

III Coloquio Internacional de Didáctica de la Geografía

“Aportes de la Investigación en Didáctica de la Geografía a la formación y a las prácticas docentes en América Latina”

Título: “Reflexión y acción en torno a la interculturalidad: cambios y resistencias en el pensamiento de profesores de Geografía que trabajan con alumnos pertenecientes a sectores populares”.

Autores: Mg. Liliana Trigo; Lic. Analía Rotondaro; Lic. Natalia Flores; Prof. Andrés Flouch.

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Luján. Departamento de Educación

Contacto: trigolili@gmail.com

Introducción

Este trabajo presenta conclusiones finales del proyecto de investigación “*La diversidad cultural en las clases de Geografía del nivel secundario: reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense*”¹. Dicha investigación tuvo como objetivo el estudio de las representaciones que los profesores de Geografía de la Escuela de Educación Media N° 2 de Gral. Rodríguez construyeron sobre la diversidad cultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares a partir de una reflexión sobre supuestos teóricos que redefinen al sujeto de aprendizaje y al modo en que se hacen coherentes con la necesidad de una educación intercultural y el sentido de la enseñanza de la Geografía. Las preguntas que intentamos responder giraron en torno a cómo se modificaron dichas representaciones después de un proceso de discusión, de intercambio y de lectura bibliográfica en grupos de discusión. Se caracterizaron estas modificaciones en relación con lo indagado en la investigación que precede a la que presentamos. Nos interesó saber si los profesores participantes pudieron reconocer y considerar la diversidad cultural en sus grupos de clase y si pudieron reconocerla, la consideraron un obstáculo o una potencialidad para el trabajo en el aula y por qué. También nos preguntamos si los docentes incorporaron sus reflexiones sobre la diversidad cultural a la acción diseñando propuestas de enseñanza y qué características tuvieron esas propuestas. Por último, nos interesó conocer cómo se caracterizó el proceso de articulación entre reflexión y acción, qué dificultades

aparecieron durante el desarrollo del grupo de discusión, cuáles al elaborar las propuestas didácticas y cuáles al llevarlas a la práctica con sus alumnos.

El punto de partida: cómo ven los profesores de Geografía las diferencias en sus alumnos pertenecientes a sectores populares.

La investigación cuyas conclusiones presentamos en este artículo tiene su antecedente en el Proyecto “La diversidad sociocultural en el aula: las representaciones de los docentes de Geografía del Nivel Polimodal sobre la diversidad sociocultural de sus alumnos caracterizados como pertenecientes a sectores populares”ⁱⁱ. Su objeto de análisis estuvo definido por el conjunto de representaciones que los profesores de Geografía de Escuela Media n° 2 de General Rodríguez de la Provincia de Buenos Aires tienen acerca de la diversidad cultural de sus alumnos y cómo la abordan en sus prácticas. La escuela atiende a alumnos de sectores populares que pertenecen a familias cuyos padres y abuelos migraron desde provincias de Chaco, Corrientes, Entre Ríos y Santiago del Esteroⁱⁱⁱ. El trabajo de análisis de las entrevistas realizadas nos permitió concluir que hay un discurso declarado por los profesores que considera la enseñanza de la Geografía importante para la construcción de un sujeto que tiene que formarse como un actor social consciente y para lo que es necesario disponer de herramientas que le hagan transparente la realidad social. Al explicar el problema de los obstáculos que esta situación presenta, los profesores centran sus explicaciones en las dificultades que el sujeto de aprendizaje tiene, ya sean actitudinales o cognitivas.

En cuanto a la diversidad, los profesores reconocen la diversidad/heterogeneidad de sus alumnos y fundamentan dichas diferencias en cuestiones que tienen que ver con las trayectorias escolares, habilidades y actitudes de los chicos así como el grado de contención que reciben de sus familias.

En el caso de la trayectoria escolar tiene mucho peso la representación que los profesores tienen de la ESB de origen o el barrio de donde provienen los alumnos y las diferencias están dadas por los conocimientos geográficos que pudieron haber aprendido en esa escuela o los hábitos que pudieron haber adquirido. Los profesores realizan diagnósticos al comenzar el ciclo escolar pero ponen el énfasis en los conocimientos geográficos que los chicos deberían haber aprendido escolarmente o en la actitud frente a la asignatura. No consideran la posibilidad de conocer aspectos de trayectorias geográficas o de historias familiares, de contextos sociales y culturales

que después puedan convertirse en ideas estructurantes de sus planificaciones y propuestas de aula.

Cuando consideran las diferencias basadas en las habilidades y actitudes, lo hacen valorando determinadas actitudes de los alumnos y desestiman la existencia de aspectos cognitivos que puedan poner en juego potencialidades en relación con aprendizajes realizados afuera de la escuela y en el contexto sociocultural de referencia.

La mayoría de los profesores saben que sus alumnos provienen de barrios alejados de la escuela pero no dan indicios de conocer su contexto sociocultural de pertenencia. Sin embargo, casi la mitad de los profesores pudieron reconocer que existen conflictos en la realidad escolar de los alumnos de la Escuela de Educación Media N° 2 que se pueden originar en factores del propio contexto escolar o en diferencias culturales. La mayoría explica que los problemas de participación de sus alumnos en clases pueden tener que ver con el miedo, la vergüenza y el sentimiento de exposición en un contexto en que se sienten extraños. Estas ideas que los profesores construyen en el vínculo diario con sus alumnos podrían considerarse como indicadores que vinculan aspectos afectivos de sus alumnos con un conflicto de culturas y de exclusión aunque queda referido a la apreciación personal del profesor. No lo convierte en instrumento para organizar su propuesta didáctica.

Por último, los profesores reconocen los niveles de deserción y promoción de los alumnos del nivel Secundario de escuelas públicas del distrito de General Rodríguez en relación con el fracaso escolar y dan explicaciones que se basan en causas socio-económicas, causas que atribuyen políticas educativas de inclusión y problemas de contención familiar y social.

Nuevas preguntas: desafíos metodológicos y decisiones tomadas

A partir de las conclusiones enunciadas, en el 2009 pusimos en marcha el proyecto de investigación que da lugar al presente trabajo y que puede caracterizarse como una investigación cualitativa centrada en el estudio de casos. Para seleccionar el caso se articularon dos criterios: muestreo por conveniencia (Gutiérrez Pérez; 1999) y muestreo teórico y comparaciones constantes (Jones, Manzalli y Pecheny, 2007) Las conclusiones a las que hemos arribado en el desarrollo de la investigación que antecede a ésta definieron con mucha claridad un punto de partida que nos permitió caracterizar al grupo de profesores de Geografía de la Escuela de Educación Media N° 2 de General Rodríguez como un grupo muy potente y relevante para el desarrollo de

las categorías que emerjan. Según los autores citados, estos criterios favorecen el objetivo de “generar teoría y establecen un control relevante y sistemático sobre la recolección de datos que permite que ésta sea abundante y tenga sentido” (2007:55)

La técnica adoptada para la recolección de datos fue el grupo de discusión. En esta técnica el grupo se relaciona con un tema a partir de detonadores que instala el investigador (Gil Flores, García Giménez y Rodríguez Gómez ,1994; Sautu ,2007; Flick, 2007).

La elección de la técnica nos enfrentó a varias cuestiones metodológicas en torno a las que debimos tomar decisiones:

1. La constitución del grupo de discusión. Invitamos a todos los profesores de Geografía de la escuela (trece profesores) con la idea que participaran voluntariamente. Finalmente el grupo quedó constituido por seis profesoras.

2. La organización de los encuentros con la finalidad de sostener las discusiones. Las discusiones se desarrollaron en 8 encuentros quincenales de dos horas cada uno, fuera del horario escolar. A los fines de asegurar la asistencia de las docentes articulamos nuestra investigación con el Plan Mejora del Ministerio de Educación de la Nación^{iv}. Esto nos permitió contar con el pago de horas institucionales a las profesoras que asistieron.

3. La introducción de aportes teóricos con miras a una reflexión fundamentada sobre la práctica. Hicimos una selección de los aportes teóricos necesarios para plantear y profundizar la discusión. Los profesores reflexionaron y discutieron con materiales de apoyo en torno a: conceptos de cultura y diversidad cultural; relación entre sujeto de aprendizaje y cultura; sentido de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria actual; reflexiones de la didáctica sobre estas cuestiones; análisis de propuestas didácticas que incorporan variables culturales y conocimientos geográficos construidos en ámbitos de pertenencia de los alumnos en interrelación con el conocimiento geográfico científico^v.

4. La estructura de los encuentros Los encuentros tuvieron distintos momentos que pueden caracterizarse como momentos de problematización y discusión a partir de la presencia de un detonador (video, bibliografía, registros de clases, relatos de prácticas, propuestas didácticas elaboradas por otros profesores, conclusiones de la primera investigación); momentos de aporte teórico y reflexión a partir de lecturas bibliográficas y momentos de articulación entre el marco teórico propuesto y la elaboración de actividades para el aula en los que las docentes realizaban la puesta en común y discusión de las experiencias puestas en práctica.

Construcción y análisis de los datos

Las discusiones de las profesoras fueron recogidas con registro de observación participante y grabación y se consideraron como un solo texto que representó la voz del colectivo del grupo de discusión. La lectura de los discursos completos permitió tener una impresión adecuada del conjunto, tanto en lo que respecta al contenido como a las ideas de los participantes del grupo de discusión. (Sautu, 2007)

La estrategia general utilizada fue el análisis temático por etapas: sistematización, descripción e interpretación de los datos (Sautu, 2007) combinando categorizaciones inductivas y deductivas con la finalidad de encontrar “núcleos de sentido” (Sautu, 2007) o “núcleos argumentales” (Gil Flores; García Jiménez; Rodríguez Gómez; 1994) usados por los profesores para explicar la diversidad cultural de sus alumnos y las relaciones con la enseñanza de la Geografía.

De acuerdo con estos autores realizamos una reducción de los datos mediante sistemas de categorías preservando siempre la naturaleza textual de los mismos y desarrollamos la siguiente secuencia:

- 1.-lectura de los discursos completos y definición de un primer sistema exhaustivo de categorías de manera inductiva.
- 2.-reducción de datos textuales mediante procesos de segmentación y categorización dividiendo los discursos en unidades de contenido e identificación con temas o tópicos y asignando a cada fragmento un distintivo. Relectura fusionando categorías que permitieron definir mayores niveles de abstracción a partir de la comparación intra e inter-categorías.
- 3.-construcción de matrices textuales que permitieron la comparación de expresiones y el encadenamiento procesual de ideas a través de los ocho encuentros. A la vez permiten la referencia continua a la secuencia en que los datos fueron producidos y en qué contextos de discusión.
- 4.- elaboración de conclusiones a partir del análisis de ideas, creencias, expectativas y producciones sobre la diversidad cultural de jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares y su relación con el aprendizaje y la enseñanza de la Geografía que los profesores participantes pudieron haber construido en los grupos de discusión indagando cambios y persistencias de supuestos teóricos.

El proceso de reflexión inicial en el grupo de discusión

Las docentes parten inicialmente del reconocimiento de un conjunto de núcleos problemáticos en la vida cotidiana actual (violencia; discriminación; falta de empatía con el inmigrante limítrofe, etc.) y los asocian con la necesidad de desarrollar en la sociedad argentina actitudes de tolerancia y respeto. Las diferencias entre sus alumnos son explicadas por el nivel de ingresos de las familias, las distintas organizaciones familiares, los bagajes personales o individuales pero siempre referidas al contexto temporal y geográfico actual no apareciendo ninguna referencia a los lugares de origen de las familias de sus alumnos. La realidad social del conurbano bonaerense es negativa y sin salida para los chicos a los que caracterizan como pasivos y con pocas posibilidades de cambio en un contexto socioeconómico que los limita. Los reconocen humildes, algunos de ellos con actitud silenciosa y no participativa y todo esto lo asocian a la pobreza.

“Los chicos se diferencian por el modo de vida, sus ingresos económicos, a qué se dedican sus padres” (Encuentro 3)

“De los míos podés sacar la realidad social en que viven. Vienen con un bagaje personal muy fuerte, por las historias que cuentan....historias de vida muy fuertes a las que están acostumbrados” (Encuentro 4)

“Los chicos me iban contando sus realidades, por ejemplo que nunca habían visto al papá” (Encuentro 4)

Las docentes refieren la idea de cultura a la identidad nacional y la diferencia cultural se asocia al extranjero inmigrante. También reconocen subculturas como diferentes territorios culturales subordinados a la cultura nacional. En la escuela estas subculturas pueden ser consideradas amenazantes y ésa puede ser la explicación a la discriminación y el rechazo hacia el otro diferente que se observa en los chicos.

“Yo lo que veo es que hay mucha violencia en el aula con respecto a los pares”....“Diariamente uno está tratando con esto de la violencia”....“Los chicos se discriminan”....“Entre ellos mismos se discriminan”...“Desde la televisión y desde la casa quizás lo adopten como algo común”.... “Pasa con el boliviano. Yo soy blanquito y lo demás no existe. Ni siquiera intento ponerme en el lugar del otro para entender por qué al otro no le gusta eso o es de determinada manera” (Encuentro 1)

“Tratando el tema de estado y nación y las culturas juveniles ellos comenzaron a decir que los otros grupos no saben nada.....porque son cumbieros o son raperos, etc. Yo insisto en el respeto hacia el otro”....”Una chica me decía que hay diferencias hacia el interior de los grupos punks. También se da mucho eso. No solamente racismo en relación a otro país. Sino dentro de los grupos” (Encuentro 1)

En cuanto a las diferencias, las docentes consideran que pueden ser vistas como una riqueza para la sociedad en su conjunto pero en la escuela no lo consideran así. La escuela tiene que homogeneizar; en la escuela hay necesidad de normas porque la autoridad se sostiene en esas normas. Por lo tanto la escuela no participa en la construcción de la heterogeneidad cultural, es algo que le viene dado pero sí participa en la homogeneización hacia una forma de cultura que es la cultura nacional.

“En la escuela hay normas, reglas, por ejemplo el no uso del celular, de la gorra, etc. De esta forma imponemos lo que se quiere del otro”....”Se homogeneiza con la regla por ejemplo con el uso del guardapolvo”....”Yo creo que en cierta forma sí, la mayoría de los docentes seguimos esos lineamientos”....”Pero si vos querés que te respeten, tenés que respetar ciertas normas. Tiene que haber una uniformidad en las normas, no que cada uno haga lo que quiera, incluso los directivos...” “El izado de la bandera también es un ritual que hace a la cultura dentro de la escuela” (Encuentro 2)

Con respecto al modelo didáctico propuesto en el grupo de discusión, las profesoras consideran que la escuela, al mismo tiempo, se constituye como institución normalizadora que no deja espacios libres para poder implementar modelos didácticos renovados. La idea del curriculum como prescripción genera incertidumbre a la hora de tomar decisiones que impliquen cambios y se asocia a la urgencia de la práctica y a la sensación de pérdida de tiempo al no avanzar en los temas que el diseño curricular propone. En todo el proceso de discusión hay una idea generalizada de que la Geografía tiene algo que decir sobre la interculturalidad. Hay un reconocimiento que la disciplina por sí misma tiene que enseñar qué es la interculturalidad pero la articulación de esta idea con las propuestas didácticas que generen interacciones interculturales en el aula, es una dificultad para el profesor.

“Creo que sí hay que tratar estos temas”.....“En geografía tenemos este tema como contenido por el tema de los inmigrantes y la cultura”....“Cuando vemos la formación del Estado también” (Encuentro 1)

“Con respecto a los libros de texto pasa que a veces tengo que seleccionar muchos libros porque están muy acotados estos temas, muy acotados y no podés sacar demasiado” (Encuentro 1)

Caracterizaciones construidas en el grupo de discusión sobre la diversidad cultural de alumnos pertenecientes a sectores populares

La percepción de diferencias culturales en los alumnos pudo rastrearse como un avance progresivo del grupo de discusión hacia nuevas formas de caracterización del sujeto de aprendizaje que tuvo dos momentos significativos. El primero, cuando las docentes analizan material bibliográfico y registros de clases donde se desarrollan propuestas didácticas enmarcadas en el modelo didáctico de interrelación paradigmática. En este momento ponen en cuestión sus propios conceptos de cultura al ir acercándose a la idea de construcción social de la misma; reconocen las diferencias culturales como una diversidad rica y potente; pueden considerar algunos obstáculos de convivencia en el aula como conflictos de interacción entre diversidad y homogeneización cultural; reconocen jerarquías, asimetrías e imposiciones culturales.

“Yo creo que en sus cabecitas se ubicaron como si estuvieran en Santiago del Estero, nombraron toda clase de bichos, se ubicaban en el campo y se podía vivir de esos bichos. Me llama la atención que recurran a cosas del campo de Santiago del Estero” (Encuentro 3)

“(conocimientos) tienen muchos, deben tener conocimiento con lo que le han dicho sus abuelos” (Encuentro 3)

“Fijate que esos trabajos que ellos nombran, juntar cartones, remiseros seguramente son los de los padres” (Encuentro 3)

“La ropa tiene que ver con ellos mismos, con la edad de ellos. Estar sin ropa sería terrible. Estar sin ropa los identifica, los presenta. Precisamente para presentarse a un trabajo ellos dicen que tienen que llevar ropa” (Encuentro 3)

El segundo momento, a partir de la puesta en práctica con sus alumnos de propuestas seleccionadas por el equipo de investigación, las profesoras pueden reconocer características culturales de sus alumnos y sus familias, observan diferencias dadas por los lugares de origen de esas familias y sus trayectorias migratorias, valoran con actitud empática estrategias y modos de actuar en el entorno y ven en ellas potencialidad para encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana. Se acercan al descubrimiento de características comunes en las historias que los chicos cuentan. Las historias que se cuentan en las casas no son un mero pasatiempo sino formas de transmisión de los modos de relación con el entorno a partir de una cosmovisión particular; se han construido históricamente y sobreviven a modo de hilo conductor de la identidad cultural del grupo de pertenencia.

“Los padres venían de Misiones, Chaco y Corrientes. Y en cuanto a los abuelos me dijeron que vienen de provincias del interior” (Encuentro 4)

“Estuvimos dos horas con las historias que contaron” (Encuentro 4)

(Cuando se les pregunta por el valor de las historias en la clase) *“Para indagar la historia de los chicos, porque en geografía no les preguntamos esas cosas. Para conocerlos”.... “Si esto se transmite es porque en algún momento se juntan. No sé cómo se piensa que las familias no les dan bolilla a los chicos, tienen la familia presentes estos chicos” (Encuentro 4)*

“Yo creo que tiene que ver con las raíces. La raíz me lleva a ser cómo soy. Conocer cuáles son sus raíces, sus costumbres me ayuda a saber por qué se manejan de tal manera en el aula y cómo se manejan con el otro” (Encuentro 4)

En relación con sus alumnos, las profesoras reconocen características en los chicos como grupo: la humildad, la solidaridad, la confianza entre ellos y esto es una potencialidad que se relaciona con valores y conocimientos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural. Las estrategias de sobrevivencia, que algunas de las familias desarrollan, recuperan o se elaboran sobre dichos conocimientos, son valoradas como formas de intervención en el entorno que ponen en juego capacidades de los chicos y sus contextos familiares.

Logran definir con claridad el conflicto que lleva a estos grupos a ocultar su identidad cultural para lograr pertenecer e integrarse a la cultura que se les impone.

“El docente tiene que ser un poco especial y darse cuenta que el chico está diciendo algo y darle un sentido didáctico, pero eso lo tiene que pensar antes”.....”quizá vos le dabas la definición de trueque y ellos eran los que hacían el trueque”.....(en estas estrategias de sobrevivencia)”hay una necesidad, un sentido comunitario, igualdad y solidaridad” (Encuentro 5)

Articulación entre supuestos teóricos discutidos y elaboración en el grupo de estrategias didácticas para el aula

Las docentes parten del reconocimiento de problemas de enseñanza por falta de significatividad para los alumnos y en este sentido valoran el marco teórico que propone la investigación. Logran elaborar una primera organización de propuestas para el aula enmarcadas en un avance muy inicial en torno a dos momentos del modelo didáctico de interrelación paradigmática:1) el diagnóstico sociocultural del grupo de alumnos que permite diseñar estrategias de indagación y desocultamiento de conocimientos geográficos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural y 2) la articulación de dichos conocimientos con conocimientos geográficos científicos.

Entre las cuestiones que aparecen más claramente definidas como un avance son: las estrategias de búsqueda de ideas comunes a modo de hilo conductor del pensamiento de los alumnos; ampliación de la capacidad de escucha por parte del docente así como de actitudes de empatía que permiten la valoración y circulación de ideas; respeto por los tiempos que demandan las actividades de aprendizaje con disposición a replantear y ajustar consignas de trabajo.

“Yo les di una actividad que empieza así:¿qué harían ustedes si un día se despiertan y se encuentran que están solos, sin su familia, y tienen que hacerse cargo de su vida?.....pero después se me ocurrió otra consigna, porque ellos son pillos, y les agregué: que tuvieran cien pesos nada más. Y la mayoría trataría de afrontar la realidad solos. Una chica me puso: yo trabajaría para ganar plata para que no digan que nadie me regaló nada. Y yo pensé, son chicos chicos!. Una de las chicas me dijo que lo que haría sería lo que hace ahora: compraría mercadería con esos cien pesos, sacaría lo que gasto y vendería mercadería. Y yo le pregunté que hacés vos en la realidad. Y me dijo que vende empanadas.....hace las compras a la mañana y por

eso llega tarde a la escuela.....Después les cambié la consigna y les pregunté: ¿cómo se las arreglarían si vivieran en el campo o si vivieran en la ciudad? Si vivieran en el campo parece que fuera más fácil, saldrían a pescar o a cazar cuisés. Un chico dijo buscaría un trabajo para salir adelante, cazaría liebres y viviría para eso. Viviría en el campo y cazaría. Pero no viviría en la ciudad. Pero otro chico, él compraría lápices y cuadernos en la ciudad y los vendería en el tren. Otro me dijo yo compraría una vaca, pero con cien pesos? No! Mejor compro una gallina y un gallo y espero que ponga huevos, que crezcan los pollitos y los vendo” (Encuentro 7)

(En referencia a una actividad de aula para comenzar a enseñar el concepto de desigualdad geográfica)”Yo lo que hice entonces fue reformularla. Pensé entonces en fotografías que pueden mostrar gente grande y chicos trabajando o haciendo cosas para satisfacer sus necesidades. Entonces presentaré una fotografía de un nene pidiendo monedas, otra de una familia en un carro recolectando cartones, y una señora boliviana vendiendo verduras. Les daría estas fotos a los chicos y les pediría que inventen una historiaa ver qué dicen los chicos.....si ellos conocen a personas así y que puedan contarme una historia así después yo empiezo con los conceptos. Les daría tiempo para que traigan esas historias de ellos o inventadas. Después que las traen las leeríamos entre todos y anotaríamos en el pizarrón en clase, sacaríamos conclusiones, indagar por qué hicieron esas historias. Y ver las de todos los chicos ya que les gusta leer.Tratar después de agregar los conceptos desde la geografía. Sí, con sus respuestas las vamos a sistematizar en el pizarrón. Sacaríamos qué cosas tienen en común y qué diferencias hay. Cuando ellos se dan cuenta que vos los estás escuchando ellos arrancan. Hay que escucharlos porque puede ser diferente pero no está mal lo que ellos traen” (Encuentro 8)

En cuanto a las principales dificultades detectadas han tenido que ver con el momento de producción de propuestas didácticas para implementar con sus alumnos. Las docentes logran reconocer y valorar positivamente prácticas y estrategias que los alumnos desarrollan en sus ámbitos de pertenencia pero aparecen obstáculos a la hora de poner en diálogo este reconocimiento con el conocimiento geográfico disciplinar y señalan como obstáculo más importante la falta información y de propuestas elaboradas que puedan servir de referencia o modelo.

“Cómo llegar después con los contenidos. Eso sería lo que más le preocupa al docente. Cómo después dar los contenidos según el currículum” (Encuentro 8)

“Pero lo que más tendría que tener en cuenta es cómo incorporar lo que los chicos traen, porque los contenidos y nada más es fácil, pero cómo tomar lo que ellos traen no está en ningún libro” (Encuentro 8)

Conclusiones

El grupo de discusión desarrolló los ocho encuentros de acuerdo a lo planificado y con asistencia regular de las docentes participantes. Al interés que representaron las cuestiones discutidas debemos sumar el sostenimiento de la institución escolar al promover y sostener la presencia de las profesoras con horas institucionales pagas.

El proceso de reflexión que sostuvo el grupo de docentes participantes permitió replanteos interesantes en torno al fracaso escolar en clases de Geografía de jóvenes caracterizados como pertenecientes a sectores populares. Se lo ha considerado como un problema de la enseñanza en el marco de contextos de exclusión no sólo socioeconómica sino también cultural de amplios sectores de la sociedad argentina. También se pudo pensar en la necesidad de remover de las prácticas docentes aquellas sistematizaciones conceptuales tradicionales de la Geografía que impiden el reconocimiento de saberes de los alumnos construidos en ámbitos de pertenencia sociocultural. Estos saberes, que en el caso de niños y jóvenes de sectores populares se relacionan con un modo particular de ver el mundo y actuar en él son desestimados por el modelo de cambio conceptual, postura teórica que aún tiene mucha vigencia en el campo de la enseñanza.

Finalmente se podría considerar como producto interesante la demanda de las docentes del grupo en relación con la producción de materiales y recursos para la enseñanza intercultural de la Geografía como un nuevo punto de partida para la línea de investigación que desarrollamos.

Bibliografía:

ARGUMEDO, A. (1996) "Los silencios y las voces en América Latina". Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento.

ARGUMEDO, A. (2000) *Proyecto Construcción y evaluación de estrategias didácticas basadas en la incorporación de la variable cultural*, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján

FLICK, U. (2007) "Introducción a la investigación cualitativa". Madrid: Ediciones Morata
GIL FLORES, J; GARCIA JIMENEZ, E; y RODRIGUEZ GOMEZ, G. "El análisis de los Datos Obtenidos en la Investigación Mediante Grupos de Discusión" *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*. Vol. XII; 1994

JONES, D.; MANZELLI, H. y PECHENY, M. (2007) La teoría fundamentada: su aplicación en una investigación sobre vida cotidiana con VIH/Sida y con hepatitis C en
KORNBLIT, A. (2007) *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos

MAIMONE, M.; EDELSTEIN, P. (2004) Didáctica e identidades culturales. Acerca de la dignidad en el proceso educativo. Buenos Aires: Editorial Stella. Ediciones La Crujía

SAUTU, R. y otros (2007) El significado de la democracia entre personas de clase trabajadora del Área Metropolitana de Buenos Aires en SAUTU, R. (2007) "*Práctica de*

la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas". Buenos Aires: Ed. Lumiere.

TRIGO, L. (2003) Diversidad sociocultural y conocimiento geográfico práctico en alumnos del 3° Ciclo de EGB caracterizados como pertenecientes a sectores populares. Mimeo, Proyecto de Investigación, Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona.

TRIGO, L. (2007) "Diversidad sociocultural y conocimiento geográfico práctico en alumnos pertenecientes a sectores populares", Actas IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue

TRIGO, L. (2008) "Nuevos desafíos para la Didáctica de la Geografía: la diversidad cultural en el aula", Actas XVIII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía. San Rafael. Mendoza

TRIGO, L.; PERROTTI, R. (2007) "Enseñanza de la Geografía en escuelas públicas que atienden sectores populares" en IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa: sociedad, cultura y educación. Una mirada a la desigualdad educativa. Neuquén: EDUCO- Universidad Nacional del Comahue.

TRIGO, L; PERROTTI, R (2008) "Nuevos temas a considerar en la formación de profesorado de Geografía. Los conocimientos geográficos de jóvenes de sectores populares aprendidos escolarmente" Actas Congreso Nacional de Formación Docente y VI Encuentro de Egresados en Ciencias de la Educación. Chaco: Facultad de Humanidades .Universidad Nacional del Nordeste.

TRIGO, L; PERROTTI, R (2009) "Modelos de enseñanza de la Geografía con alumnos de sectores populares y de ESB. Análisis comparativo de resultados de pruebas diagnósticas finales" Actas V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti. Octubre de 2009.

VIGOTSKI, L. (1993) Problemas de Psicología General, Buenos Aires: Aprendizaje Visor.

ⁱ Este Proyecto radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján entre los años 2009 y 2013 fue dirigido por la Dra. Graciela Carbone en el marco del Programa de Investigación “Didácticas Específicas e Identidades culturales” que dirige la Mg. Liliana Trigo y cuya hipótesis de trabajo se fundamenta en que el no reconocimiento por parte de la escuela de diferencias culturales y conocimientos construidos en los ámbitos socioculturales de pertenencia de jóvenes de sectores populares constituye una problemática socioeducativa que puede vincularse con el fracaso escolar de estos alumnos. Focalizamos esta cuestión desde la enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias que mayoritariamente atienden a sectores populares.

ⁱⁱ Este proyecto se desarrolló durante los años 2007 y 2008 con la dirección de la Dra. Graciela Carbone en el marco del Programa de Investigación “Didácticas Específicas e Identidades culturales” que dirige la Mg. Liliana Trigo

ⁱⁱⁱ Según Alcira Argumedo (1996) los sectores populares tienen un alto grado de heterogeneidad en su composición en toda Latinoamérica. Para dicha autora hoy el sujeto popular comprende tanto a los trabajadores insertos formalmente en la actividad económica como a las crecientes capas laborales ligadas con trabajos precarios e informales y a la población marginada de los esquemas productivos y de intercambio. En nuestras investigaciones centramos la atención en habitantes de barrios obreros y asentamientos del conurbano bonaerense que son principalmente migrantes internos a los que se suman inmigrantes limítrofes y que se caracterizan por culturas y espacialidades específicas.

^{iv} Nos referimos al documento “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes de Mejora”. Resolución CFE n° 86/09

^v El Modelo Didáctico de Interrelación Paradigmática (Maimone y Edelstein, 2004) se crea en el trabajo con niños pertenecientes a sectores populares. Se basa en que estos niños y jóvenes desarrollan una estrategia de ocultamiento de su identidad porque ésta es construida en condiciones de exclusión y marginalidad. En el contexto del aula este hecho se convierte en un obstáculo para el desarrollo de conceptos.

Según Vigotsky (1993) los conceptos cotidianos posibilitan la aparición de los no espontáneos que sólo se desarrollan a partir de la instrucción escolar; al mismo tiempo, los conceptos científicos abren el camino para el desarrollo de los primeros. Alrededor de esta premisa las investigadoras construyen el MIP, que se basa en dos supuestos fundamentales: 1) Cada una de las cosmovisiones alternativas a la ciencia representa un sistema teórico metodológico constitutivo de la cultura de grupos humanos particulares. Por lo tanto es posible designar con el término paradigma a toda construcción de conocimiento que implique una forma particular de ver el mundo y operar en él. 2) Proponer en el plano didáctico, la consideración de ambos conocimientos en igualdad de status. Es posible entonces hablar de una interrelación paradigmática. Sus pasos consisten en: 1.-Definición de los contenidos a enseñar. Un primer momento de tarea anticipada del docente en el que debe establecer los ejes y conceptos estructurantes de la disciplina a enseñar y los ejes y contenidos estructurantes del conocimiento del grupo poblacional con el que se trabaja. 2.-Despliegue de las estrategias desarrolladas en la vida cotidiana por los alumnos en su contexto de pertenencia. Supone una instancia de valoración y por lo tanto facilita que vaya surgiendo el conocimiento que posee el grupo sociocultural al que pertenecen los alumnos. Aparecen así problemas reales y propios del grupo con lo que se agrega un componente motivacional muy estable y duradero. 3.-Sistematización de los conocimientos geográficos prácticos producidos en el ámbito de pertenencia. 4.-Procesamiento de nueva información y la sistematización de los conocimientos producidos en el contexto científico. 5.-Intervinculación, comparación y valoración de ambos conocimientos. 6.-Síntesis y producción de nuevos conocimientos en el aula. Argumedo y otros (2000); Maimone y Edelstein (2004); Trigo (2003, 2007 y 2008); Trigo y Perrotti (2005, 2007 y 2008)