

EL LUGAR DE LA GEOGRAFIA EN EL NIVEL PRIMARIO: ENTRE LA APARICION ESPORADICA Y LA VULGATA

Prof. Cecilia Mastrolorenzo
Grupo de estudios Geografías Emergentes (GEm)
Instituto de Geografía "Romualdo Ardisson" – UBA
ceciliamastrolorenzo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta reconocer el lugar que se le otorga a la enseñanza de la Geografía en el nivel primario y rastrear las representaciones poseen sobre la misma.

Para ello, en primer lugar, se analizaron los Diseños Curriculares para identificar los objetivos y propósitos para la enseñanza de la Geografía en dicho nivel. En segundo lugar, se buscó indagar sobre la enseñanza de la asignatura en el nivel primario por medio de entrevistas a dos docentes del partido de Quilmes, Provincia de Buenos Aires. Se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas que abordaron distintos ejes: formación docente, pautas institucionales, tiempo escolar, planificación anual y contenidos.

Si bien el trabajo es un punto de partida, se pudo identificar que la enseñanza de la Geografía en el nivel primario sigue reproduciendo patrones históricos como son la descripción, la localización y el otorgar nombres/denominaciones. A partir del análisis se pudo apreciar un distanciamiento entre los documentos oficiales (Diseños Curriculares) y lo que realmente sucede en las aulas. La Geografía es la acumulación de saberes que poseen las docentes, que provienen de la del gran público. La vulgata es la responsable de organizar y seleccionar los contenidos lo que genera una perpetuación de concebir a la disciplina como la encargada de localizar fenómenos.

Palabras claves: enseñanza de la geografía, nivel primario, vulgata

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Geografía en el nivel primario en la Provincia de Buenos Aires se inscribe en el área de Ciencias Sociales, teniendo mayor desarrollo en el ciclo superior (4º, 5º y 6º grado). El Diseño Curricular vigente (2008) propone trabajar en los procesos que surgen tanto en los espacios rurales como urbanos a distintas escalas.

En un primer momento, el objetivo de este trabajo era indagar sobre qué Geografía se enseña en dicho nivel y cuáles son las rupturas y continuidades que se dan en el proceso de enseñanza en relación al nivel secundario, a sabiendas de que la educación obligatoria comprende seis años de primaria y seis de secundaria. Para guiar mejor las entrevistas y poder profundizar en las concepciones sobre la Geografía se eligió el contenido "problemas ambientales" que se sitúa en los diseños de ambos niveles.

Para abordar el objetivo mencionado se realizaron entrevistas a docentes de Ciencias Sociales del nivel primario y de Geografía del secundario. Se decidió hacerlo con los/las profesores de segundo año ya que el recorte pautado en el diseño curricular es América Latina al igual que 6º grado. Esta decisión surge luego del análisis de los Diseños Curriculares de ambos niveles: en el 1º año del secundario la materia continúa

llamándose Ciencias Sociales, los contenidos de Geografía son mínimos y muchas veces está dada por docentes de Historia que poseen otra formación y no resultaba indicado para los fines de este trabajo.

Una vez realizadas las entrevistas, las respuestas de las docentes del nivel primario llevaron a revisar y redefinir el objetivo del trabajo ya que las que se obtuvieron fueron acotadas y poco específicas sobre tales contenidos y dispararon otra serie de preguntas.

Por un lado, se pudo identificar una lejanía con respecto a los contenidos del Diseño Curricular. En un caso la maestra sostuvo que no les hizo grandes aportes para su tarea diaria y en el otro que era el único con el que había trabajado, pero a medida que se avanzó con ambas entrevistas se pudo inferir que, en estos casos, no era tomado en cuenta a la hora de planificar sus clases. Por otro lado, ambos docentes de nivel medio, sostuvieron que los estudiantes llegan con pocas nociones sobre la disciplina por lo que terminan empezando sus clases presentando el objeto de estudio de la Geografía.

Esta situación abre las puertas a dejar de lado la palabra de los docentes de escuela media y centrarse en el nivel primario ya que es allí donde los/las niños/as comienzan a incorporar contenidos geográficos. El reconocimiento de las elecciones y dificultades o limitaciones con las que se topan los/las docentes, las concepciones que poseen sobre la Geografía y el lugar que le otorgan a la misma en sus clases son, finalmente, los ejes de análisis que estructuran esta indagación.

1.1 Objetivos específicos

- Analizar los Diseños Curriculares para identificar los objetivos y propósitos propuestos para la enseñanza de la geografía en el nivel primario
- Reconocer el lugar que se le otorga a la enseñanza de la geografía en el nivel primario y qué conceptos se divulgan allí
- Rastrear las motivaciones de los/as docentes a la hora de enseñar y qué representaciones poseen sobre la geografía

1.2 Metodología

A través del análisis cualitativo es que se buscó indagar sobre la enseñanza de la Geografía en el nivel primario. Se realizaron entrevistas en dos escuelas de la localidad de Bernal en el partido de Quilmes, durante los meses de Agosto y Diciembre de 2016. Se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas que intenta abordar distintos ejes: formación docente, pautas institucionales, tiempo escolar, planificación anual, contenidos, entre otros. Este fue facilitado a las docentes previamente a la entrevista para que puedan identificarlos de antemano y así focalizar sus respuestas en estos más allá de que se les comentó sobre el objetivo general del trabajo al contactarlas.

1.3 Orientaciones epistemológicas

La Geografía ha sido objeto de históricos debates hasta definir su objeto de estudio y su campo de aplicación. A continuación se identificarán, brevemente, los distintos

momentos del desarrollo de la disciplina: en primer lugar, la vieja tradición de las exploraciones que nombraron a Humboldt y Ritter como los “padres de la geografía”, en segundo lugar, ya a finales del siglo XIX, la institucionalización de la escuela francesa teniendo a Vidal de la Blache como máximo referente y de la escuela alemana de la mano de Ratzel. Y por último las diversas corrientes de pensamiento del siglo XX que se orientaron a dar respuesta a las necesidades de los estados post Guerra Mundial, han esbozado diferentes concepciones de la disciplina y sus finalidades. Si bien la relación de la sociedad con la naturaleza está en el centro de la escena, los debates tornan sobre el rol que juega cada uno en relación con el otro y cómo se expresan espacialmente.

La disciplina escolar no es ajena a estos debates: en ella conviven viejas tradiciones y miradas renovadas, que se manifiestan tanto en los documentos oficiales, como en las aulas y en la esfera social.

Para poder comprender dichas lógicas propias de la enseñanza se tomaron una serie de autores que permiten ahondar en esta cuestión. Francois Audigier (1992), analizando el sistema escolar francés, sostiene su reflexión a partir de tres dimensiones: la geografía escolar responde a una pluralidad de finalidades, la geografía científica se la piensa como simple referencia y se reconoce la existencia de la necesidad de incluir las prácticas sociales de la geografía. Poner de manifiesto estos ejes ayuda a contemplar las múltiples esferas que conviven en la disciplina escolar.

El mismo autor esboza que la geografía escolar posee cuatro características convivientes entre sí: un conjunto de conocimientos admitidos por todos (Vulgata), métodos de enseñanza que le son propios, procedimientos de evaluación comunes y los sistemas de motivación que favorecen la adhesión del alumno a los proyectos propuestos por el docente. Es a partir de estas características que se destacan aspectos propios de la vida escolar, a la cual la Geografía no es ajena. Por este motivo, se las toma en el presente trabajo para analizar lo que sucede en las aulas y a los/as docentes entrevistados/as.

Otro trabajo de Audigier (2002) fue considerado ya que realiza una investigación sobre la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica en la escuela primaria en Francia. Permite reconocer ciertos límites metodológicos con los que se encontró el autor y similitudes de procesos y dinámicas propias de dicho nivel escolar que se vincularon fácilmente con este trabajo. Clasifica a las disciplinas escolares según su “poder de escolarización”. Sostiene que aprender a leer, escribir y contar son aprendizajes de carácter básico y los que pueden ser aprendidos por fuera del ámbito escolar son propensos a una desescolarización. La idea de localizar continentes y vincular un conjunto de actividades a tal o cual región/país sigue siendo la asociación directa con la Geografía fomentada por los medios de comunicación y esta idea es la que muchas veces prima en los/las docentes a la hora de impartir el conocimiento. Es por ello que considera a la Geografía como parte de las disciplinas desescolarizables. A su vez tiene en cuenta la formación de los/las docentes, las nociones previas de éstos y el tiempo escolar, factores que ayudan a comprender de modo más profundo las decisiones que toman en la escuela primaria.

Por su parte Jean Pierre Chevalier (1997) identifica cuatro polos de los saberes geográficos: la geografía científica, la geografía escolar, la geografía aplicada y la geografía del público en general. Si bien cada uno de ellos se diferencia del otro,

conviven y se retroalimentan constantemente, por ello es necesario revisar cómo la escuela produce su propio saber geográfico y qué papel juegan las esferas restantes.

La disciplina escolar cumple un rol clave en la formación de los sujetos que la transitan. En el caso de Argentina (aunque también se manifiesta en otros países) su principal objetivo, al consolidarse los estados nación y con ello su sistema educativo, fue la de brindar paisajes del territorio para la formación de una única identidad al total del estudiantado. Este desarrollo teórico llevado a cabo por Silvina Quintero (1999) ayuda al análisis de la persistencia de ciertos contenidos desarrollados en las aulas y plasmados en los diseños curriculares.

El trabajo de Suzanne Laurin (1999) parte de la pregunta ¿cómo los docentes de Geografía eligen su contenido disciplinar? El análisis gira en torno a la renovación de sentidos y el rol de los contenidos disciplinares que se reflejan en los diseños curriculares y la construcción de los contenidos por parte de los/las docentes con la multiplicidad de significados que conviven en su formación y concepción de la Geografía.

Por último, Pilar Benejam (2011), intenta responder interrogantes tales como: ¿para qué enseñar Geografía? ¿Qué enseñar de la Geografía? ¿Cómo enseñar para que los alumnos aprendan? ¿Cuáles son las competencias que se ponen en juego en la clase de Geografía? ¿Cuáles son los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje? Estas preguntas, y sus posibles respuestas, resultan claves para ordenar este trabajo pudiendo identificar los propósitos de la enseñanza de la Geografía, el lugar que cumple en los objetivos generales de la educación y los debates acerca de su didáctica.

Este bagaje teórico permite situar la enseñanza de la Geografía en una red de múltiples variables que operan en su desarrollo: desde lo que se pretende que se enseñe por parte de las autoridades ministeriales, pasando por los objetivos que tiene cada docente para la materia hasta que es lo que realmente aprenden los/as estudiantes, enmarcado dentro del sistema educativo nacional, en general, y en cada escuela, en particular.

2. ¿QUÉ GEOGRAFÍA ESTÁ PRESENTE EN EL NIVEL PRIMARIO?

La enseñanza de la Geografía en el nivel primario, según el diseño curricular, resulta muy amplia (en relación a la cantidad de contenidos y el nivel de desarrollo que se pretende alcanzar) para el lugar que debe compartir con Historia y Educación Ciudadana (también llamada Educación Cívica) dentro del área Ciencias Sociales.

Al consultarles a las docentes sobre el diseño curricular, la que tenía mayor trayectoria sostuvo que no le hizo ningún aporte, que hace años que dan lo mismo. La otra docente, en cambio, dijo que es el único que conoce por lo que no puede compararlo con anteriores. Estas respuestas son importantes porque permiten identificar que los lineamientos ministeriales no son parte del referente disciplinar que las docentes utilizan para planificar sus clases.

Si el propósito de este trabajo es indagar sobre el nivel primario debemos reconocer cómo las docentes elaboran dicho referente, si los documentos oficiales no logran ser

incorporados, de otros ámbitos surgen las ideas o los conceptos sobre la Geografía que las maestras seleccionan para la formación de sus estudiantes.

Este aspecto es importante tenerlo en cuenta ya que es en la escuela donde se complementa la formación de los/las niños/as y se construyen y reconstruyen sus nociones sobre distintos procesos históricos, sociales, políticos y espaciales. La diversidad de concepciones previas de los/las estudiantes del secundario se enmarcan, en parte, en los referentes geográficos que cada maestra construye en el nivel primario y de las elecciones que realiza cada una de los contenidos a dar en el área de Ciencias Sociales y el conjunto experiencias que traen consigo los/las jóvenes.

2.1 La cultura disciplinar de las docentes

Como se mencionó anteriormente, se pudo ver que el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires prácticamente no es tenido en cuenta por las docentes, siendo su objetivo poder acercar nuevos temas o formas de abordaje de contenidos para la enseñanza. Por ello es necesario indagar cómo construyen su referente geográfico para organizar sus clases, a partir de qué fuentes/materiales/saberes se guían para su labor.

La noción de cultura disciplinar es desarrollada por Suzanne Laurin (1999) quien la define como un conjunto de conocimientos geográficos que juegan un rol de sistema de referencia para la selección de contenidos a enseñar. Está compuesto por tres tipos de conocimientos geográficos: científicos, vulgares y escolares que no se encuentran en estado puro, sino que se vinculan entre sí mediante las construcciones teóricas y prácticas que realizan los docentes en sus clases.

Las concepciones previas de las docentes entrevistadas son las que determinan qué geografía se enseña y cómo ésta se ve limitada por la carencia de herramientas para poder desarrollarla más allá de las preferencias personales de cada una. Esta "Cultura disciplinar" (Laurin, 1999:5) es el marco conceptual implícito de los profesores que se forja a lo largo de toda su trayectoria de formación, de allí surgen las decisiones del docente con respecto a qué contenidos enseñar.

"Por más que al 4° si le cueste más, en 3° si bien se ven las provincias y su ubicación en el mapa muy por arriba, en 4° tiene que estar bien firme y en 5° se le suman países limítrofes"
(Karina, Instituto Proyección XXI)

Los contenidos vinculados a la cartografía y a la localización se vuelven el referente geográfico de estas docentes porque son parte de las ideas con las que ellas cuentan sobre qué es la Geografía, sobre lo que es posible enseñar en el nivel primario y cómo esto se vuelve significativo para construir un pensamiento geográfico en los/las estudiantes.

2.2 Las otras geografías

Como se expuso previamente, Jean Pierre Chevalier (1997) identifica cuatro polos de los saberes geográficos: la geografía científica, la geografía escolar, la geografía aplicada y la geografía del público en general.

Las primeras dos se insertan dentro de marcos institucionales específicos, difunden saberes y son la base para la creación de nuevos. Sin embargo, estas mantienen un fuerte vínculo con las otras dos. La geografía aplicada a través de los saberes informáticos y la del gran público por medio de los programas de televisión y las revistas turísticas crean y divulgan conocimientos catalogados como geográficos.

A partir de las entrevistas realizadas se pueden identificar estos polos y la influencia de cada uno en la enseñanza impartida por las docentes, es decir, la geografía escolar.

En el caso de la geografía científica, sucede muchas veces que los/as especialistas que participan en los equipos que crean los lineamientos y la secuencia de contenido son parte de la comunidad académica, que intentan acercar los temas de interés que se llevan adelante en dicha esfera.

Esto no quiere decir que haya una transmisión directa o una “simplificación” de los temas científicos a la escuela, como fue sostenido por Chevallard (1985) al desarrollar la “transposición didáctica”. Sino que se reconoce la especificidad de los saberes escolares en permanente diálogo con la academia y como se demandan saberes entre ambos polos.

Las entrevistas denotan que los saberes científicos se orientan hacia una concepción de la disciplina distinta a la que se produce en la escuela. Se sigue enseñando la localización y las características físicas como las nociones básicas que los/las estudiantes deben tener sobre la Geografía. Algo así como el ABC geográfico propio de la escuela primaria, donde lo primordial y evidente son esos contenidos.

En el caso del polo de la geografía del gran público también se puede observar cómo la presencia de ella actúa en el discurso de las docentes. En el imaginario colectivo la geografía es la disciplina de los países y las capitales, de los datos cuantitativos y de los fenómenos geológicos como los terremotos o los volcanes. Cuando se les consulta a las docentes por si dan contenidos de geografía responden con seguridad que sí y que dan “mapas”.

La geografía escolar debe entenderse como autónoma, pero en permanente contacto con los otros tres polos. En ella se crean y recrean contenidos de acuerdo a sus necesidades y sus objetivos:

“El estudio de estas (disciplinas) pone de manifiesto el carácter creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela reclusa en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar” (Chervel 1991:69)

Por eso, al preguntarnos cuál es la Geografía que se enseña en las escuelas, se tiene que pensar como “una acumulación de geografías” (Audigier 1992:7) que se generan a

partir del recorrido de cada docente, sus propósitos de enseñanza, el tiempo efectivo de clase, sus gustos y la influencia de los otros polos.

2.3 El “pensamiento crítico” o los discursos identitarios

Si bien el concepto de “pensamiento crítico” es polisémico y adquiere diferentes significados según los actores que lo promuevan, hay una idea general en el ámbito escolar, que es abordar los contenidos de forma que los/las estudiantes puedan razonar (re) preguntándose, difiriendo con lo expuesto, creando sus propios argumentos, debatiendo con sus pares y los/las docentes.

En ambas entrevistas las docentes sostienen que las Ciencias Sociales permiten trabajar con temas de la actualidad, dándole más importancia a los procesos con sus actores sociales involucrados y no tanto a la definición de conceptos y recordatorio de fechas. La pregunta que surge es ¿Por qué la Geografía no puede hacer su aporte? La Historia a través de sus relatos y la Educación Cívica mediante la organización y distribución de los Poderes del sistema democrático, permiten a los estudiantes poner en práctica el reconocimiento de la diversidad de actores, los niveles de poder que posee cada uno y las acciones que responden a sus intereses. La Geografía, en cambio, solo se encarga de ubicar en un territorio esos procesos y brindar los nombres de los lugares donde se desarrollan o desarrollaron otorgándoles unidades de pertenencia.

“Por ejemplo, con América yo siempre pongo imágenes de lugares de diferentes países, relieves. Es muy rico ahora con internet para relacionarlo con eso. Y la parte que también está muy buena es todo lo que tiene que ver con la democracia, división de poderes lo puedes relacionar con el ahora, permanentemente lo ves en la tele que están debatiendo una ley, lo puedes relacionar siempre y los chicos eso lo ven. Así que lo puedes relacionar con eso.” (Alicia, Colegio Don Bosco)

“Con esos se enganchan más, lo ven como algo más mecánico, ubicar provincias en un mapa. Trazar el Meridiano de Greenwich. Les resulta mucho más sencillo que entender un texto de historia o sobre algún acontecimiento” (Karina, Instituto Proyección XXI)

Esto se vincula fuertemente con las viejas tradiciones sobre la geografía que figuran en los manuales de principios de siglo XX. En el trabajo realizado por Silvina Quintero (1999) se analizan los discursos que dominaban sobre el territorio argentino, elaborando un ideario de identidad nacional y la construcción del “otro” chileno. Es pertinente retomar estas ideas porque siguen estando presentes en estas entrevistas, el conocimiento de los territorios haciendo énfasis en su base natural resaltando sus características, se presenta como “la Geografía” restando importancia a las relaciones sociales que se generan allí bajo el modo de producción dominante. En términos de la autora “el territorio pierde su condición de relación social y su historicidad (...) La visión de que el territorio es la base natural del estado y no el resultado de sus intervenciones es uno de los supuestos de la geografía decimonónica que todavía anida en el discurso escolar” (Quintero 1999:139).

La escisión entre Historia/Educación Cívica y Geografía revela el carácter secundario y contenedor del espacio de los procesos que las primeras disciplinas se encargan de analizar, profundizar y problematizar. La idea de forma y posición de los territorios

dentro de los mapas mundiales y la descripción de los ambientes continúan reproduciéndose en el discurso escolar y reforzando la idea de identidad de los Estados.

2.4 La Geografía como mapa

François Audigier (1992) sostiene que la geografía escolar es el resultado de la combinación de cuatro características: un conjunto de conocimientos admitidos por todos, lo que se denomina *vulgata*; métodos de enseñanza que le son propios; procedimientos de evaluación comunes y un sistema de motivaciones.

La *vulgata* según el autor es considerada la característica más importante que se hace presente en las aulas. Es entendida como el conocimiento, que es accesible para todos y que se presenta de forma natural y evidente. Los docentes al dar sus clases nunca presentan los temas o conceptos como elecciones o combinaciones que realizan entre distintas posturas o enfoques.

En el caso de las maestras se puede ver que los conocimientos que aparecen de forma natural y evidente en la Geografía son los cartográficos. Si bien el diseño curricular pretende ahondar en temáticas sociales vinculadas a los espacios urbanos y rurales de América Latina (pero este no es tomado en cuenta), se les consulta explícitamente por la disciplina y su primera respuesta es la enseñanza de la localización de países. Es decir que el aprendizaje sobre los territorios, mostrados como contenedores de una sociedad sin ningún tipo de especificaciones (étnicas, culturales, económicas, políticas y sociales) siendo solo el reflejo de lo que está marcado en el mapa, va a constituir esa *vulgata* a la cual recurren estas docentes.

“Yo trabajo muchísimo con el mapa, a mí me gusta de geografía el mapa. Que el chico sepa dónde está parado, ubicarse primero en el mundo, después en América, eso está muy bueno.”
(Alicia, Colegio Don Bosco)

A esto se le suma otra característica: los métodos de enseñanza. El propio autor pone como ejemplo el mapa como la asociación más evidente. Es aquí donde se plasma en las entrevistas este vínculo directo con el mapa que se vuelve el eje de la clase de Geografía, desarrollando el proceso de nombrar, localizar y describir en las clases de las docentes entrevistadas.

Se puede concluir que la cartografía ocupa un lugar central como una especie de sinónimo de la disciplina, olvidando su carácter de técnica que sirve como herramienta para una mayor comprensión del espacio geográfico. En las palabras de las docentes se puede reconocer que el ejercicio que realizan los alumnos para localizar fenómenos, este tipo de destrezas que llevan adelante, sigue siendo el primer (por no decir el único) contacto con lo que en el secundario conocerán como Geografía

La asociación directa entre la disciplina y el mapa pone de manifiesto la “finalidad práctica” (Audigier, 1992:6), que sirve para poder ubicarse en el espacio a partir de la lectura de los mismos. Esa practicidad deja entrever que la localización responde a una determinada noción de Geografía de las docentes, pero a su vez plantea el

problema/interrogante de qué tipo de formación reciben ellas en las que siguen perdurando estas conceptualizaciones.

“A veces hago al revés, de un tema, la minería, la pesca de ahí que ellos hagan el mapa y coloquen las referencias, es más difícil, me lleva más días pero que ellos hagan las referencias, que ubiquen todo, no que le venga dado” (Alicia, Colegio Don Bosco)

Lejos de querer dejar de lado la cartografía, que sirve como representación para el análisis de fenómenos territoriales, nos preguntamos ¿Cuáles son los verdaderos aportes que realiza la misma en el contexto escolar? En ambas entrevistas se pudo ver que hay un interés por parte de las docentes de acercarles un conocimiento sobre los territorios pero que no va más allá de la nomenclatura de lugares (países, provincias, estados, etc.) dejando a la Geografía como el “escenario” donde se llevan a cabo procesos históricos y políticos.

2.5 ¿La Geografía es prescindible?

En otro trabajo François Audigier (2002) se aboca a la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica. El autor desarrolla el concepto de “poder de escolarización” que hace referencia al conjunto de conocimientos y de competencias cuya transmisión y construcción requiere su presencia en la escuela primaria. Reconoce que la triada “leer-escribir-contar” es la de mayor importancia y es el principal objetivo de la enseñanza básica.

La Geografía es considerada una disciplina cuya desescolarización es posible porque es poco estimulante y puede ser aprendida en otros lugares distintos a la escuela. En las entrevistas se ve reforzada esta idea: ¿acaso saber localizar países o provincias no se podría aprender gracias a algún programa de televisión? Ubicarse en el mapa ¿no es más entretenido a través de un juego *online*?¹

Las docentes optan por dar los contenidos que consideran geográficos de forma muy episódica, cuando tienen tiempo. Las propias maestras reconocen que este año no llegaron a dar problemas ambientales o que tuvieron que abocarse a proyectos institucionales (los cuales la geografía no hace ningún aporte). Estas elecciones que realizan según sus intereses hace que haya una “privatización del sentido” (Audigier, 2002: p.13), es decir que la coherencia que los diseños curriculares pretenden lograr en las aulas, no está presentes. Sin caer en una defensa dogmática de los diseños, éstos pueden aportar nuevas formas de organizar los contenidos y aportar nuevas miradas, que pueden hacer de la geografía algo más que una disciplina memorística proclive a ser aprehendida por fuera del sistema escolar.

Esta idea de desescolarización de la Geografía hace necesaria la revisión de las razones por las cuales se enseña la disciplina. Pilar Benejam (2011) plantea tres motivos: en primer lugar, que es una manera extremadamente interesante de comprender el

¹ El juego de Facebook “Preguntados” posee una categoría denominada Geografía en la cual se presentan preguntas tales como: La mitad de la población vive cerca de un cuerpo de agua ¿de qué océano se trata? O ¿a qué país pertenece la Isla de Pascua?

mundo en el cual las relaciones sociales van transformando el territorio a lo largo del tiempo. En segundo lugar, la Geografía participa en el objetivo general de la educación, que los/las estudiantes sean personas dialogantes, participativas y que aprendan a pensar por sí mismos/as. Y por último, que la disciplina colabora en la formación de valores y actitudes

A su vez, la autora esboza los conceptos espaciales básicos a enseñar: el espacio físico como una realidad dada sin caer en determinismos, los espacios como dinámicos, el espacio como una realidad compleja y sistémica, el espacio en su desigualdad y diversidad, los espacios de identidad y alteridad, la relación entre espacios globales y locales entre otros.

Estas potencialidades lejos están de hacer su aparición en el nivel primario, las docentes no conciben a la disciplina como lo hace Benejam, sino como la mera descripción de los relieves y la localización de lugares. Esta noción del espacio como producto de las relaciones sociales y de su vínculo con la naturaleza no se les presentan a los/as estudiantes, se sigue reforzando la idea de soporte, como un dato de la realidad sin modificaciones ni intervenciones de la sociedad. En las entrevistas se pudo observar que nunca se menciona el concepto de espacio, justamente el objeto de estudio de la Geografía.

La combinación entre las concepciones del saber general de los/as docentes, sus propios gustos y la falta de identificación con los diseños curriculares da lugar a que la geografía (memorística y enciclopédica: la geografía del gran público) sea la que está presente, cuando se le da el tiempo y lugar dentro de las Ciencias Sociales, en las aulas. Poder ver que la Geografía no es un conjunto de procedimientos (hablaríamos de una técnica, no de una disciplina teórica), priva a los/as estudiantes, de poder analizar y problematizar sobre la compleja realidad de la cual son parte.

3. REFLEXIONES FINALES

La enseñanza de la Geografía en el nivel primario sigue reproduciendo patrones históricos sobre los temas que le son pertinentes. Describir, localizar, nombrar continúan siendo las competencias que los/las estudiantes pueden y deben desarrollar gracias a la disciplina.

Si bien es cierto que las maestras, por más que estén abocadas a la enseñanza sólo de las Ciencias Sociales, deben cumplir con otros propósitos que exceden el campo curricular específico de la Geografía. Al ser las personas que están gran parte del tiempo con los/las niños/as se encargan de atender las demandas sociales y emocionales de los/as mismos/as, de cumplir con los proyectos institucionales y de lograr que los/las estudiantes desarrollen de la mejor manera posible la lecto-comprensión. Teniendo esto en cuenta, dentro de ese gran abanico de contenidos y temas a desarrollar por las Ciencias Sociales, la Geografía se muestra en un segundo o tercer plano. En alguna ocasión, dependiendo fundamentalmente del tiempo, se puede presenciar una clase de Geografía en estos cursos, pero para trabajar con mapas localizando lugares.

En los diseños curriculares se presentó un extenso índice de contenidos desde una mirada multiescalar, identificando las transformaciones de los espacios y los actores sociales que intervienen. El carácter innovador de la disciplina y sus formas de abordaje

invitan a los/las estudiantes a comprender la complejidad de la realidad desde una mirada crítica reconociendo las relaciones sociales que le otorgan una dinámica particular a los territorios.

En las entrevistas se pudo apreciar un distanciamiento entre los documentos oficiales y lo que realmente sucede en las aulas. La Geografía es la acumulación de saberes que poseen las docentes, que muchos provienen de la geografía del gran público. La vulgata es la responsable de organizar y seleccionar los contenidos lo que genera una perpetuación de concebir a la disciplina como la encargada de localizar fenómenos. Esto produce que sea desescolarizable o accesoria frente a otras asignaturas, como Historia y Educación Cívica.

Ante este escenario cabe preguntarse acerca de los motivos sobre las prácticas de enseñanza de Geografía: En primer lugar es necesario salir de esta concepción del territorio como algo dado y no como producto del devenir histórico. En segundo lugar, reconocer distintos grados de poder de los actores sociales y las consecuencias de su accionar en distintas partes del mundo, en tercer lugar lograr que los/las estudiantes se reconozcan como interventores/as en el territorio y, por último, que desarrollen una mirada crítica sobre las configuraciones territoriales en la actualidad.

Para poder hacerlo es necesario difundir otra representación del mundo, la escuela es uno de los lugares en los cuales se divulgan conocimientos que ayudan a reflexionar a los/las estudiantes. El mapa debe ser parte de las clases de Geografía pero presentado como un producto de ciertos sectores de la sociedad que desean exhibir algunos elementos espaciales y ocultar otros, es decir como discurso, y como una herramienta que permite conocer, problematizar y cuestionar fenómenos espaciales.

Si bien se reconocen las competencias “primordiales” del nivel primario, se debe dar espacio a nuevos contenidos que permitan atender las necesidades de las nuevas generaciones, en búsqueda de una comprensión más profunda de la realidad social para que tanto en el presente como en el futuro se puedan involucrar e intervenir en diversos ámbitos de su vida cotidiana. La Geografía puede y debe ser parte de este objetivo de la educación, para esto no solo basta con modificaciones curriculares sino también en la formación docente y en la difusión de los medios de comunicación. *“Saber pensar el espacio (...) esta debería ser la razón de ser de la Geografía”* (Lacoste, 1977:36).

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” en Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revistas de Investigación N°1, Barcelona
 - (1992) “Pensar la geografía escolar: un reto para la didáctica” En: Documents d’anàlisi geogràfica N° 21, Barcelona (traducción de la cátedra de Investigación geográfica en práctica docente)
- Benejam, P (2011) “Cómo enseñar geografía” En: Secretaria de Educación Pública “Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje”. México, D.F.
- Chervel, A (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. En Revista de Educación N° 295. Historia del Curriculum I
- Chevalier, J.P. (1997) “Quatre poles dans le champ de la géographie?” En CYBERGEO, N°23. En www.cybergegeo.presse.fr Consultado en febrero de 2002. (traducción de la cátedra de Investigación geográfica en práctica docente)
- Lacoste, Y (1977) “La geografía: un arma para la guerra” . Editorial Anagrama. Barcelona
- Laurin, S. (1999) “La construction de la géographie scolaire au collégial”. En Cahiers de Géographie du Québec Vol. 43, N° 120. (traducción de la cátedra de Investigación geográfica en práctica docente)
- Mérenne-Schoumaker, B. (2006) “La enseñanza de la geografía”. En Hiernaux y Lindon (dir.) Tratado de Geografía Humana, Antropos – Universidad Autónoma Metropolitana , México
- Quintero Palacios, S. (1999) “El país que nos contaron, la visión de Argentina en los manuales de geografía (1950-1995)”. En revista Entrepasados N°16, Buenos Aires

Anexo 1 – Contenidos extraídos del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires

Segundo Ciclo – Escuela Primaria Básica (EPB)

Ciencias Sociales: Las sociedades y los territorios

4º Año	5º Año	6º Año
<p>La forma de gobierno federal y su dimensión territorial.</p> <p>El ambiente como expresión de las condiciones naturales y los procesos sociales. Los recursos naturales en la Provincia de Buenos Aires.</p> <p>Los problemas ambientales en la provincia y la localidad. Sus múltiples causas y consecuencias para la sociedad.</p> <p>Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la Provincia de Buenos Aires.</p>	<p>Los procesos de construcción del territorio argentino.</p> <p>La diversidad de ambientes del territorio argentino. Uso y valoración de los recursos naturales en el territorio nacional.</p> <p>Problemas ambientales en la Argentina. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.</p> <p>Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en la Argentina</p>	<p>La organización política y cultural del territorio latinoamericano. La Argentina en América Latina.</p> <p>Sociedad, ambiente y recursos naturales en América Latina.</p> <p>Problemas ambientales en América Latina. Sus múltiples causas y las consecuencias para la sociedad.</p> <p>Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos en América Latina.</p>

Fuente: *Diseño Curricular para la Educación Primaria, Segundo Ciclo. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008*

Segundo Año – Escuela Secundaria Básica (ESB)

Geografía

Unidad	Contenidos
I	Imágenes del mundo y el uso de los mapas. Conquista y colonización.
II	Ambiente y recurso en América Latina
III	La inserción de América Latina en la economía – mundo contemporánea
IV	Bloques regionales, geopolítica de los recursos estratégicos y movimientos sociales de base territorial.

Fuente: *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Segundo año (SB). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. 2008*

Anexo 2 – Entrevistas a las docentes de Nivel Primario

Alicia – Escuela Don Bosco

Entrevista realizada el 23/12/2016 8:40 hs

E: ¿Dónde realizaste tus estudios?

M: En el Instituto 50 de Berazategui

E: ¿de dónde surgen tus ganas de ser maestra?

M: yo quería ser periodista, mira que diferente. Se frustró eso al final y me empezó a gustar esto de estar con los chicos y yo empecé a estudiar de grande, a los 25 años no a los 18 cuando terminas el secundario. Tuve un parate, trabajé de administrativa y después me enganche con la carrera docente de grande.

E: cuando cursaste el magisterio ¿Qué cosas eran las que más te gustaban?

M: todo, me gustaba más la residencia, ir al aula a estar en contacto con los chicos. Pero me gustaba todo, particularmente me gusta el área de lengua. De hecho, el año próximo voy a dar lengua. Pero me gustó mucho, comprendí mucho más la matemática que era algo que me había quedado más colgado pero me gusto todo del profesorado.

E: Con respecto a las Cs Sociales ¿Qué temas te gustan más? ¿Te resulta fácil dar Cs Sociales?

M: si porque lo puedes relacionar mucho con la actualidad. Sexto como vos bien dijiste vemos todo lo que tiene que ver con América, nosotros tenemos un blog que con todos los temas que vamos dando, tanto la de lengua como la de matemática, vamos subiendo videítos o fotos relacionado a lo que fuimos dando. Por ejemplo, con América yo siempre pongo imágenes de lugares de diferentes países, relieves. Es muy rico ahora con internet para relacionarlo con eso. Y la parte que también está muy buena es todo lo que tiene que ver con la democracia, división de poderes lo puedes relacionar con el ahora, permanentemente lo ves en la tele que están debatiendo una ley, lo puedes relacionar siempre y los chicos eso lo ven. Así que lo puedes relacionar con eso.

E: ¿hay ciertas pautas a nivel institucional de que contenidos tienes que dar? ¿Arman algo a nivel escuela o vos tienes tus propios proyectos?

M: lo que pasa es que en cada grado tienes pautado, por ejemplo a nivel democracia en 4º, 5º y 6º ven más o menos lo mismo ajustando un poco. En 4º en cuanto a geografía das Buenos Aires, en 5º das Argentina y en 6º das Latinoamérica y entonces más o menos entre nosotras nos decimos hasta acá llegamos, damos hasta acá, esto no es necesario. Yo trabajo muchísimo con el mapa, a mí me gusta de geografía el mapa. Que el chico sepa dónde está parado, ubicarse primero en el mundo, después en América, eso está muy bueno. Yo trabajo muchísimo con mapas.

E: y a los chicos ¿les gusta trabajar con mapas?

M: les encanta. A veces hago al revés, de un tema, la minería, la pesca de ahí que ellos hagan el mapa y coloquen las referencias, es mas difícil, me lleva más días pero que ellos hagan las referencias, que ubiquen todo, no que le venga dado.

E: sobre el diseño curricular de provincia, que ya tiene unos años, pero sigue vigente ¿te hizo algún aporte? ¿Te pareció innovador en algunas cuestiones?

M: no, para nada. Por lo menos hace diez años que vemos lo mismo. Capaz que el libro es más bonito pero lo das vuelta y es lo mismo, estamos girando alrededor de los mismos temas

E: durante el año ¿soles llegar con los tiempos?

M: no, nunca se llega. Tenés que priorizar algunas cosas porque no llegas a todos los contenidos. Pero nos pasa a todos, no llegas. Tienes muchas cosas para hacer, acá en el Don Bosco tienes fiestas patronales, fiesta de lo otro, le tienes que dedicar algunas horas algunos días y no llegas con todo. Olvidate

E: los chicos, justamente tienes 6º año que están más grandes, ¿suelen estar más predispuestos al trabajo en clase?

M: tienes que pensar que hay grupos, pero por lo general y especialmente los mapas les encanta, es como que los relaja, se entusiasman muchísimo. Si trabajan

E: durante algún momento del año ¿ven alguna problemática ambiental?

M: sí, este año ambiental no hicimos. Lo que hicimos que si se puede relacionar es sobre educación vial, hicimos un proyecto de como cruzar la calle, visto desde el peatón. Lo trabajamos desde cada área, la maestra de matemática hizo planos, la maestra de lengua, eso estuvo muy bueno.

E: y en años anteriores ¿pudiste trabajar temas ambientales? ¿O resulta difícil?

M: no sé si lo podemos relacionar a ambientales pero vimos infectocontagioso. Por ejemplo este año o el anterior cuando empecé estaban con el dengue, entonces hicimos una mini campaña del dengue, folletos y todo eso. Si hay algo así vigente en el momento yo lo trabajo

E: en general ¿cuesta trabajar las problemáticas ambientales?

M: no, al contrario les encantan a los chicos y colaboran mucho. Les encanta

E: ¿Cuánto tiempo se le dedica a un proyecto así?

M: y depende de lo que sea, con lo del dengue habré estado quince días. Con lo de educación vial no, estuvimos bastante tiempo porque primero empezó la maestra de lengua y llevo más o menos seis meses. Después de las vacaciones de invierno arrancamos y lo fuimos tomando en distintos momentos cada área.

E: el proyecto de educación vial ¿Cómo lo llevaron a cabo?

M: muchos chicos hicieron folletos, tuvimos las fiestas patronales en Bernal a la noche y repartieron a todos los papás. Hicimos afiches y pegamos afuera, los nenes de 6º a los más chiquitos les fueron explicando por etapas, hicieron videos se los pasaron a los más chiquitos. Hicimos una campaña acá en la escuela y lo que pudimos hicimos afuera

E: ¿Cuáles son tus objetivos a la hora de realizar esos proyectos? ¿Qué pretendes que los chicos aprendan?

M: y primero que todo. Por ejemplo, si vamos al dengue, la prevención que sepan lo que es. Por ejemplo ya que nombre al dengue, el mosquito para ellos es dengue, traigo lo que ellos tienen en la cabeza ¿Cómo se llama el mosquito? Dengue. Primero que sepan cómo se llama, como se contagia, porque se contagia, de donde viene. Que sepan explicar también a otros. Es más hasta a sus papas, que a veces tienen conceptos erróneos. Que no tengan conceptos erróneos, que puedan decírselo a la sociedad y que aprendan ellos. Más allá de lo que escuchamos en la tele o en las redes sociales, que aprendan ellos.

E: volviendo más a lo general ¿Qué aportes le da a los chicos 6º año de la primaria?

M: por lo menos lo que tratamos en todas las áreas es el tema de métodos de estudio, yo enseño mucho redes conceptuales, cuadros, resúmenes, anotaciones al margen. Yo siempre

enfoque en métodos de estudio, hace diez años que estoy acá y siempre tuve 6º ya conozco a todos los del secundario y me vienen a decir que todavía estudian con las redes conceptuales que yo les enseñe a armar. Yo priorizo eso, métodos de estudio que es fundamental para las ciencias. Mas que se acuerden la capital de no sé qué, que aprendan a resumir un texto, que aprendan a estudiarlo, a priorizar lo que sirve. Yo apunto siempre a eso, a resumir la información, que sea lo más resumida posible pero que tenga lo más importante, a saber cuál es el contenido de lo que estoy leyendo. Y ahora es difícil, porque estábamos mirando con las chicas los libros nuevos mucho dibujito, mucha fotito es como que te entretiene mucho y no vas a lo que tienes que leer, mucho dibujito, mucho color eso entretiene mucho.

E: eso iba a preguntarte ¿cuesta elegir un manual?

M: es difícil, más acá en esta escuela. Ahora si, a partir del año que viene si pero los últimos cinco años no nos dejaban elegir otro manual que no sea el de acá. Porque acá tienen un manual de los Salesianos, tenía errores entonces vos tenías que dirigirlo. A partir del año que viene cambia, los salesianos nos van a dejar elegir el manual entonces estamos entusiasmadas con eso

E: claro pero trabajaban con el manual de acá

M: era eso o eso

E: ¿y cómo hacías?

M: trabajaba eso, había cosas que la salteaba porque realmente....y traía fotocopias, material que ellos traían. O sino yo dejaba fotocopias en la fotocopidora de acá dentro y trabajábamos con eso. Hay temas que estaban espantoso y no me gustaba

E: Bueno ¿y el año que viene vas a tener lengua nada más?

M: lengua sí. Hay una maestra para lengua, otra para matemáticas y otra de ciencias. Y tenemos todos los 6º. Ya tuve lengua hace un par de años

E: Bueno eso es todo, muchísimas gracias por tu tiempo

M: no, por favor. Fue un placer

Karina – Escuela Proyección XXI

Entrevista realizada el 17/11/2016 a las 11:00hs

M: Yo estaba estudiando filosofía justamente, hice el CBC y tres años de filo y después arranque con el magisterio. Era estudiar a la noche filo y a la mañana magisterio porque se me estaba haciendo muy larga la carrera, me encanta, pero ya no la puedo retomar creo que se me vencieron las materias. Pero el viaje en el 85, un tramo largo, iba en el 85 en ese entonces y empecé a hacer las dos cosas en paralelo. Y después me enamore de lo que es ser maestra, me fue gustando cada vez más y me quede solo con eso.

Me recibí en 2012 y en el 2013 empecé a trabajar acá. Soy ex alumna de acá así que conocía, Alejandra la directora fue mi maestra, la representante legal fue directora mía. Hace cuatro años que trabajo acá. El primer año en 2013 estuve en 3º grado, en 2014 ya me pasaron a segundo ciclo ciencias. Así que todo el 2014 y el 2015 di ciencias en 4º, 5º y 6º grado. Y ahora en 2016 estoy en doble turno, así que doy ciencias a la mañana y a la tarde en 4º, 5º y 6º.

E: Cuando decís ciencias....

M: naturales y sociales, las dos

E: Claro porque yo me acordaba que la de matemática daba naturales

M: si es raro, la de lengua daba sociales pero no acá es ciencias. Cuando yo venía como alumna ya era así. Que me gusta porque son las áreas que más me gustan a mí, no por casualidad supongo que me pusieron acá. Y ¿Qué más te puedo contar?

E: con respecto a las Ciencias Sociales ¿Qué cuestiones te gusta rescatar a la hora de planificar? ¿Qué temas te gustan más?

M: el eje de la historia es lo que más me gusta. En 4º se parte del poblamiento de América y vemos las primeras sociedades americanas, en 5º ya vemos toda la época colonial hasta la caída del gobierno de Rosas y en 6º partimos desde Rosas hasta la primera oleada migratoria del siglo XX. Es la parte que más me gusta, por más que a los chicos no les guste, ellos mismo te dicen que esto no sirve para nada, para que pero a mí me gusta.

E: resulta aburrido

M: claro, a su edad me pasaba lo mismo. De grande me empezó a gustar mucho más. Pero es difícil encontrar la manera de engancharlos a ellos en esos temas.

E: Vos tienes ciencias sociales y ciencias naturales ¿Cómo armas tu planificación? ¿Te alcanza el tiempo para todos los temas? ¿Por dónde recortas? ¿O tienes hecha la planificación y vas achicando o lo vas viendo?

M: ya te digo, cuando hago la planificación anual a principio de año ya sé que me tengo que limitar a trabajar hasta un punto. En los libros de textos esta hasta al época de De la Rúa, menemismo, la dictadura que se ve solo como una efeméride, nunca se trabaja en profundidad. Son temas que no llego a dar por ejemplo. El resto de los temas si, los ambientes de Buenos Aires, todo lo que es geografía también. Eso sí o si nunca lo dejo de lado, siempre trato de darlo.

E: pero en la parte de historia

M: recorto, ahí sí que recorto

E: y según el diseño curricular ¿vos tienes que llegar hasta la actualidad?

M: en teoría, pero es imposible, el tiempo no alcanza.

E: deberías dar desde el gobierno de Rosas hasta la actualidad en teoría, es imposible

M: si si es imposible

E: A nivel institucional ¿recibís algún tipo de indicaciones por parte de los directivos con respecto a los temas, a la planificación?

M: no, por suerte se trabaja con bastante libertad en ese sentido. Confían mucho en los docentes y tenemos total libertad para elegir, seleccionar los temas. Si lo único que con los temas que planteamos en la planificación anual tratemos de llegar siempre. Eso sí

E: con respecto al diseño curricular de Provincia de Buenos Aires que tiene bien definidos los contenidos para cada uno de los años del segundo ciclo de primaria ¿te hizo algún aporte? ¿Viste algo innovador? ¿Te sumo alguna recomendación para trabajar algunos temas?

M: y.....mira el único diseño que conozco es el actual. Creo que lo que rescato es esto de llevar al chico a pensar críticamente sobre la sociedad. Que pueda ver la forma de aplicarlo y analizar temas de la actualidad en base a lo que están aprendiendo. Que no quede como algo aislado que tiene que aprender para cumplir con la evaluación y ya. Eso me parece que está bueno, enseñar a pensar a los chicos, organizamos debates en el que cada cual pueda argumentar sus ideas. Están buenos esos espacios que están planteados en el diseño.

E: ¿Y con respecto a los contenidos? Bah igual sos muy joven

M: claro, no tuve mucho nivel de comparación. No sé qué decirte, pero sí me parece que esta buena la manera en que está planteado. No tengo muchas críticas para hacerle

E: con respecto a los chicos ¿cómo trabajas los contenidos de ciencias sociales? ¿Qué dificultades tienen? Me comentabas que con los temas de historia costaba un poco ¿y los de geografía?

M: con esos se enganchan más, lo ven como algo más mecánico, ubicar provincias en un mapa. Trazar el Meridiano de Greenwich. Les resulta mucho más sencillo que entender un texto de historia o sobre algún acontecimiento. Así que por ese lado se enganchan más, de hecho estamos repasando para la evaluación final y los de 5° me dicen ¿Por qué no nos pone para ubicar provincias en el mapa? Porque eso ya se lo re saben chicos. Por más que al 4° si le cueste más, en 3° si bien se ven las provincias y su ubicación en el mapa muy por arriba, en 4° tiene que estar bien firme y en 5° se le suman países limítrofes

E: dentro del curriculum está el tema de problemáticas ambientales ¿llega a verlo en el año?

M: a veces. El año pasado por ejemplo si, vimos un poquito de problemáticas ambientales. Yo se las nombre, charlamos un poco en que consistía cada una y les daba libros de la biblioteca para que cada uno analice una problemática distinta y después intercambien lo que encontraron. Pero este año no lo incluí, reconozco que lo estoy dejando un poco de lado por cuestiones de tiempo. Como que priorice otro tema y no tenemos mucho para dedicarle a las problemáticas ambientales.

E: y el año pasado cuando lo trabajaron ¿Qué casos vieron?

M: deforestación, contaminación sonora

E: ¿A los chicos les resulta muy extraño? ¿Muy lejano?

M: no, lo asimilan bien. Creo que no lo ven lejano

E: Personalmente, por más de que este año no lo vieron, ¿te resulta cómodo trabajar con problemáticas ambientales? O como bien dijiste preferís dejarlo de lado

M: que se yo, puede ser que me falten herramientas para trabajar el tema y que por eso vaya a lo más seguro, tienda a dejarlo de lado. Charlando con vos lo estoy pensando. Pero pensándolo es un tema que está bueno para trabajar, quizás por rutinaria no lo incorporo. Me mantengo en la misma línea pero es quizás por esto por no tener herramientas para trabajarlo

E: pensando que Ciencias Sociales es un gran abanico de temas y que te gusta focalizar en historia ¿incluís algo de educación cívica? ¿Lo mechas con historia?

M: vemos en 4° vemos la forma de gobierno, lo mínimo igual. En 5° vemos poderes del gobierno, funciones, integrantes, el concepto de constitución. Y las formas de gobierno lo enganchamos después cuando vemos el periodo de autonomías provinciales, vemos esto de federales y unitarios pero es mínimo igual lo que se ve de cívica.

E: ¿Hay otros temas de geografía que ven los chicos, además de localización?

M: todo esto de los ambientes bonaerenses entra dentro de la parte de geografía. Pastizales, médanos, sierras, la característica de cada ambiente

E: ¿eso se da en?

M: 4°

E: ¿Cómo encarás un ciencias sociales con el recorte América latina?

M: partimos siempre de la división cultural, la división geográfica. Las características de América anglosajona y américa latina. Después vemos algunas características culturales de América Latina y después pasamos a ver las actividades productivas que hay en América latina. Y más que nada eso, por ejemplo lo que llegue a dar este año. Y calidad de vida vimos también lo trabajamos

E: y con respecto a la evaluación en Ciencias Sociales ¿Qué tipo de actividades hacen los chicos? ¿Qué objetivos te propones vos a la hora de hacer esa evaluación?

M: me interesa que comprendan lo que estudian, siempre les repito que yo no quiero que estudien de memoria. Me gusta incorporar frases para que analicen que eso es algo que les cuenta muchísimo pero como salga. Les digo que la expliquen qué quiere decir esa frase, capaz que le pongo palabras específicas que aprendimos y que ellos las expliquen con sus palabras, no repitiendo de memoria. Pero centrarme en eso más que nada, en la comprensión. No me centro en fechas, no me interesa lo que es memorístico. Que ellos entiendan

E: hay una demanda de producción en esa evaluación

M: si si tal cual

E: ¿y resulta?

M: y depende, a veces si a veces no. Suelo tomar lecciones, muchas. A 6° desde 4° que le tomo lección ya están súper cancheros. Que eso está bueno para cuando pasen a secundaria tengan un manejo de las exposiciones mucho más fluido. Pero resulta, yo creo que tratan de explicarlo con sus palabras. Llegan a 6° armando resúmenes por cuenta propia sin copiar tanto

del libro, en 4° cuesta horrores porque no saben identificar ideas principales pero se logra después.

E: ¿logran identificar actores sociales en algún contenido que estén viendo?

M: a ver dame un ejemplo

E: en algún debate que ellos puedan identificar las posturas de cada uno y sus intereses

M: si si si que eso es algo en lo que me centro mucho yo. Por lo menos cuando vemos toda la parte de historia, identificar los intereses de cada actor social

E: te pregunto porque en primer año de secundaria les cuesta identificarlo

M: lo ven como algo abstracto

E: claro, no logran ver que es una persona o un organismo del estado o una empresa. Como que les cuesta por eso te preguntaba

M: cuesta pero se logra, en 6°. 4° y 5° es más difícil, cuesta un poquito más

E: bueno como para ir cerrando ¿Qué aportes crees que le hace 6° año de la primaria a los chicos para el secundario?

M: ya en 6° año tienen un manejo de la autonomía, todo lo que es técnicas de estudio se trabaja un montón para que en secundaria puedan aplicarlas. Estos debates que se arman en clase también brindan un montón de herramientas para plantarse en secundaria y las exposiciones grupales lo mismo

(Ingresa un niño al aula pidiendo borrador)

E: ¿y en naturales? Pensando en la rama de las exactas ¿Qué herramientas les da para el secundario?

M: realizamos muchas experiencias en clase, analogías. Ahora estamos viendo sistema digestivo pensamos en objetos que puedan cumplir el rol de la boca en el sistema digestivo. También el tema de las técnicas de estudio, redes conceptuales, cuadros. Pero también sé que muchos temas se retoman en secundaria por eso en 6° estoy dando sistemas pero no lo incluyo en la evaluación final porque lo evalué el año pasado y porque sé que después lo vuelven a ver con más profundidad. Por eso no voy a tomar una evaluación específica de eso

E: Bueno nada más, muchísimas gracias. Te dejo seguir trabajando

M: Espero que te sea de ayuda, de nada