanto, los temas culturales aparecen a diferentes escalas.

Cuando nos referimos a la escala local el concepto de **lugar** adquiere centralidad desde la perspectiva cultural, se revitaliza y se enriquece con la incorporación de múltiples aportes.

De esta manera, el lugar es definido como un ámbito concreto del espacio geográfico, en el cual se consideran sus dimensiones materiales, simbólicas y subjetivas en forma conjunta y articulada.

Otro concepto que se plantea como problema es **la diversidad**, que según Ianni “... está siempre presente en las configuraciones y los movimientos de la sociedad global. Sería imposible imaginar la globalización sin la multiplicidad de individuos, los grupos, las clases, las tribus, las naciones, las nacionalidades, las culturas, etcétera. Son éstos los que globalizan, al azar o por inducción, sabiéndolo o no. Del mismo modo en que son éstos los que viven, actúan, piensan, adhieren, protestan, cambian, se transforman.”(Ianni, 2001: 101)

Ante la diversidad surge **la diferenciación**, que es el resultado de la inserción de otros grupos sociales diferentes desde la perspectiva étnica, racial, cultural y económica. La que ha generado un proceso del mestizaje social y cultural y que representa un problema en las sociedades contemporáneas. “La diferencia como una construcción social que se inserta en los procesos de globalización y acumulación capitalista y que tiene una dimensión geográfica esencial.”(Ortega, 2004: 48)

La cultura es dinámica y está en continuo proceso de cambio. Muchos de los elementos que la constituyen conforman la identidad de diferentes grupos.

La identidad, como concepto implícito en los NAPs, que ha sido definido como el sentimiento de pertenencia a un grupo construido mediante un proceso de identificación con unos, supone la diferenciación respecto de otros, pues nace de la toma de conciencia de la diferencia

Análisis del NAP seleccionado

En el NAP analizado y en general los que se refieren a “Las sociedades y los espacios geográficos” privilegian los procesos de conocimiento y comprensión que permiten poner en juego diversos saberes y la utilización de variadas estrategias.

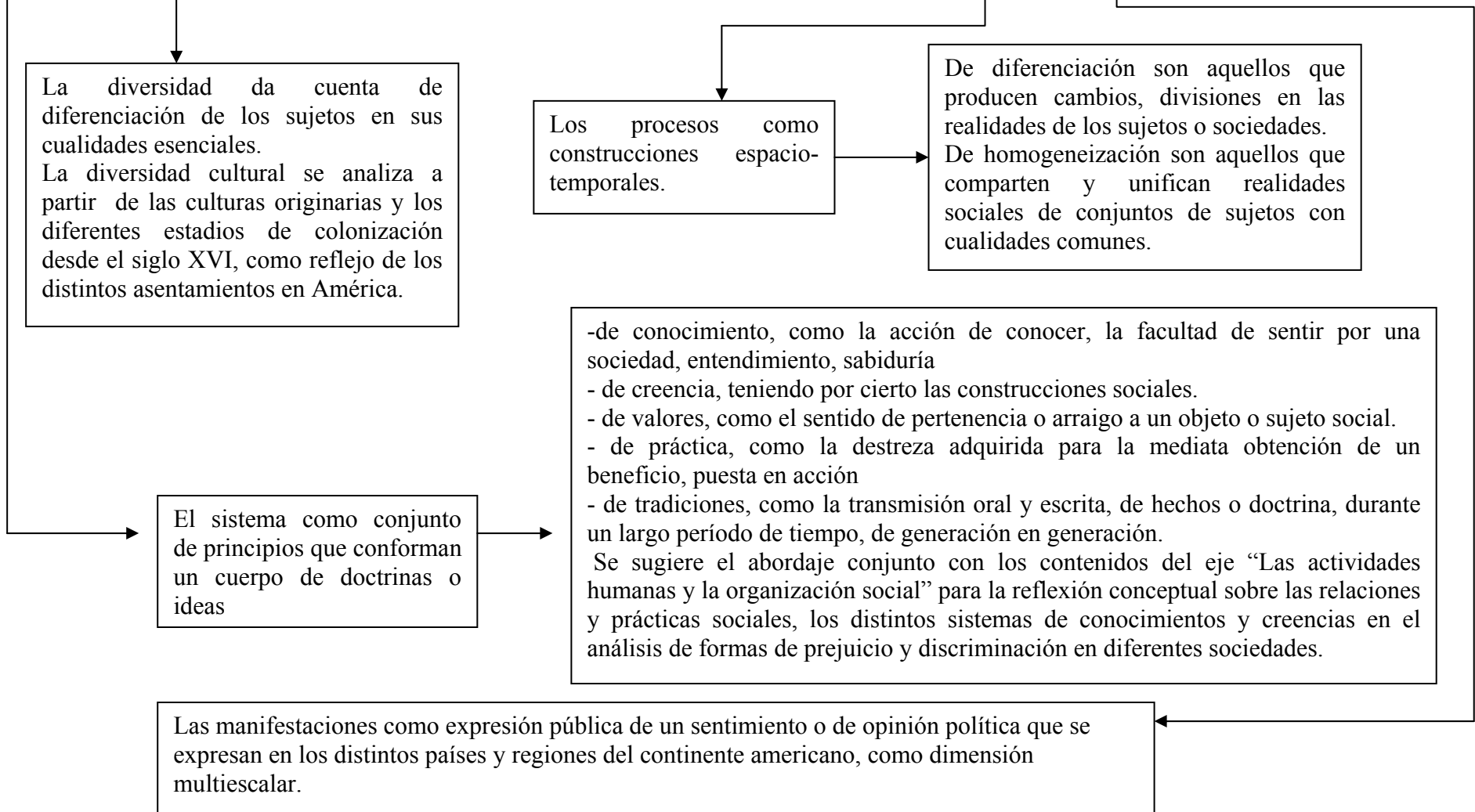
Para ello se sugiere seleccionar casos significativos, privilegiando un abordaje en profundidad de los temas y problemas. Según Selma Wasserman “Los buenos casos se construyen en torno a problemas o de grandes ideas: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.” (Wasserman, 1999: 19-20). Pero para lograrlos es necesario que el docente plantee situaciones de enseñanza-aprendizaje que les permita problematizar la realidad socio-espacial con:

- La utilización de diferentes escalas geográficas de análisis para el estudio de los problemas territoriales, sociales y culturales.
- La lectura e interpretación de diversas fuentes de información utilizadas por la Ciencias Sociales (testimonios orales y escritos, fotografías, cartografía, imágenes, narraciones, textos, entre otros) sobre las sociedades y territorios en estudio.
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por los diversos medios de comunicación sobre las problemáticas estudiadas.
- Formulación de preguntas e hipótesis de investigación
- Elaboración de argumentaciones ante los problemas planteados, entre otros.

SEGUNDO AÑO

EN RELACIÓN CON LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

El conocimiento de la diversidad cultural en América y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintos países y regiones del continente.



TERCER AÑO

EN RELACIÓN CON LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

El conocimiento de la diversidad cultural en la Argentina y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores y prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país.

La sociedad argentina presenta componentes de diversas culturas vinculados a los sucesivos procesos de poblamiento. Cada grupo fue portador de una serie de rasgos que lo diferenciaban de los demás y que se expresaban en diferentes manifestaciones culturales.

El docente debe plantear la relación con el NAP de “Las actividades humanas y la organización social” específicamente con *La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión.*

El conocimiento de... implica que los alumnos puedan comprender:

- Que el conjunto de valores y creencias compartido por una sociedad y que otorga significado a sus objetos materiales es cultura, se trate de cualquier grupo social, étnico, político, religioso.
- Que las ideas y prácticas de las diferentes sociedades otorgan un sentido particular al territorio que organizan según sus pautas culturales.

La diferencia como marco de referencia espacial, surgido de la corriente cultural que contempla las cuestiones de la identidad (género, sexual, étnica o clase)

Desarrollar situaciones de enseñanza que vinculen procesos generales de encuadre con fragmentos territoriales. “... situarnos en esos fragmentos, en esos retazos de territorio, es una buena escala para trabajar en el aula, pues en ellos se conjuga y se expresa la relación entre los rasgos singulares y específicos de un lugar y los determinados por las lógicas de los procesos globales contemporáneos. Así, los territorios pueden ser analizados entre la diversidad y la homogeneización” (Gurevich, 2005:20)

Analizar las manifestaciones culturales y territoriales de diversos grupos a través de sus creencias, valores prácticas y tradiciones (grupos religiosos minoritarios, extranjeros, feminista y otras minorías) para comprender los procesos de diferenciación y homogeneización.

Reflexiones

Resulta muy difícil a esta altura de la exposición pensar y escribir conclusiones a la misma. Mas bien se nos ocurre plantear una invitación a nuestros colegas a discutir lo hasta aquí plasmado. Consideramos que queda un largo y sinuoso camino por recorrer ante los cambios curriculares propuestos. Largo porque el recorrido recién comienza; y sinuoso porque suponemos que generará debates con acuerdos y desacuerdos los que derivarán en un compromiso de trabajar en conjunto.

Esperamos que esto no demore la incorporación de la actualización académica en las aulas de secundaria. Dependerá de los docentes en ejercicio, de los docentes universitarios formadores de maestros y profesores y de quienes han pensado y diagramado esta renovación curricular.

En esta instancia es necesario que se involucren todos los actores sociales de la comunidad educativa. Se necesita: de la mirada profesional y la reflexión crítica de parte de los equipos directivos y docentes; de la motivación de aprender por parte de los alumnos y del compromiso de las familias en el apoyo y seguimiento de los aprendizajes de sus hijos.

Cabría preguntarse si los docentes a cargo de la enseñanza han tenido la posibilidad de contactarse con estas nuevas miradas de la geografía o si están dispuestos a incorporarlas en sus clases.

Queda por revisar los libros de texto y sus propuestas didácticas para analizar si se adecuan a las nuevas perspectivas para enseñar geografía en el siglo XXI.

Bibliografía

- Albet, Abel, Benejam, Pilar (2000). *Una geografía humana renovada: lugares y regiones en un mundo global*. Barcelona: Vincens Vives.
- Benejam, Pilar (2001). *Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado en "La formación docente en el profesorado de Historia"* Rosario Homo Sapiens.
- Bertoncello, Rodolfo (2006). *Geografía. Núcleo Teórico- Estado del Arte y Tradiciones de la enseñanza*. En Portal Educativo del Estado Argentino. Educ.ar.
- Farinós Dasí, J (2001). *Reformulación y necesidad de una geografía Regional flexible*. Boletín de la A.G.E N° 32, 53-71. <http://age.ieg.csic.es/boletín/32/3203.pdf>.
- Fernández Caso, M V (coord) A (2007). *Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires. Noveduc.
- Fernández Caso M V, Gurevich R. (coord) B (2007). *Geografía Nuevos Temas, Nuevas Preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Fernández Caso, M. V. (2008). *Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares* Publicado en Décimo Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Barcelona.
- Gurevich, Raquel. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Cardona, F Xavier. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia* Barcelona GRAO.
- Ianni, Octavio. (2003). *Las ciencias sociales y la modernidad mundo*, en Desigualdad y Globalización Cinco Conferencias. Buenos Aires. UBA Manantial.

- Ministerio de Cultura y Educación (1997). Materiales Curriculares Tercer Ciclo EGB. Ciencias Sociales. Provincia de La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3º Ciclo EGB/ Nivel Medio. Ciencias Sociales.
- Ortega Valcárcel, José. (2004). *La geografía para el siglo XXI*. En Romero J (2004) "Geografía Humana". Barcelona. Ariel.
- Olcina Cantos, Jorge y Baños Castiñeira, Carlos (2004). *Los fines de la Geografía*. Investigaciones geográficas N° 33, 39-62. www.cervantesvirtual.com/servlet/sirveobras/01477429022314973089079/inv-03.pdf.
- Plata Suárez J, Martín Teixé G y Quintero Rodríguez S (2001). *La enseñanza de los conceptos geográficos a partir de Problemas Sociales actuales: La "Moratoria" turística de Canarias*. En Marrón Gaité M. J (editora) *La Formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de Milenio*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Asociación de Profesores de Geografía de Portugal, Universidad Complutense de Madrid.
- Perrenoud, Philippe.(2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Grao.
- Reboratti, Carlos. (1994). *Un Aporte desde la Geografía a los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica*.
- Rodríguez Lestegás Francisco (2002). *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*. Boletín de la A.G.E. N° 33,173-186. <http://age.ieg.csic.es/boletin/33/3310.pdf>.
- Sanjurjo, Liliana. (2005).*La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- Shmite, Stella M, Nin, Maria C. (2006). *Temas actuales, nuevas realidades, conflictos y estrategias geopolíticas ¿Cómo abordarlos desde la Geografía? Asia como espacio geográfico de análisis*. Santa Rosa. EdUNLPam.
- Shmite Stella M, Nin, Maria C (2007) *Geografía Cultural. Un recorrido teórico a través del diálogo de autores contemporáneos*. En Huellas N°11. Buenos Aires: MIño y Dávila.
- Tobio, Omar:(2001) *La organización de los contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza de la Geografía:el papel de los ejes estructurante*. Ponencia 8vo EGAL.Chile.
- Varela, Brisa (1999). *Las Ciencias Sociales en La Escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica*. Buenos Aires: Prociencia, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
- Wasserman, Selma. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Zusman, Perla (2002). *Geografías Disidentes. Caminos y Controversias*. Documents d' Anàlisi Geogràfica, N° 40, 23-24.