

DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES EN EL NIVEL SECUNDARIO DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA ARGENTINA

CONFERENCIA DRA. DIANA DURÁN¹

Esta presentación aborda las vertientes complejas de las teorías de la innovación y de las innovaciones educativas; y para darle un cariz eminentemente geográfico, la difusión espacial de las innovaciones. Todo ello ligado al valor formativo de la geografía, la gestión educativa y, especialmente, a la labor de los profesores de geografía, que constituyen el *core* del trabajo.

El trabajo sintetiza algunos de los ítems de la investigación doctoral y también muchos juicios sustentados en las experiencias personales que nos ha brindado el quehacer de enseñar.

El objetivo general es explicitar la naturaleza educativa, en términos de concepciones epistemológicas y prácticas docentes, de las innovaciones en la educación geográfica, según la perspectiva de los docentes y de otros actores sociales como las instituciones educativas nacionales, los geógrafos profesionales, los expertos en educación, los capacitadores, entre otros.

Entre los objetivos específicos se destacan: identificar las características de las innovaciones en la educación geográfica como procesos que integran la difusión espacial; explicar la naturaleza de la propagación espacial de las innovaciones en la educación geográfica argentina; interpretar los factores que obstaculizan la difusión de las innovaciones y proponer alternativas de solución a los problemas que las limitan.

1. La difusión de las innovaciones en la educación geográfica

Advertía Capel en el II Coloquio Internacional de Geocrítica del año 2000 que es necesario *“(...) conocer la génesis de la innovación, los factores sociales e intelectuales que influyen tanto en el desarrollo y la adopción de las mismas. Debemos estimular las investigaciones que nos permitan entender las condiciones sociales e intelectuales que favorecen la generación y la adopción de innovaciones, y la receptividad ante ella o su rechazo. En especial nos interesa conocer el papel de las instituciones docentes y científicas*

¹Doctora en Geografía de la Universidad del Salvador. Instituto Superior de Formación Docente N° 79. Punta Alta. Provincia de Buenos Aires. Argentina diana.a.duran@gmail.com <http://geoperspectivas.blogspot.com>.

en todo este proceso” (CAPEL, 2001:1). Estas apreciaciones han constituido un impulso para el desarrollo de nuestro trabajo y la ponderación crítica de los múltiples argumentos teóricos y metodológicos.

Inicialmente la idea de innovación, que es interdisciplinar, se aplicó en profundidad a los sectores industriales, tecnológicos y empresariales. Más recientemente se difundió y transfirió a otras actividades humanas y, en tal contexto, a la educativa.

La palabra innovar, del latín *innovare*, según la Real Academia Española, significa “*mudar o alterar algo, introduciendo novedades*”. En tal sentido, involucra todo tipo de cambio cualitativo en la educación geográfica: qué son, cómo son, por qué se producen innovaciones y sus implicancias espaciales. En consecuencia, el problema que sustentó la investigación fue los procesos de difusión de las innovaciones promovidas por los distintos sujetos que, en contextos particulares, intervienen en la educación geográfica.

La Teoría de la Difusión Espacial de las Innovaciones en Geografía se desarrolló en la ciencia geográfica durante la hegemonía del paradigma cuantitativo en la década del setenta del siglo pasado. Según Haggett, el interés de los geógrafos por la difusión iniciado por Torsten Hägerstrand y sus discípulos, “(...) se debe principalmente a que su extensión proporciona elementos valiosos respecto al modo en que se intercambia información entre regiones distintas. ¿Dónde están los centros de difusión y por qué? ¿A qué velocidad viajan las olas de difusión, y qué canales siguen? ¿Por qué algunas olas mueren rápidamente mientras que otras persisten?” (HAGGETT, 1998: 311).

Estas preguntas pueden ser respondidas provisoriamente, en la investigación, como sigue:

- Existen sujetos, instituciones educativas, organismos de capacitación y otras entidades educativas o científicas que las promueven; de manera que sus lugares de localización son los centros de difusión.
- Pueden viajar según se establezcan los intercambios entre los docentes o de acuerdo a la relevancia política que las distintas gestiones educativas le impriman a los diseños curriculares con mayor o menor grado de prescripción.
- Los canales pueden ser múltiples –materiales o virtuales-; y
- Pueden morir, por ejemplo, por un cambio de ley educativa, por una decisión editorial de no publicar más un libro innovador, o por el desfinanciamiento de un proyecto educativo institucional.

1.1. La geografía de la innovación y la educación geográfica

Los estudios derivados de la geografía de la innovación tienen como objetivos centrales “(...) *describir e interpretar los procesos de innovación y su impacto [espacial y] (...) se han convertido en una de las líneas de investigación más relevantes de los últimos tiempos en ciencias sociales, con especial protagonismo en el ámbito geográfico de las propuestas teóricas y los estudios empíricos que se realizan desde la geografía económica e industrial.*” (MÉNDEZ, 2002:27).

En tal sentido, las innovaciones educativas en geografía constituyen procesos complejos por su triple composición: el proceso de innovación, el campo de la educación y las características de la ciencia geográfica.

Para explicar las trazas espaciales de la innovación se deben tener en cuenta una serie de condiciones necesarias:

- La innovación debe tener aptitudes mínimas para desplazarse e imponerse, provocando un flujo en movimiento de material de libros, cartografía, diseños curriculares, etc.
- Aparecen por primera vez en un momento y en un sitio determinado, por ejemplo, pueden difundirse a partir de los desarrollos curriculares establecidos por las leyes educativas, desde las ciudades de mayor jerarquía en las que se localizan las gestiones educativas principales a otras de menor jerarquía urbana.
- El lugar de origen será el foco emisor que permita el traslado de la innovación educativa en el campo geográfico a nuevos lugares.
- Deberán existir condiciones apropiadas en el territorio para su propagación, (por ejemplo: factores como la situación laboral de los docentes, las condiciones de la infraestructura y equipamiento educativo, o aspectos culturales)
- La difusión dependerá, en última instancia, de una fuerza movilizadora, que será eficaz en relación con la fortaleza y continuidad de su duración.

1.2. Hipótesis

A partir del marco teórico planteado se concibieron las siguientes hipótesis de la investigación.

- Primera hipótesis: Las innovaciones en la educación geográfica que acceden a las aulas del nivel secundario de la Argentina resultan de una combinación de procesos endógenos y exógenos, entre los que prevalecen los primeros.
- Segunda hipótesis: La difusión espacial de las innovaciones educativas en geografía en la Argentina responden distintos modelos según sus características.
- Tercera hipótesis: Las innovaciones en la Educación Geográfica se relacionan con una combinación de variables, entre las que se destacan: la jerarquía urbana, la formación docente disciplinar, la composición por edad de los profesores, la relación alumno-docente, la difusión espacial de los libros de texto, la localización de los establecimientos educativos de nivel superior, entre otras.
- Cuarta hipótesis: El impacto de las Tics en el marco de la difusión espacial de las innovaciones en la Educación Geográfica es incipiente y creciente.

1.3. La convergencia de los procesos de innovación, el campo de la educación y la Educación Geográfica: innovación educativa, innovación geográfica, innovación en la educación geográfica.

La innovación educativa se concibe como la facultad de combinar diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes en algo nuevo, diferente que tiene una calidad distinta, que confiere un plus cualitativo a quienes son innovadores –en nuestro trabajo, en principio, a un conjunto identificable de los profesores de geografía de nivel secundario de la Argentina que impulsan a las instituciones-, e influye en términos de calidad educativa y, consecuentemente, en mejores aprendizajes.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) distingue dos tipos clave de innovación, que adoptamos con un propósito analítico:

- Un proceso endógeno que se auto organiza y surge de *“(...) la articulación de los recursos propios —materiales, técnicos, informativos, de conocimiento—, cuyos logros deben atribuirse a causas internas, a una manera propia y especial de encarar las dificultades y los retos, a unas propiedades grupales propiciadoras y a cualidades personales que favorecen el cambio, tales como el deseo de aprender y resiliencia emocional, entre otras”* (CEPAL, 2008:24). Todas estas características pueden adscribirse, según nuestra hipótesis, a un conjunto destacado de profesores de geografía en los más diversos espacios geográficos nacionales.
- Un proceso exógeno que se trama en un medio social y propicia *“(...) factores externos que condicionan el ritmo de la innovación, siempre en relación con un entorno cambiante y con una zona de influencia próxima, es decir, con un conjunto de aliados y*

oponentes" (CEPAL, 2008:24). En este caso, son los gobiernos y las instituciones educativas los vectores o limitantes de la innovación que ostentan el poder y el control.

A esta conjunción de procesos endógenos y exógenos se suman en la actualidad, complejizándolos aún más, los medios de innovación informática difundidos a través de INTERNET, del *e-learning* o las redes sociales; la geoinformática con sus consecuencias que han producido una verdadera revolución en la disciplina; y el acceso cada vez más intensivo a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC). Sin embargo, reconocemos que estos procesos actúan de manera segmentada y diferencial en el espacio geográfico, según los distintos contextos sociales y políticos.

Por lo demás, en esta investigación se han planteado las interrelaciones, los cruces y solapamientos entre la innovación, la geografía y la educación y, en tal sentido, podemos afirmar la entidad de una geografía de la innovación como lo ha desarrollado Alicia Durán (1999), que estudia en profundidad este campo emergente de la disciplina; pero aun así, no realiza una referencia específica a la educación, sino que se dedica a la ciencia, la industria, las políticas regionales y el sector empresarial.

De acuerdo al buceo bibliográfico realizado y a los argumentos que hemos plasmado en estos primeros párrafos se advierte que el objeto de nuestra investigación constituye un campo poco desarrollado y original para su indagación desde la perspectiva geográfica.

La Teoría de la Difusión de la Innovación (ROGERS, 2004. p. 309) –sin considerar el marco espacial-, ofrece un marco especulativo preliminar que pone en cuestión la aceptación de las innovaciones a partir de la interrelación de éstas con las dimensiones sociales y psicológicas de los usuarios que, en nuestro estudio, son los profesores de geografía.

Asimismo, los modelos de localización geográfica de difusión espacial que se han considerado para comprobar las distintas hipótesis de la investigación corresponden a diversos espacios geográficos seleccionados.

2. La geografía en el nivel educativo secundario y los procesos exógenos de innovación educativa

Esta cuestión aborda los procesos definidos como el conjunto de factores externos que influyen en el movimiento de la innovación en relación a un ámbito social en proceso de cambio, con sus defensores y opositores.

Esta cuestión aborda los procesos definidos como el conjunto de factores exógenos que influyen en el movimiento de la innovación, en relación a un ámbito social en proceso de cambio, con sus defensores y opositores.

Los gobiernos e instituciones incluyen una dimensión espacial, es decir, se localizan en ciudades de distinta jerarquía (nacional, regional y local) que, en términos foucaultianos, “(...) son los sitios convergentes del espacio (social), del conocimiento y del poder, los cuarteles generales de los modos de regulación societales” (FOUCAULT, en AMUCHASTEGUI, 2008: 307-308)

Al respecto Foucault explica que “habría que escribir una historia de los espacios – que sería al mismo tiempo una historia de los poderes” (FOUCAULT, en AMUCHASTEGUI, *op.cit.*)

2.1. La experiencia argentina

Tanto la localización de las instituciones de nivel superior como los procesos espaciales de transformación educativa acaecidos durante el período 1993-2006 (Ley Federal de Educación 24195, 1993) en la Argentina, revelan el impacto del poder – instaurado por las políticas de Estado en el orden educativo-, desde las ciudades de mayor jerarquía sobre el resto de los espacios y, en consecuencia, sobre los sujetos sociales que enseñan geografía.

Analizar estos procesos es sumamente complejo, porque supone atomizar, dividir y segmentar la realidad de la educación geográfica que ha atravesado transformaciones educativas permanentes, en una modificación permanente y caótica del sistema educativo, que en consecuencia, influyeron en el *habitus* (BONNEWITZ, 2006: 27) de sus actores.

Poder, disciplina, control son conceptos que no contribuyen según nuestra visión a lo que hemos definido como innovación y que, en cambio, generan un proceso forzoso que se evaluará en su diversidad espacial.

El cambio tuvo implicancias en la educación geográfica, porque fue planeado espacialmente en términos de la localización del nuevo sistema educativo, la estructura curricular y la selección de contenidos que impactaron en las prácticas docentes, a través de un proceso de difusión espacial de las innovaciones.

Esta cuestión es importante, porque a partir de estas decisiones educativas surgió un proceso sesgado de difusión de las innovaciones, en términos de una geografía hegemónicamente social desde las universidades de Buenos Aires y los profesorados dominados; especialmente a través de los cursos de capacitación masivos que se implementaron por aquellos años. Es posible señalar que se asistió al desarrollo de una implosión de la disciplina geográfica como resultado de múltiples *papers*, declaraciones y debates en distintas reuniones de especialistas y profesores, que en distintos foros se manifestaron en contra de estos cambios y de su proceso de aplicación (CONTE, 1995. p. 1-10. BARRERA DE MESIANO. ANDINA. , 2001. p. 65-67. GAEA, 2001. DI CIONE. s.f.).

De esta manera, el funcionamiento del campo científico geográfico gestó una lucha de intereses. Bourdieu señala que *“(...) cuánto más limitada e imperfecta sea la autonomía que un campo ha adquirido y más marcados se hallen en él los desfases entre las jerarquías y temporales y las jerarquías específicas, tanto más los poderes temporales que a menudo se erigen en relevos de los poderes externos podrán intervenir en las luchas específicas, especialmente a través del control (...)”* (BOURDIEU, 2003:94) de muchos componentes. Es ostensible que la fortaleza de la geografía argentina no fue precisamente su autonomía y, a partir de esa situación, se entiende su derrota educativa.

El análisis de los desarrollos curriculares en el período analizado, definió un modelo de difusión en mancha de tinta jerárquica; proceso de carácter socio geográfico e históricamente determinado, condicionado por los requerimientos de eficiencia del modelo educativo imperante, con poca participación de los profesores de geografía, en la toma de decisiones.

La revisión de los procesos de concertación de la Ley Federal de Educación, exhibió que los cambios se difundieron tanto desde el centro geográfico en el que se encuentra en ministerio nacional (Ciudad Autónoma de Buenos Aires); como desde las capitales de jurisdiccionales (en las que se localizan los respectivos ministerios provinciales) y desde algunas ciudades relevantes por sus funciones (como Mar del Plata) hacia otras de menor jerarquía urbana.

Otra conclusión se refiere al ejercicio de diversas formas de control territorial que se impuso a la difusión espacial de las innovaciones exógenas, al establecer de manera centralizada cómo se distribuirían las nuevas instituciones educativas de EGB 3 y Polimodal.

El proceso gestado hasta ahora por la Ley de Educación Nacional no evidencia características diferentes al descrito por lo que responde al mismo modelo.

Si consideramos las consecuencias de ambas leyes de manera global, es posible señalar que la discontinuidad de las gestiones educativas nacionales ha sumergido a la educación geográfica secundaria argentina en una trama anárquica, que produjo trabas para la difusión de innovaciones de alto valor educativo. En consecuencia, nuestras conclusiones coinciden con las alcanzadas por el trabajo de la UNESCO (2007:21) en el que se estipuló que gran parte de las innovaciones favorecidas en los países latinoamericanos son de carácter macroestructural, por lo que excluyen a los contextos regionales y locales.

2.2. La difusión de los desarrollos curriculares: diversas escalas geográficas de implementación (nacional, jurisdiccional, local, institucional)

Entre las distintas formas de desarrollo curricular posibles de analizar -aun cuando existan múltiples otras-, hemos diferenciado por su grado de representatividad y por sus distintas implicancias a escala nacional, jurisdiccional, local e institucional: la difusión de los libros de texto, los certámenes escolares y la localización geográfica de los institutos de profesorado.

2.2.1. La difusión de los libros de texto

Los libros de texto constituyen unos de los recursos educativos que más influyen en la difusión de las innovaciones a pesar de la distinta valoración de su calidad. Pero siempre contribuyen a los cambios, ya sea de manera positiva o no. En general la opinión de los especialistas en ciencias de la educación y otros académicos es negativa, pero nosotros también consideramos la de los profesores para lograr una ecuación apropiada.

Primero tendremos en cuenta la localización de la distribución de los libros de geografía, en relación con una distribución de la que contamos con datos, aspecto no siempre fácil de relevar cuando se trata de contrataciones directas. A continuación, se presenta un mapa síntesis de la distribución geográfica y consecuente difusión de las innovaciones de los textos escolares durante el año 2005.

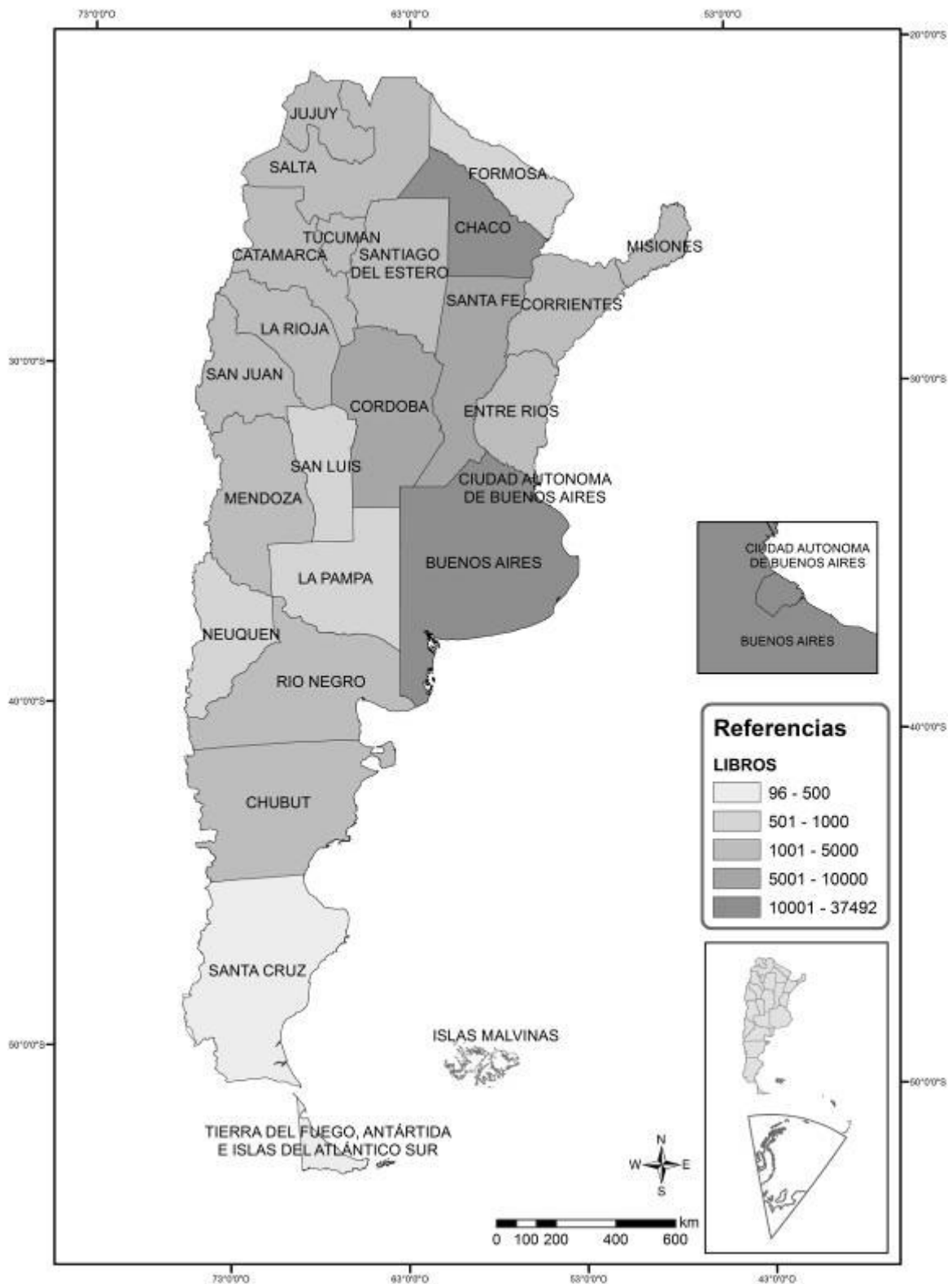


Fig. 1 Cartograma de difusión espacial. Libros de texto para el Polimodal por jurisdicción. Año 2005. Fuente elaboración personal en base a Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Resolución 10 del 12 de enero de 2005.

El mapa revela una Argentina central que recibe el mayor aporte en términos de cantidad de libros de texto de Geografía para la Educación Media –dada la magnitud de su matrícula-, y una Argentina del Noroeste y Noreste muy apoyada por la difusión de libros, por razones de pobreza. Por otra parte, se podrá analizar si fueron realmente innovadores pero las bibliotecas de las instituciones educativas incorporaron nuevos textos escolares de distintas editoriales para ser usados por los docentes y alumnos. En nuestros recorridos por distintas escuelas del país he podido comprobar la conformación de bibliotecas escolares con provisión de textos de última edición en lugares tan distantes como Maquinchao y todas las localidades del centro de la provincia de Río Negro, en escuelas marginales de San Carlos de Bariloche o en establecimientos pequeños de Médanos o Villa Ventana, provincia de Buenos Aires, cuestión replicable a localidades de todo el país.

2.2.2. Los certámenes escolares como desarrollo curricular y su impacto en la difusión de las innovaciones exógenas

Los certámenes escolares como las olimpiadas de geografía, por ejemplo, y otros como los premios para proyectos de aprendizaje-servicio y otros proyectos educativos - parlamentos juveniles y modelos de las Naciones Unidas-, constituyen fuentes indiscutibles de cambio educativo y contribuyen a la difusión de las innovaciones en el ámbito de la educación geográfica.

Las Olimpiadas de Geografía de la República Argentina (2012) tienen una característica significativa que es su cobertura territorial que promueve su difusión a todo el país ya que son sustentadas, a través del financiamiento, por el Ministerio de Educación. Además, impactan directamente en la capacitación de los docentes que se inscriben en los cursos de capacitación a distancia, así como en los alumnos participantes, que lógicamente es un mínimo porcentaje del alumnado total, pero que igualmente supone una capacitación de los profesores y un esfuerzo mutuo. En nuestro país la Olimpiada de Geografía de la República Argentina lleva a 2012 ocho emisiones anuales dirigidas desde la ciudad de Santa Fe, organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral y auspiciadas por el Ministerio de Educación. En el evento realizado en 2010 participaron 9785 estudiantes del nivel secundario de todo el país, que debieron participar de las instancias colegial y jurisdiccional. Como en años anteriores del certamen, la categoría “C” permitió la presentación de trabajos de investigación escolar.

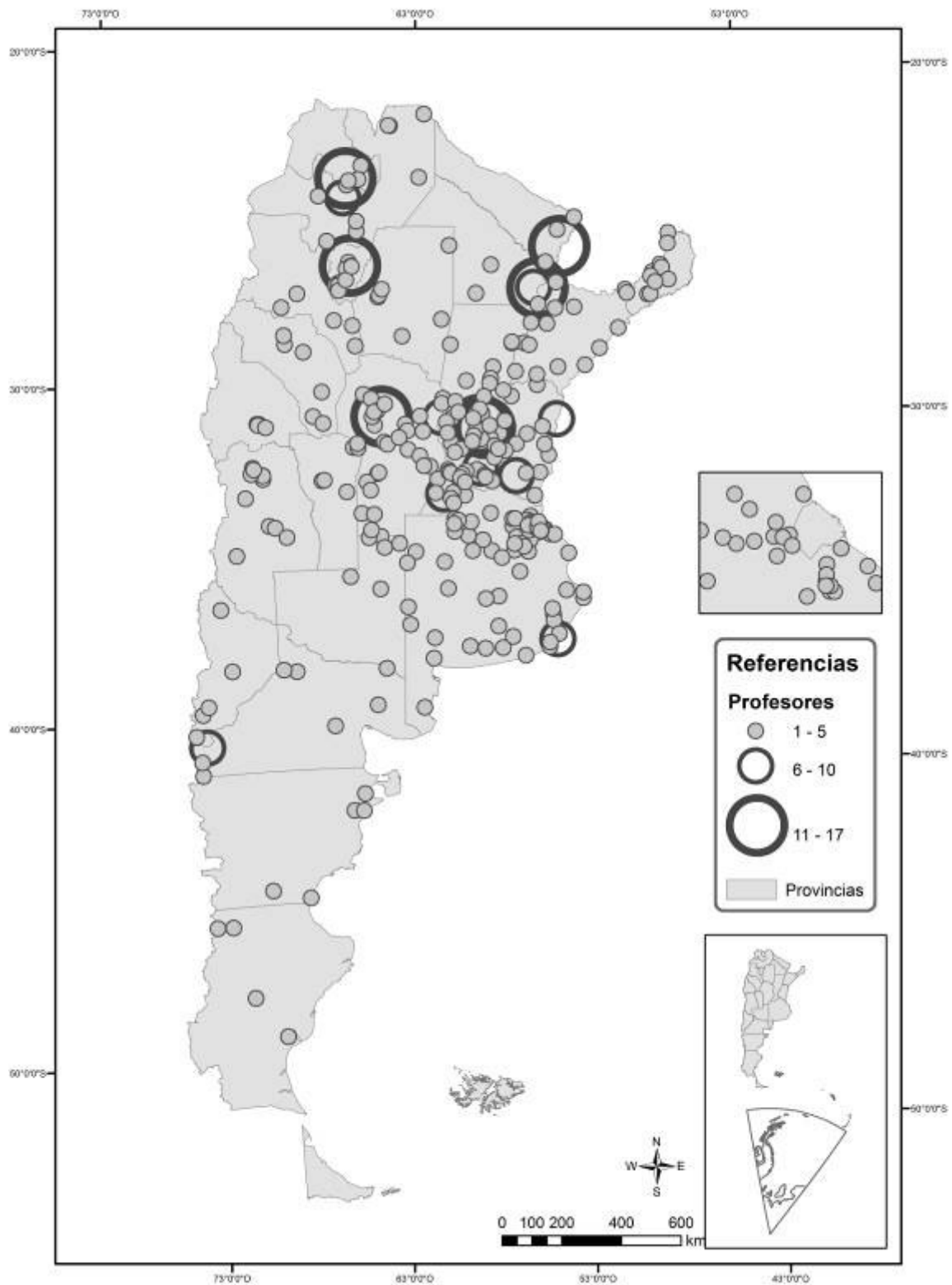


Fig. 2. Cartograma de distribución de los profesores de geografía inscriptos en los cursos de capacitación a distancia de la Olimpiada de Geografía de la República Argentina por localidad de residencia. Año 2007

Fuente: elaboración personal en base a datos Olimpiadas de Geografía de la República Argentina, Universidad Nacional del Litoral, 2007.

El cartograma permite extraer conclusiones más precisas con respecto al proceso de difusión de las innovaciones. Comprueba la difusión espacial por expansión en mancha de tinta, es decir, se advierte claramente en la concentración de localidades cercanas a Santa Fe de la Veracruz en las provincias de Santa Fe, Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires. Pero aquí también el proceso que se nota es la influencia de la jerarquía urbana, con lo que se manifiesta una difusión de dos tipos (por expansión en mancha de tinta y también jerárquica).

Desde nuestro punto de vista estos eventos son difusores de las innovaciones exógenas ya que sus propuestas dependen del control y la gestión nacional si bien, en definitiva, son los profesores innovadores los que definen su participación.

2.2.3. Los institutos de educación superior. Distribución geográfica inequitativa, control y difusión de las innovaciones

La problemática de las innovaciones exógenas originadas de los Institutos de nivel superior en geografía se relaciona estrechamente con un período anterior a la actual legalidad educativa, que fue la sanción de la Ley Nacional de Educación Superior (NRO. 24.521, en 1995), a través de la cual se reglamenta por primera vez la formación superior universitaria y no universitaria argentina, con énfasis en la primera.

Entre estos institutos se incluyen los de formación docente ya que según nuestro criterio y a pesar de todas las críticas de que son objeto, constituyen los focos emisores de difusión de las innovaciones de carácter exógeno en cada una de sus localizaciones geográficas, a veces únicas en extensos espacios del país.

Para conocer la realidad actual utilizamos el mapa navegable del Mapa Educativo Nacional (2008) que permite localizar a las Universidades e Institutos Universitarios y los Institutos de Educación Superior (Terciarios) en el territorio argentino y acceder a sus datos institucionales. Según el Relevamiento Anual 2008 de la Red Federal de Información Educativa y existen 2.052 unidades de servicio (educación común y artística) incluyendo sedes y anexos con un total de 691.267 alumnos matriculados. De esta oferta, corresponde a los Institutos de Formación Docente con profesorados de geografía un número bastante exiguo de 113 (ciento dieciocho) establecimientos educativos, que corresponde al 5 % de los institutos del país. Una cuestión concomitante es la derivada de la localización inequitativa de estos profesorados y la injusticia espacial de su distribución geográfica.

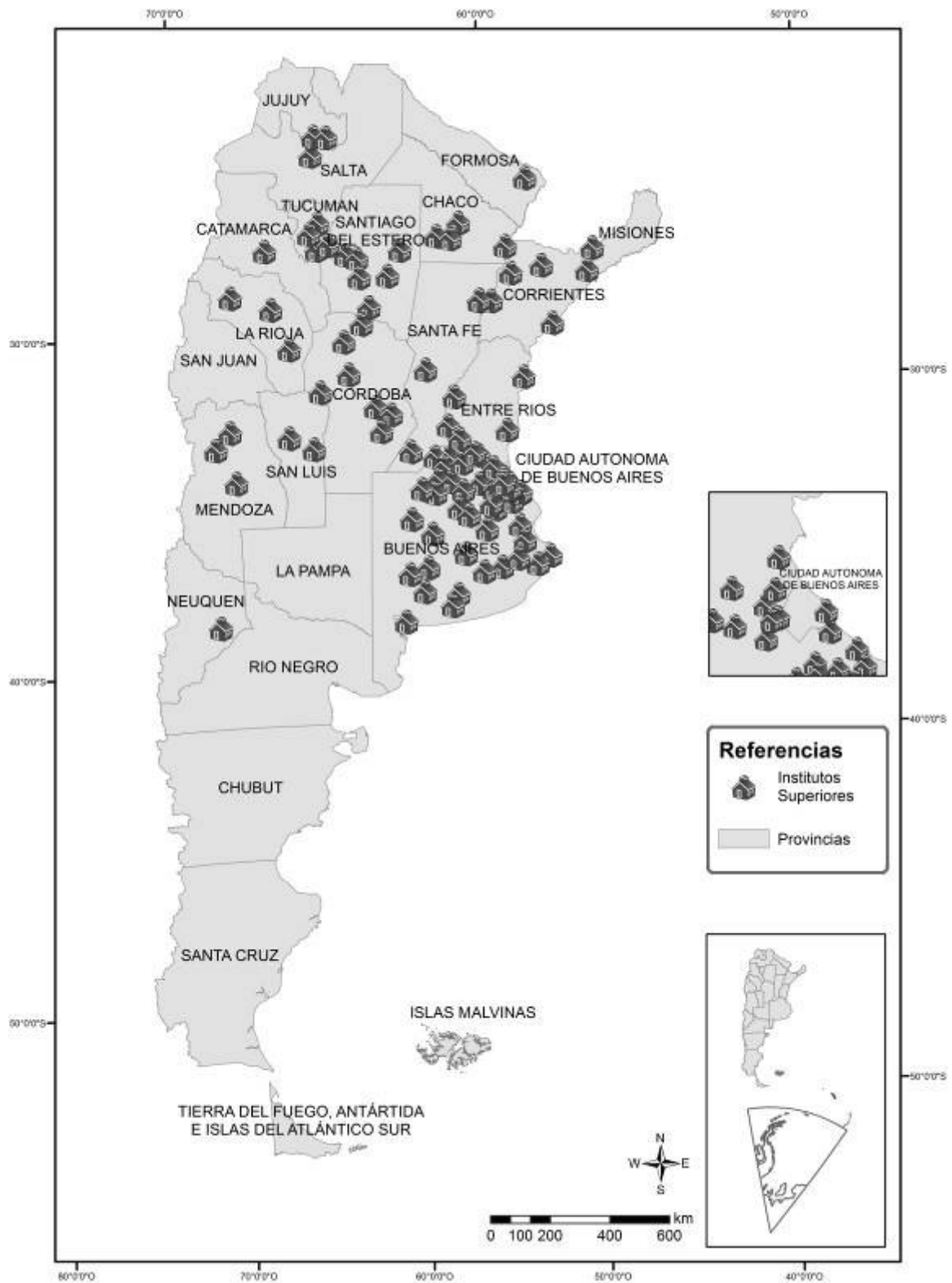


Fig. 3. Oferta de profesorado de geografía de nivel superior no universitario. Año 2011

Fuente: Elaboración personal en base a Mapa Educativo Nacional y consultas geoestadísticas. Año 2011.

El mapa descubre las inequidades y los desequilibrios en la distribución espacial de la oferta de instituciones que brindan la carrera de profesorado en Geografía en vistas de que en seis provincias del país –especialmente en toda la Patagonia, además de San Juan-, no hay oferta de estas carreras, lo que puede concebirse como una verdadera distorsión para aquellos sujetos sociales que desean continuar sus estudios superiores cursando la carrera de Profesorado en Geografía y tienen el perfil o la vocación requeridos para hacerlo.

La variabilidad espacial de las ofertas educativas de la formación docente en geografía es muy destacable en todo el territorio nacional y constituye el resultado de un proceso de descentralización verificado en la década de los 90 que produjo el cierre de muchos profesorados y la segmentación del sistema educativo.

Si bien algunos pedagogos las han catalogado como instituciones “*no territorializadas*” (TENTI FANFANI, 2004:2) que son piezas de una cadena homogénea que el sistema educativo modela; concluimos luego de su análisis pormenorizado que sí son *territoriales*, en la medida en que sus culturas institucionales representan a los contextos locales y a las realidades regionales en que se localizan. ¿Cómo pensar que están desligados de sus territorios y respectivas comunidades los profesorados de geografía de Riacho HéHé de Formosa, de San Rafael en Mendoza, o el Instituto Ruiz Montoya, de Posadas en Misiones, entre tantos otros? Todos ellos tienen una historia institucional y una razón de ser que se enmarca en sus áreas de influencia. Además, de su dinamismo depende la calidad del proceso de difusión de las innovaciones en la educación geográfica, por su impronta decisiva en la formación de los profesores de geografía.

El siguiente mapa revela la exigua distribución espacial de los profesorados universitarios de geografía en nuestro país. La distribución geográfica de estas instituciones es poco relevante en términos cuantitativos y cubre exiguamente nuestro territorio. Se localiza especialmente en el centro del país, concentrándose en la región pampeana con las universidades que otorgan el título de profesor distribuidos: en la Ciudad de Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Bahía Blanca y Tandil en la provincia de Buenos Aires; Santa Fe en la ciudad capital; Río Cuarto en Córdoba; Santa Rosa en la Pampa y Mendoza y San Juan, en la región Cuyo. Mientras tanto en el norte del país sólo se localizan un profesorado universitario en San Miguel de Tucumán y otro en Resistencia. En la Patagonia se distribuye en tres localizaciones las únicas ofertas regionales docentes en las ciudades de Trelew, Comodoro Rivadavia y Río Gallegos.

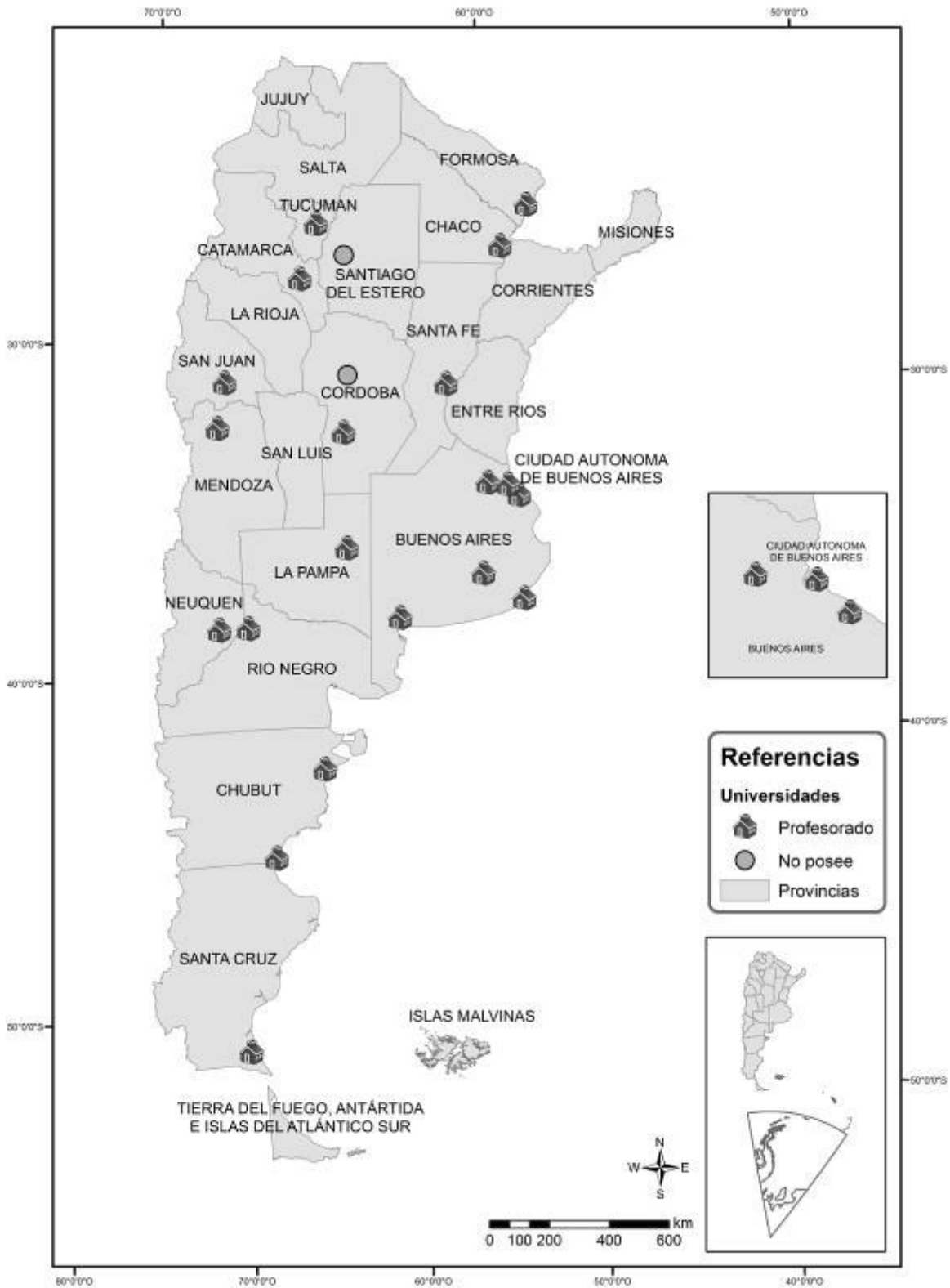


Fig. 4. Oferta de profesorados de geografía de nivel superior universitario. Año 2011

Fuente: Elaboración personal en base a Mapa Educativo Nacional y consultas geoestadísticas. Año 2011.

3. Los ámbitos de la difusión de las innovaciones endógenas en la educación geográfica

En este punto se abordan los distintos aspectos que involucran a la innovación en la educación geográfica desde el punto de vista endógeno, es decir, desde la perspectiva de los docentes que la enseñan. En una primera instancia será necesario tratar algunas cuestiones referidas a la relación entre el currículum vigente y los procesos de innovación gestados por los profesores, tema de gran complejidad debido a las formas de implementación de los cambios en nuestro país.

Se examina un aspecto sustantivo que influye en la incorporación de las innovaciones en la educación geográfica y que es justamente la desacralización de los contenidos, en el sentido de que ellos no deben ser el único elemento de referencia. Ciertos juicios son aplicables a nuestro país, pues *“(...) las sucesivas reformas no fueron más allá de la renovación de las asignaturas y de los contenidos. Renovar la estructura curricular para adecuar los contenidos a las exigencias del mercado de trabajo o simplemente para introducir las últimas novedades de la investigación científica, parecen ser los únicos objetivos capaces de justificar el cambio”*, (CACHINHO Y REIS, 2007:198) y esto no significa cambio de prácticas y de actitudes innovadoras.

3.1. La difusión de las innovaciones curriculares endógenas en el nivel secundario

“Ningún edificio o campo del saber es más sólido que sus cimientos; el `templo` de la geografía académica descansa en los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos por los alumnos de las escuelas primaria y secundaria y por los estudiantes que, cuantitativa y cualitativamente, se matriculan en sus cursos.”

GRITZNER, C.F. (2007: 198)

“Es a través de la tarea docente como los geógrafos ejercen su mayor influencia en la sociedad, (...) Lo que se enseña como asignatura de geografía en los niveles elemental, medio y superior, y la forma en que se imparte esta enseñanza, son pues absolutamente fundamentales para comprender la práctica social de la disciplina.”

UNWIN, Tim. (1992:284)

Gritzner y Unwin coinciden en que los niveles básicos de la educación geográfica constituyen la plataforma, el fundamento de la existencia de la ciencia geográfica por lo que

la innovación también tiene sus cimientos en esos ámbitos educativos tan cuestionados en nuestro país, en especial en lo que refiere a la educación secundaria.

En este apartado se abordarán los distintos aspectos que involucran a la innovación en la educación geográfica desde el punto de vista endógeno, es decir, desde la perspectiva de los docentes que la enseñan. En una primera instancia será necesario tratar algunas cuestiones referidas a la relación entre el currículum vigente y los procesos de innovación gestados por los profesores, tema de gran complejidad debido a las formas de implementación de los cambios en nuestro país. Souto González (2004:15) se refiere a que es necesario alejarse de las imposiciones burocráticas y los temarios enciclopédicos, lo que es aplicable especialmente a algunos diseños curriculares de nuestro país, extremadamente prescriptivos, que limitan la difusión de las innovaciones.

Cabe traer a colación aquí los juicios del mismo autor sobre la diferenciación entre las innovaciones desde las instituciones y desde los profesores, que hemos denominado innovaciones exógenas y endógenas, respectivamente. El geógrafo valenciano señala que las instituciones académicas“(...) *tienen como objetivo fundamental asegurar el control de una situación dada, en este caso el conocimiento geográfico y su difusión, a través de la educación. De alguna manera, asumen la responsabilidad de mostrar la utilidad social de este tipo de saber. Son los “guardianes de las tradiciones” y buscan alianzas con otro tipo de poderes (político, financiero, cultural) para controlar la difusión de las interpretaciones del mundo*”.(SOUTO GONZÁLEZ, 2005:28)

Esta apreciación es muy relevante porque sugiere que los procesos de difusión de las innovaciones de carácter exógeno están viciados de hegemonía y control por lo que no favorecen el desarrollo de las innovaciones más genuinas.

El profesor como mediador, en cambio, tiene un papel determinante en el proceso de enseñanza. En tal sentido, sus acciones influyen tanto en la planificación como en la práctica y la evaluación en el aula. Estos procesos son afectados por múltiples factores relativos a las funciones de los docentes como “(...) *el contexto específico de la institución educativa y el contexto general (variables endógenas y exógenas)*”.(TEJADAS FERNÁNDEZ, 2001:2) De esta manera el docente es, según este autor, la clave de la calidad de la enseñanza y, por tanto, ninguna innovación y mejora educativa puede producirse sin su “*intencionalidad transformadora*”.(TEJADAS FERNÁNDEZ, 2001:3)

Es importante identificar aquí ciertos rasgos de los profesores que según los especialistas se consideran innovadores en sus competencias profesionales. En tal sentido, se aprecian diversas dimensiones como la pedagógico-didáctica o la interactiva.

La primera alude a “(...) *la posesión de criterios que le permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los alumnos y para inventar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes*”.(AGUERRONDO, 2006:46-47)Recalcamos aquí la palabra inventar porque refiere a la innovación endógena.

La segunda apunta a “(...) *la comprensión y a la empatía con el otro. El otro puede ser un alumno, un padre, una madre, un estudiante secundario, una supervisora o los funcionarios de los ministerios pero también las comunidades en tanto tales, los empresarios, las organizaciones sociales (...)*” (AGUERRONDO, 2006:47)El argumento se refiere, entonces, a lo diferente y multicultural, a la otredad. En esta investigación abordamos ambas dimensiones a partir de las encuestas y las entrevistas a profesores de geografía de la Argentina que nos permitirán descubrir y desmenuzar los aspectos pedagógico-didácticos y las interacciones innovativas en su espectro espacial o geográfico.

También tendremos en cuenta el papel de las instituciones educativas en que trabajan los profesores de geografía, ya que es en tales contextos donde se gestan las innovaciones y, consecuentemente son los docentes y los equipos docentes sus actores principales que pueden “(...) *favorecer el inicio de una innovación, pero luego necesitan de toda la institución –e incluso del sistema- para poder sostenerla e institucionalizarla*”.(AGUERRONDO, 2006:55-56). De allí el interés de conocer los contextos en que los docentes de geografía concretan tales innovaciones por lo cual lo espacial se transforma en una variable sustantiva.

Según una de nuestra hipótesis son los profesores de geografía los principales difusores de las innovaciones en las aulas ya que de ellos en definitiva depende la práctica de la educación geográfica concebida en sentido amplio y las prácticas innovadoras promovidas cotidianamente por los enseñantes. Como se ha señalado con aserto –aplicado a otras realidades educativas como la portuguesa-, pero significativamente adaptables a la nuestra que señala que “(...) *el cambio está fuera del alcance de las reformas, de las leyes o de los discursos. Lo que permite cambiar las prácticas son las experiencias vitales*”. (CACHINHO, REIS, JOAO, 2007: 200).

De esta manera, muchas de las experiencias y testimonios que aquí ofreceremos tienen, consecuentemente, poca relación con las propuestas curriculares o distan mucho del ajuste a los programas y se vinculan más bien con las trayectorias vitales, *habitus* y contextos geográficos de residencia y actuación de los docentes. En este sentido, nuestra ponderación de los profesores de geografía será considerarlos como los sujetos de la innovación y no como los instrumentos que *“(...) pretenden instaurar lo nuevo”*, (DAVINI, 1998:169) y en tal orden de ideas coincidimos en que las escuelas deberían transformarse como propone Davini en *“(...) espacios de aprendizaje, en espacios de intercambio y en espacios de creatividad más que de aplicación, que permitirán ir generando una comunidad profesional en la docencia”*. (DAVINI, 1998:171)

A pesar de estas visiones idealistas no deberemos olvidar el impacto del poder y la percepción ideal de *“(...) ese docente participativo, que construye conocimiento con sus alumnos, quienes a su vez construyen su propio conocimiento, en lo que, según la retórica dominante, parece ser una construcción local que no responde a ningún centro [que en realidad debe ser visto] (...) como una construcción con varios centros, que plantea cuestiones de gubernamentalidad que son auténticos efectos del poder y no están por fuera del poder; es decir que no son neutros”*. (POPKEWITZ, 1998:65)

3.2. El valor formativo de la Geografía

La educación geográfica -también denominada geografía escolar-, ha sido conceptualizada como *“(...) un conjunto de conocimientos que son útiles para la socialización de los alumnos, pues les permiten interpretar sus identidades personales y colectivas [y, asimismo, para promover] (...) las expectativas de los niños y adolescentes en una sociedad saturada de información superficial y con escasas herramientas interpretativas sobre los factores subyacentes”*. (SOUTO GONZÁLEZ, 2004:15).

En este sentido, hay que hacer hincapié en ciertas problemáticas escolares bien delimitadas, sentidas por profesores y alumnos en el aula y lejanas a la tiranía de un temario enciclopédico, como el que proponen los actuales diseños curriculares vigentes en muchas provincias argentinas.

El valor formativo de la geografía es un aspecto crucial dado que sin considerarlo no podríamos referirnos a las innovaciones exógenas o endógenas y sus posibilidades u obstáculos. Pero hemos decidido tratarlo porque su significación está unida estrechamente a

la labor cotidiana de los profesores de geografía quienes son los vectores insustituibles de la concreción del proceso de difusión de la competencia geográfica en las aulas.

La educación geográfica se sustenta en la geografía como una ciencia que tiene la virtud de su enfoque holístico, lo que le imprime una visión global de los cambios en los territorios en que se producen. El mundo contemporáneo es desigual, caótico e imprevisible y la geografía, desde ese enfoque, cuenta con los métodos para abordar conceptos complejos, interrelaciones diversas y visiones en perspectiva. Las situaciones que se plantean en el mundo actual son múltiples en sus causas y consecuencias en el espacio geográfico. Es por ello que el espacio geográfico se presenta cada vez más segmentado y heterogéneo, con grandes desigualdades regionales que se ahondaron con la crisis global planetaria y la revolución tecnológica. La educación geográfica radica su valor formativo en la comprensión de la complejidad de manera de evitar las generalizaciones abusivas que pueden llevar a construir conceptos falsos sobre todo en lo relacionado a la variabilidad de los distintos territorios y sus habitantes. La misma causa puede provocar consecuencias muy diversas en distintos espacios geográficos. Además, como ciencia humana la geografía tiene en cuenta que el hombre y la sociedad producen hechos imprevisibles, acontecimientos que no se pueden pronosticar, únicos en relación a la percepción y libre albedrío humanos.

Así por ejemplo, hemos buceado en las huellas de las experiencias docentes de nuestros entrevistados, entre ellos la geógrafa argentina Lara quien sostuvo que tendrá valor una geografía“(…) *que permita conocer el mundo, en sus diversas escalas, y tomar decisiones para vivir. A su vez, busque sentar las bases de la participación de los alumnos como ciudadano “alfabetizado” geográficamente. Es decir, busca integrar a la geografía en el centro de la vida, un “arma para vivir”, lo que sirve desde para tener herramientas para elegir un área para vivir hasta la comprensión del impacto de los mercados internacionales en el territorio. Y señala también que dijo Kant hace mucho, mucho que la geografía reemplaza el viajar y alarga bastante el horizonte. Nos vuelve ciudadanos del mundo y nos une con las naciones más distanciadas. Sin ella, somos restringidos a la ciudad, la provincia, el estado en el cual vivimos. Sin ella, uno queda restringido, limitado, cohibido. Nada forma y cultiva más la inteligencia sana que la geografía*”. (Emmanuel Kant -1724 a 1804- Lecturas de geografía física. LARA: 2011) Un arma para vivir y no un arma para la guerra, significativa metáfora propuesta por Lara para adscribir al valor formativo de la educación geográfica.

En el mismo itinerario, Souto busca redefinir la educación geográfica“(...) como un conjunto de conocimientos que son útiles para la socialización de los alumnos, pues les permiten interpretar sus identidades personales y colectivas” y asimismo “(...) para adquirir unas competencias que les permitan integrarse en una ciudadanía de derechos y deberes, (...) de un Estado de derecho. La formación abarcará, por tanto, no sólo el aprendizaje de unas informaciones conceptuales, sino también las habilidades precisas para interpretar aquellos hechos, que se difunden hasta el infinito en una sociedad de la información que satura de estímulos a los jóvenes y adolescentes. En este sentido, se hace preciso valorar si existen las condiciones precisas para definir una geografía escolar, que sea capaz de ofrecer respuestas a los grandes interrogantes sociales, que sin duda tienen una manifestación espacial”. (SOUTO GONZÁLEZ: 2004:8) El autor integra la constitución de la ciudadanía con otras competencias connaturales de la educación geográfica y agrega su “manifestación espacial”, cuestión de significativo interés ya que muchos diseños curriculares o programas vigentes han olvidado su substrato espacial por el desbalance entre contenidos conceptuales y espacios geográficos.

Como se aprecia ambos geógrafos se refieren a la educación geográfica como parte sustantiva de la formación ciudadana y la vida cotidiana de los sujetos pedagógicos contemporáneos.

En su artículo sobre la educación geográfica y la ciudadanía Souto fundamenta el valor de nuestra disciplina en la construcción de una ciudadanía crítica y expresa que“(...) la utilidad del conocimiento geográfico estriba en que sea capaz de emancipar el conocimiento escolar (de alumnos y profesores) de las rutinas enciclopédicas y culturalistas [para encarar] (...) el estudio educativo de la ciudadanía (...) es decir, cómo se concibe el espacio desde el poder político y como se generan territorios, que a su vez segregan a personas y colectivos y otras veces facilitan el intercambio“(SOUTO GONZÁLEZ, 2004:8)De esta manera, inserta a la geografía entre las disciplinas que facilitan la emancipación de los sujetos en los territorios cuando se la aprende de manera innovadora, en la construcción de actividades, la selección de casos o el planteamiento de problemas.

En el itinerario de plantear el valor formativo de la educación geográfica para la inclusión de innovaciones, es relevante traer a colación que la geografía“(...) permite identificar, cualificar y cuantificar las diferencias entre espacios geográficos, [y] es capaz de aportar a cualquier persona conocimiento fundamental para la comprensión del lugar que

ocupa en el mundo y para el entendimiento de las relaciones entre los seres humanos, y entre éstos y su entorno". (BUITRAGO BERMÚDEZ, 2005:4)

Esta propuesta, es superadora de la educación geográfica ceñida a las encasilladas en las ciencias sociales, porque no sólo se fundamenta en ellas sino también en *"(...) las ciencias naturales bajo diversas perspectivas filosóficas, reivindica la subjetividad espacial de las personas y desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico bajo un contexto determinado, a partir de lo cual se puede contar con la capacidad para desempeñarse con principios de justicia, equidad y tolerancia"*.(BUITRAGO BERMÚDEZ, 2005:4)

Esta representación permite cerrar la brecha entre disputas muy negativas que se han planteado contemporáneamente en la educación geográfica argentina a partir de debates y hegemonías que han limitado la difusión de las innovaciones en el campo.

Con ese enfoque integrador, el valor formativo de la educación geográfica debería ponderar los impactos que mundialmente y en nuestro país se han producido debido a la nueva concepción holística e integrada de las ciencias de la Tierra y sus concepciones sistémicas sobre el ambiente, que permiten una fértil colaboración desde tales campos del saber hacia la enseñanza del sistema natural, base sustantiva de la enseñanza disciplinar.

En el mismo sentido, la incorporación de nuevas tecnologías en el nivel secundario de nuestro país es otra variable relevante del valor formativo de la geografía, porque incluye una diversidad de factores relativos a la capacitación docente y a la posibilidad de contar con el equipamiento requerido por los establecimientos educativos, si bien incluye recursos educativos privilegiados de la innovación en la educación geográfica, como el uso de imágenes satelitales o los Sistemas de Información Geográfica.

Un punto de inflexión sobre el valor formativo de la geografía fue la "Declaración Internacional sobre la educación geográfica para la Diversidad Cultural" impulsado por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional. En sus conclusiones se expresa que:

- *"La Geografía como campo de estudio es un aspecto esencial para la comprensión de nuestro lugar en el mundo y de cómo las personas interactúan con los demás y sus entornos.*
- *La investigación y educación geográficas promueven y amplían la comprensión cultural, la interacción, la igualdad y la justicia a escala local, regional y global.*

- *Todos los estudiantes tienen derecho a la oportunidad de desarrollar sus valores sociales, culturales y ambientales a través de la educación geográfica que promoverá su desarrollo como personas geográficamente informadas.*
- *Nosotros, como geógrafos profesionales y educadores geográficos nos comprometemos a promover la educación geográfica global para hacer frente a los futuros desafíos del desarrollo y el entorno natural”.*(UGI, 2002)

Estas reflexiones apuntan a la configuración de un campo integrado de la educación geográfica.

Desde nuestra perspectiva la esencia de la educación geográfica se cristaliza en la enseñanza compleja de una doble vertiente: el estudio del espacio geográfico y las relaciones del hombre con su ambiente. En el siglo XXI estos grandes tópicos adquieren una nueva dimensión que trasciende el campo de la geografía, pero a la vez promete su jerarquización y la orienta hacia la interdisciplinariedad.

La educación geográfica aborda la interpretación de la configuración ambiental y espacial de la Tierra y de la organización humana del espacio a través de sus principios de localización, correlación, multicausalidad y diferenciación areal.

4. Modelos de difusión espacial de las innovaciones geográficas

4.1. Primeras conclusiones

Hemos examinado los factores externos y condicionantes que influyeron en la difusión de las innovaciones en la Educación Geográfica del nivel secundario argentino durante el período 1993-2006, desde distintas perspectivas, entre las que destacamos: el impacto del poder instituido por las políticas de Estado a través de los cambios curriculares e institucionales; la influencia de la distribución de los libros de texto y de los certámenes escolares y la localización geográfica de los profesados en geografía, universitarios y no universitarios. Este examen interpretativo permite definir ciertos modelos de difusión en la praxis de la innovación educativa en el nivel secundario de la Argentina.

En tal sentido, el currículum mostró en el período analizado un modelo de difusión en mancha de tinta jerárquica. Este tema incluyó la revisión de los procesos de concertación, especialmente resultantes de la Ley Federal de Educación -1993 a 2006- cuyo tiempo de desarrollo permitió un análisis más profundo dado que contamos con mayor información, experiencia e incluso bibliografía especializada sobre esta transformación. Nuestra primera conclusión es que los cambios en la enseñanza y el sistema educativo devenido en innovaciones se difundieron tanto desde el centro geográfico en el que se encuentra en ministerio nacional (Ciudad Autónoma de Buenos Aires); como desde las capitales de jurisdiccionales (en las que se localizan los respectivos ministerios provinciales) y desde distintas ciudades relevantes por sus funciones (como Mar del Plata) hacia otras de menor jerarquía urbana.

La complejidad del proceso de innovación estudiado, de carácter socio geográfico e históricamente determinado, ha sido condicionado por los requerimientos de eficiencia propuestos por el modelo educativo imperante, como lo hemos demostrado a través de los distintos juicios expuestos los actores del poder que participaron en el campo educativo durante la vigencia de la Ley Federal de Educación, es decir, con poca participación de otros actores como los propios profesores de geografía, en términos de la toma de decisiones. El estado de modificación permanente del sistema educativo constituyó, por estas razones, un obstáculo para la difusión de calidad de las innovaciones educativas, ya que el currículum se impuso de manera prescriptiva a los docentes.

Otra conclusión se refiere al ejercicio de diversas formas de control territorial que se impuso a la difusión espacial de las innovaciones exógenas, desde el momento en que se estableció cómo se distribuirían las nuevas instituciones educativas de EGB 3 y Polimodal para cumplir con la Ley Federal de Educación. De esta forma se configuró *un modelo espacial de difusión por expansión en mancha de tinta jerárquica*, a partir de las decisiones nacionales que “descendieron” hacia las provincias y, a su vez, desde las capitales de provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires hacia sus áreas de influencia político-territorial, es decir, a todos los territorios de cada jurisdicción.

De esta manera comprobamos la segunda hipótesis planteada en esta investigación en el sentido de que la difusión de las innovaciones educativas en la educación geográfica de la Argentina responde a distintos modelos según sus características. La mancha de tinta jerárquica es uno de ellos, atribuible también al gestado por la Ley de Educación Nacional que no evidencia hasta el presente características diferentes al descrito por lo que responde al mismo modelo.

Asimismo, otro juicio que afirmamos es que las definiciones de estructura curricular produjeron una merma considerable de los contenidos genuinos de la educación geográfica, de la geografía que se aprende; es decir, se promovió un proceso sesgado de difusión de las innovaciones en términos de una geografía hegemónicamente social desde el ministerio nacional y desde las instituciones educativas universitarias en las que domina tal paradigma.

Como corolario, las resistencias y conflictos protagonizados por distintos actores sociales –geógrafos, profesores de geografía, pedagogos, sociólogos, diseñadores curriculares, capacitadores, entre otros-, generaron barreras para la difusión de las innovaciones en la educación geográfica, aún de aquellas que no se sustentaban en las propuestas hegemónicas. Es por ello que la difusión espacial de las innovaciones curriculares no contó con una fuerza movilizadora eficaz en relación con la fortaleza y continuidad de su duración (más de diez años), sino que constituyó un campo fértil para las controversias entre los distintos protagonistas del proceso y también para la confusión de quienes están frente a los alumnos del nivel secundario. A pesar de ello muchas innovaciones parciales accedieron a las aulas, en muchos casos, desplazando buenas estrategias docentes como el uso de la cartografía.

También se ha demostrado el carácter centralizado y la consecuente difusión espacial de los procesos de concertación desde la ciudad de Buenos Aires hacia las provincias y a determinadas ciudades seleccionadas por el centro hegemónico nacional con escasa a nula participación, especialmente de las provincias de la región patagónica. En tal contexto, la provincia de Buenos Aires se identificó por implementar con más premura las innovaciones exógenas curriculares, pero como hemos señalado, siguiendo sus propios estilos de gestión, lo que se verificó también –aunque en distintos tiempos-, en otras provincias para dar como resultado la coexistencia de veinticuatro diseños curriculares diversos. Esta situación profundizó las disparidades educativas provinciales al no existir condiciones apropiadas en el territorio nacional para sustentar acciones de articulación de las propuestas curriculares.

Con respecto a la Ley de Educación Nacional, la manera en que se están realizando los procesos de difusión espacial del currículum –si se comparan los dos mapas construidos sobre tales transformaciones-, da cuenta de una situación vulnerable que puede provocar otra vez la cuestionada reproducción de múltiples estructuras curriculares y educativas

diferentes en las jurisdicciones del país, a pesar de los procesos de regionalización educativa y consulta.

Si consideramos de manera global las consecuencias de ambas leyes es posible señalar que la discontinuidad de las gestiones educativas ha sumergido a la educación geográfica secundaria argentina en una trama anárquica que produjo trabas para la difusión de las innovaciones de alto valor educativo. En consecuencia, nuestras conclusiones coinciden con las alcanzadas por el trabajo de la UNESCO (UNESCO, 2007:21) en el que se estipuló que gran parte de las innovaciones favorecidas en los países latinoamericanos son de carácter macroestructural al proceder del sector público y de organismos responsables de las innovaciones que son los ministerios de educación u otros organismos estatales autónomos, por lo que no resultan apropiadas al excluir a los contextos regionales y locales.

También nos hemos referido al significado del territorio como factor de las innovaciones educativas exógenas, demostrando que las regiones han tenido un comportamiento diferente frente a las transformaciones. Este se identificó tanto en los resultados de las encuestas como en las entrevistas a los profesores que residen en distintos lugares de nuestro país.

Por otra parte, los procesos de distribución y adopción de nuevos libros de texto constituyen claros ejemplos de la difusión de las innovaciones sea como fuere la manera en que puedan ser ponderados por su calidad, especialmente cuando han llegado a través de procesos de difusión democratizadores a lugares distantes, pobres y marginales de la geografía nacional.

Como se ha podido advertir los juicios de los especialistas se contraponen a la de los profesores de geografía, si bien los entrevistados coincidieron en que no los aceptan sin las necesarias críticas. Mientras los actores sociales especialistas (tanto disciplinares como pedagogos) interpretan a los libros de texto como traductores del currículum y una barrera para la incorporación de innovaciones, los profesores los incorporan como parte de su *habitus*. No pueden estar ajenos a su difusión porque en caso contrario tendrían que convertirse en autores de libros de texto, salvo que mediaran circunstancias de concentración de horas o dedicación a proyectos educativos como la escritura y divulgación de materiales escritos o compilaciones para sus prácticas. Este escenario muy promovido en la didáctica de la geografía es bastante improbable de alcanzar en los contextos socioeconómicos y laborales actuales.

También la localización geográfica de los profesorados de geografía permitió extraer conclusiones sobre la articulación de la territorialidad con las innovaciones.

La multiplicidad y diversidad de contextos en los que se insertan las instituciones de formación docente de nuestro país requirió un análisis detallado de su localización geográfica y otras variables como la matrícula, estructuras curriculares y otras singularidades de los profesorados.

4.2. La mejora de la calidad de la educación geográfica en el nivel secundario: alternativas en base a la difusión de las innovaciones

Una de las perspectivas más importantes sobre la mejora de la calidad de la Educación Geográfica en el nivel secundario tiene una de sus vertientes en la consideración de los perfiles heterogéneos de los profesores de geografía de nuestro país en un territorio complejo, concomitante con sus lugares de residencia y trabajo que hemos visualizado en el mapa correspondiente.

En tal sentido, la distribución espacial heterogénea de los docentes de nivel secundario se vincula con la repartición de la población escolar y de los profesorados de geografía que los forman. Estas dos variables condicionan la existencia de profesores geografía en el país.

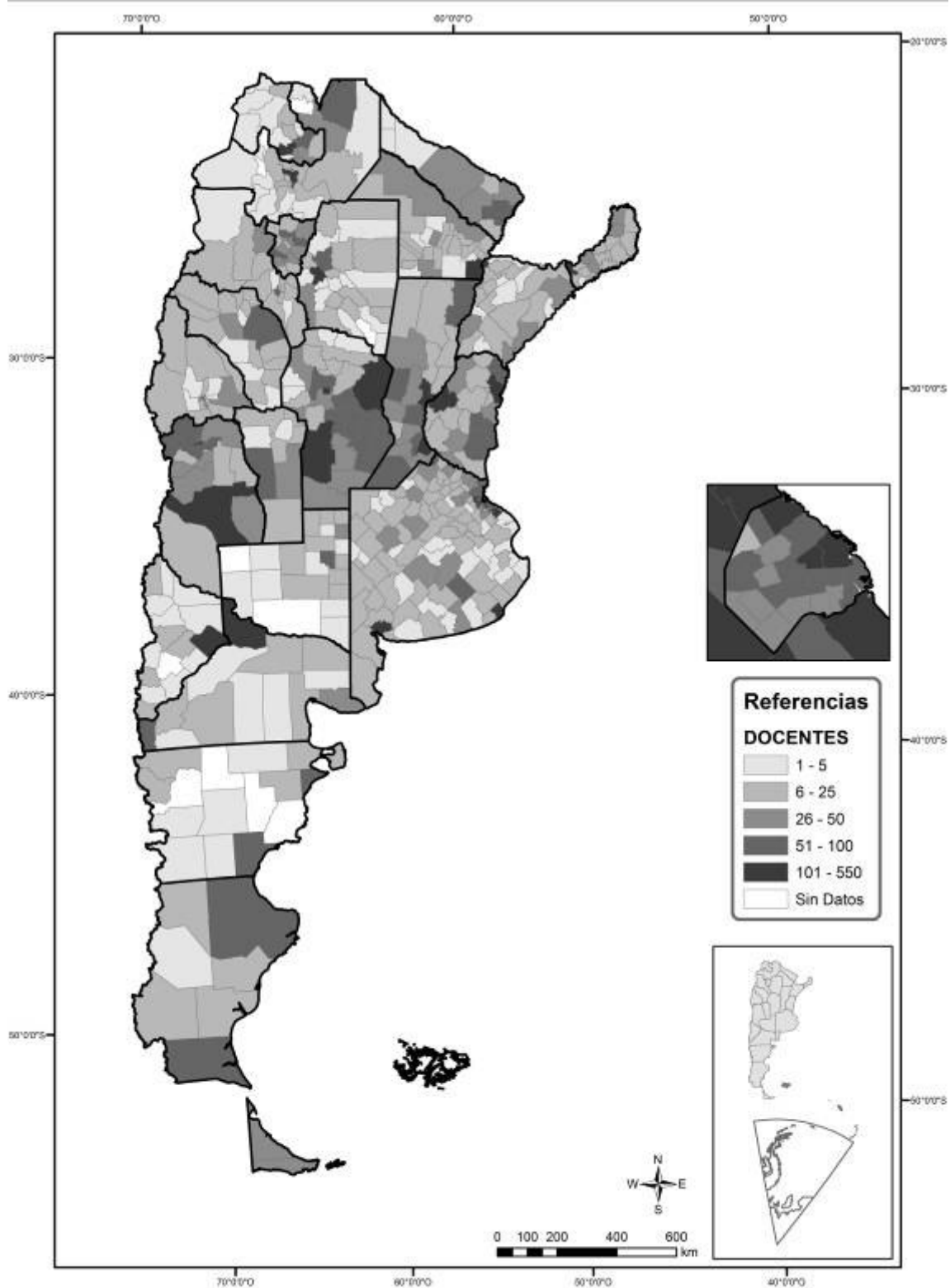


Fig. 5. Localización geográfica de los profesores de geografía por departamento y partido. Año 2004

Fuente: elaboración personal en base a Censo Nacional de Docentes 2004. DiNIECE. Ministerio de Educación. 22/02/11. Gestión de la Información.

El mapa que hemos elaborado indica la distribución geográfica de los docentes que tienen a su cargo las cátedras de geografía. Se advierte su escasa distribución en lugares distantes y aislados del país como las mesetas patagónicas, la Puna, el oeste pampeano, el norte neuquino, el oeste chaqueño, los esteros correntinos y las travesías puntanas donde son maestros y no profesores titulados quienes en condiciones harto difíciles encaran la tarea de enseñar geografía en el nivel secundario. También hemos localizado vacíos docentes, territorios donde no hay profesores que enseñen geografía en los departamentos de Gastre, Languiño y Mártires de la provincia del Chubut; Chicalcó, Curacó y LihuelCalel de La Pampa; Catan Lil de Neuquén; Iruya y La Poma de Salta y Mitre de Santiago del Estero. Por lo tanto, en estos lugares del país la innovación es nula.

Pero en otros casos y localizaciones en las que no hay profesorados de geografía los profesores son migrantes de otras regiones, cercanas o no con lo cual trasplantan sus *habitus* a otros lugares. Así por ejemplo, en la ciudad de San Carlos de Bariloche, la mayor parte de los profesores de geografía proceden de otras localidades del país incluso muy lejanas, porque ésta es una ciudad habitada por una de gran población migrante interna.

También se deduce del mapa que la cercanía a las metrópolis de jerarquía de nuestro país y la existencia de una masa crítica de profesores también promueve la difusión de innovaciones como en las ciudades de Buenos Aires, Mar del Plata, Bahía Blanca, Santa Fe, Posadas, San Miguel de Tucumán, Mendoza, San Juan, Córdoba y La Plata en conjunción con la localización de profesorados universitarios y no universitarios.

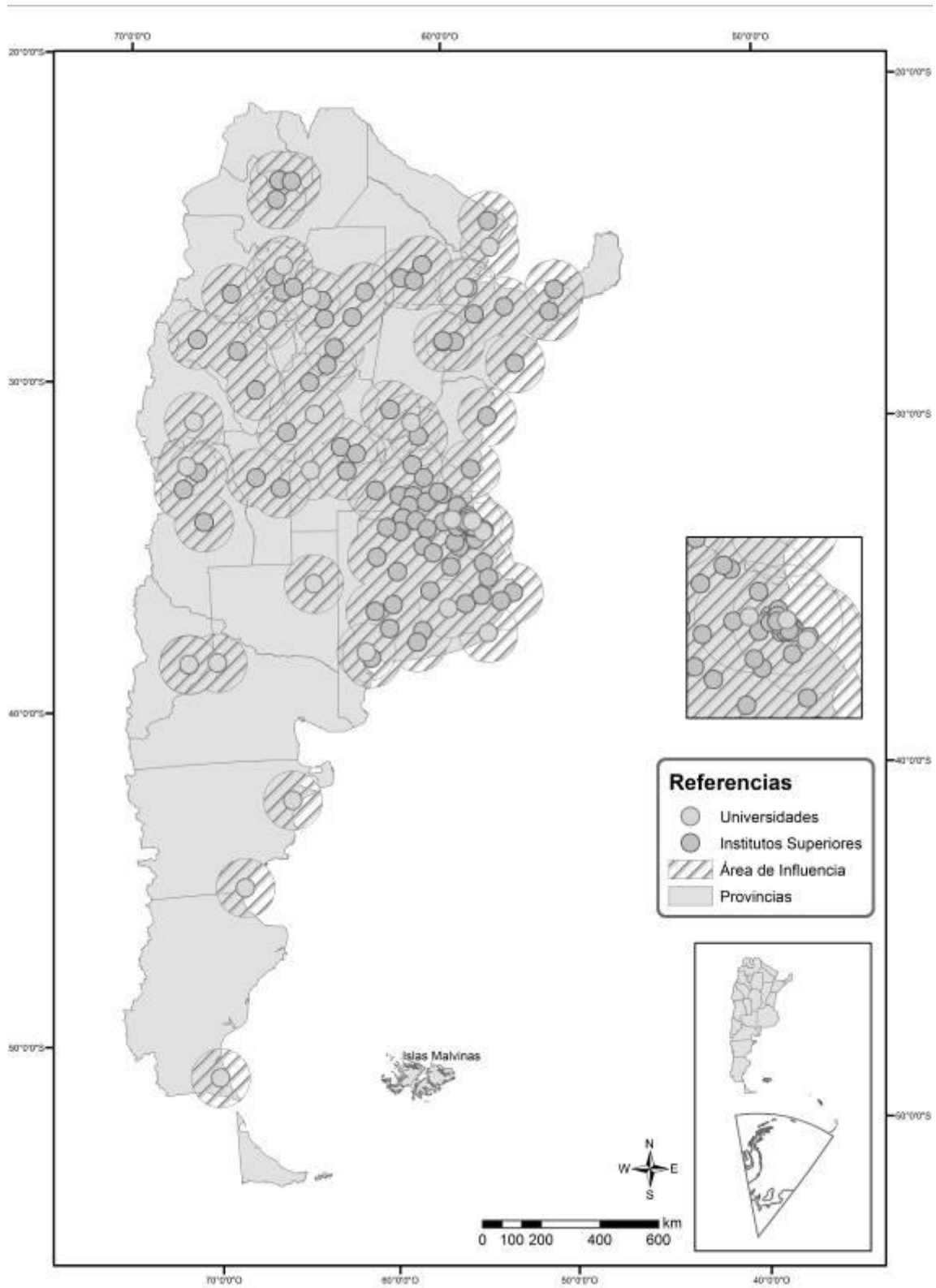


Figura Nº 5. Profesorados no universitarios y universitarios de geografía y manchas de innovación. 2011

Fuente: elaboración personal.

El mapa síntesis elaborado a partir del método “buffer” con el área de influencia de los profesorados, revela la oferta total –universitaria y superior no universitaria de nuestro país- de profesorados de geografía. Revela también una singular mancha de innovación en el norte de la provincia de Buenos Aires y otras localizadas en el sur de la provincia de Buenos Aires, Noreste (Corrientes-Chaco), Noroeste (Salta, Jujuy y Tucumán), Centro (provincia de Córdoba y Santa Fe), Cuyo (Mendoza y San Juan).

Como hemos señalado las percepciones y realidades vividas y en permanente proceso de co-construcción de los profesores serán muy diferentes, como dispares son las geografías en las que se localizan. De esta manera no es posible distinguir una sola categoría de profesores de Geografía, en relación con las innovaciones.

Si se consideran las categorías definidas por Roggers (2004) podremos identificar, de acuerdo a nuestro criterio, una sistematización del perfil general de los profesores de geografía:

- Profesores innovadores: son los primeros en incorporar prácticas emergentes de las innovaciones. Por ejemplo, son los que utilizan TIC, concretan proyectos de investigación escolar, realizan de manera sistemática y crítica capacitaciones y adoptan propuestas exógenas curriculares contextualizadas en las realidades locales; aquellos que continúan sus estudios superiores en las universidades, son capacitadores y, a su vez, enseñan geografía en el secundario; los que organizan congresos y reuniones de profesores de geografía. Asimismo incluimos en esta categoría a todos los profesores que a pesar de no poseer algunas de estas cualidades, aplican innovaciones en sus prácticas según sus *habitus*.
- Primeros adoptantes: son los profesores que promueven transformaciones y tienen influencia en la toma de decisiones a escala local o jurisdiccional. Podemos incluir, por ejemplo, a los capacitadores, cuando no están ligados al control de las propuestas centrales, nacionales o jurisdiccionales. Es decir, cuando pueden tamizar esas propuestas según sus propios criterios a través de la experiencia o de la capacitación permanente. También a los profesores formados en profesorados universitarios que también tienen cátedras en el nivel secundario y realizan una permanente transposición didáctica cruzando barreras institucionales.
- Mayoría precoz: esta categoría no es fácil de definir, pero tiene un rol relevante en la difusión ya que los profesores son expertos en mantener canales informales de comunicación. Se diferencia de las anteriores categorías porque necesitan más tiempo para adoptar una innovación. Este grupo está integrado por los profesores de geografía que, en

general, aceptan y promueven las innovaciones. Según los resultados de las encuestas, la mayoría de los profesores podrán incluirse en esta categoría, si bien en sus contextos locales no tengan la posibilidad de transmitirlos a sus prácticas por las condiciones institucionales o sociales.

- **Mayoría rezagada:** esta categoría integra a quienes adoptan las nuevas ideas por imposición de las instituciones o del poder, por lo que necesitan una mayor motivación, o que son presionados por las distintas circunstancias de los procesos de transformación educativa a través de los directivos, del puntaje de los cursos de capacitación, o de la atadura a los libros de texto de última edición.
- **Tradicionales:** la marca de identidad de estos profesores de geografía es el pasado y actúan con extrema prudencia en cuanto a la adopción de los cambios. En esta categoría se incluyen a los profesores que son renuentes a la mayoría de las innovaciones, por múltiples razones entre las que puede plantearse la edad, los contextos sociales, la formación docente sustentada en un pensamiento único –paradigma físico o crítico excluyentes-, entre otros.

Esta clasificación que hemos alcanzado como resultado de la síntesis nos permite concluir que el profesor de geografía debería ser un hacedor o ejecutor de los desarrollos curriculares, más que un mero mediador entre el currículum y la situación real en la que se desarrolla. El profesor de geografía innovador reinterpreta y define la enseñanza en función de sus prácticas.

En ese itinerario planteamos como condiciones para la inserción de innovaciones:

- La necesidad de un cambio de actitudes promovidas por nuevas competencias profesionales que estarán mediadas por la capacitación en servicio o la participación en proyectos de investigación o comunitarios.
- El trabajo en equipo que será menester concretar en las instituciones educativas, lo que es por ahora todo un desafío para los profesores de geografía y se plasmará en las instituciones que sean promotoras de innovación.
- El aprendizaje y la utilización de nuevas tecnologías que permitirán acceder a una multiplicidad de innovaciones de todo orden.

Otro aspecto relevante de la mejora de la calidad de la educación geográfica es la capacitación docente considerada como una política pública y educativa que tiene diversas aristas muy complejas, relacionadas tanto con el control y la regulación social provocada por las sucesivas reformas como por las decisiones de los sujetos, en nuestro caso, los

profesores de geografía. En las interpretaciones de la tesis planteamos fuertes tensiones entre las políticas asociadas a la función reguladora del poder y las aspiraciones y necesidades de los sujetos a quienes están dirigidas las propuestas.

Desde el punto de vista de la difusión espacial nuestra interpretación es que los profesores realizan la mayor parte de sus cursos de capacitación en sus propios lugares de residencia o en las ciudades de mayor jerarquía situadas en las cercanías de sus localidades. La concurrencia a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no es dominante como se podría prever lo que depende evidentemente de los ingresos docentes. Distinta es la situación de los licenciados en geografía que se hallan insertos en los programas de investigación de las universidades, por ejemplo. Así por ejemplo, la jerarquía urbana de la ciudad de La Plata, capital provincial, es el foco de la difusión espacial de los diseños curriculares desde esa ciudad, cuestión que se repite en las otras provincias donde se realizaron las encuestas.

Si analizamos los itinerarios que concretan los profesores de geografía resulta que en su mayoría se capacitan en sus propias ciudades –cuando la jerarquía de estas permite la concreción de este tipo de capacitación-, o en ciudades de jerarquía mayor como las capitales provinciales. De ellas también reciben los diseños curriculares en todos los casos.

Para bucear en las razones más profundas de estas cuestiones integramos las dinámicas exógenas y endógenas para comprender que las transformaciones educativas generaron una situación de amenaza e inseguridad en los docentes –especialmente de nivel socioeconómico bajo, de las escuelas públicas y de regiones como el Noroeste y Cuyo-. La visión de los docentes, en tal sentido, es poco optimista y la Ley de Educación Nacional tiene un escaso tiempo de implementación como para que sus impactos puedan ser evaluados de manera profunda.

Como se aprecia por más esfuerzos de innovación que realicen los docentes de manera individual o en equipos de trabajo, no hay duda de que los modelos de concertación hasta ahora implementados los excluyen de las decisiones sustantivas que son encaradas por técnicos y especialistas que, en general, están alejados de las prácticas de aula. El desafío es muy complejo porque hasta ahora no se aprecia el acercamiento entre unos y otros procesos salvo en los casos a los que hemos dedicado parte de esta tesis, como la cada día más intensa participación en las redes sociales y en general en la web 2 que podría crear otras formas de interacción e innovación.

5. Corolario

En definitiva, los procesos exógenos no transforman de manera intrínseca la relación alumno docente ni las instituciones educativas en sus más profundas identidades y capitales culturales que se relacionan con sus contextos socios geográficos e históricos. En cambio, los procesos endógenos han demostrado proveer más beneficios porque se hallan en el alma de los educadores.

Considero que el valor formativo de la geografía es de tal dimensión que propone el metadesafío de integrar todas las proposiciones de innovación que hemos enunciado en una amalgama que sea evaluada e impulsada con responsabilidad por los colectivos involucrados. Profesores, geógrafos, investigadores, instituciones educativas, académicas y científicas son parte de esos colectivos que deberán dar una respuesta cabal a las demandas de la enseñanza de la geografía en el siglo XXI. No será el resultado de una labor individual lo que permita la eclosión de una geografía digna y creativa en el aula. Tampoco provendrá de las decisiones del poder, mucho menos de los especialistas de las gestiones educativas y de ciertos ámbitos académicos que desde hace décadas imponen su pensamiento único a través de los desarrollos curriculares y dispositivos de capacitación.

Será, en cambio, el resultado de la puesta en valor del oficio de enseñar geografía en relación con los saberes cotidianos, las experiencias solidarias y comunitarias, las inquietudes indagadoras que planteen los propios profesores de geografía, las emergentes nuevas tecnologías geográficas incorporadas como habilidades educativas en el aula, que habrá que potenciar a través de distintos modelos de difusión y todos ellos de manera conjunta según se adapten a los heterogéneos contextos regionales.

Hemos descrito las inequidades y los desequilibrios en la distribución espacial de las instituciones que brindan la carrera de profesorado en geografía, déficit que deberá subsanarse para otorgar igualdad de oportunidades a la población escolar y promover la difusión de las innovaciones. Esto es también un deber y una responsabilidad de los colectivos geográficos frente al poder.

Algún día amanecerá una nueva educación geográfica –si ya no está sucediendo-, fundada en la labor de muchos sujetos individuales, unidos por redes sociales, virtuales o no que converjan en el entramado de las buenas prácticas docentes, integrales, articuladas, interdisciplinarias; fundidas en proyectos de investigación e innovación que constituyan el despunte de ese giro cultural que le debemos a las nuevas generaciones. Entonces, parafraseando a Neruda, la geografía “no habrá cantado en vano”.

Bibliografía citada

- AMUCHÁSTEGUI, Rodrigo Hugo. (2008) *Michel Foucault y la visoespacialidad. Análisis y derivaciones*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- BARRERA DE MESIANO, Raquel. ANDINA, María Amalia. La Ley Federal de Educación y la Geografía. *Boletín de GAEA*. Nº 113. Buenos Aires: GAEA. Pág. 11. ISSN 0325-2698.
- GAEA. "Conclusiones de la 15 Reunión del Simposio para la Enseñanza de la Geografía". *Boletín de GAEA* Nº 119. Buenos Aires: GAEA, 2001. Pág. 65-67- ISSN 0325-2698.
- BONNEWITZ, Patrice. (2006) *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión, ISBN 950-602-455-3
- BOURDIEU, Pierre. (2003) *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. ISBN 950-602-407-3.
- BRAVIN Clara. PIEVI, Néstor. (2008) *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- BUITRAGO BERMÚDEZ, Oscar. "La Educación Geográfica para un mundo en constante cambio". *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Serie documental de Geo Crítica. Vol. X. Nº 561, 2005. Barcelona: Biblio 3W, 2005. ISSN: 1138-9796 [ref. de 4 de enero de 2010]. Disponible en Web:<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-561.htm>
- CACHINHO, Herculano. REIS, Joao. Educación geográfica y ciudadanía en Portugal. En *Didáctica Geográfica*. Segunda Época Nº 9 (2007). Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad Complutense de Madrid. Valencia: ECIR S.A.
- CAPEL, Horacio. (2000) El segundo coloquio internacional de Geocrítica. En *II Coloquio Internacional de Geocrítica (Actas del Coloquio)*. Innovación, desarrollo y medio local. Dimensiones sociales y espaciales de la innovación. *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona Nº 69 (01), 1 de agosto de 2000. ISSN 1138-9788. <<http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-01.htm>> [10 de enero de 2010].
- CEPAL. (2008) *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile, noviembre de 2008. ISBN: 978-92-1-323224-8.
- CONTE, Analía S. (2005) Contenidos básicos Comunes. De cómo se distorsiona a la geografía en el área de ciencias sociales. *Boletín de GAEA*. Nº 113. Buenos Aires: GAEA. Pág. 1 a 10. ISSN 0325-2698.
- DAVINI, María Cristina. "Reflexiones acerca del futuro de la formación docente". En BIRGIN, A. DUSSEL, I. DUSCHATZKY, S. TIRAMONTI, G. (comp.) *La Formación Docente. Cultura, escuela y política*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1998. ISBN 950-16-3089-7.

GAEA. (2001) Declaración emanada de la Reunión de Directores e Institutos de Geografía de Universidades Nacionales. La situación de la enseñanza de la Geografía. Santa Rosa 2001. En *Boletín de GAEA* N° 119. Pág. 65-67. Buenos Aires: GAEA, 2001. Pág. 63. ISSN 0325-2698.

DI CIONE, Vicente. "Contra-versiones de la reforma de la enseñanza de la geografía. (Una visión muy personal)". *Apuntes de Geografía y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: 2004. [ref. de 20 de febrero de 2011]. Disponible en Web: http://www.geobaires.geoamerica.org/apuntes/ap_contraversion_reforma_educativa.htm

DURÁN, Alicia. *Et. Al.* (1999) *Geografía de la innovación. Ciencia tecnología y territorio en España*. Los libros de la Catarata. Madrid: 1999. ISBN 84-8319056-7.

GARCÍA-BORRÓN, Juan Carlos. (2000) Innovación e historia de la Filosofía. Innovación, desarrollo y medio local. Dimensiones sociales y espaciales de la innovación. II Coloquio Internacional de Geocrítica. Actas del Coloquio. En *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. N° 69 (1) 1 de agosto de 2000. Barcelona, Universidad de Barcelona. ISSN 1138-9788.

<<http://www.raco.cat/index.php/scriptanova/article/view/58752/68872>> [20 de enero de 2011]

GRITZNER, C.F. "The South Dakota experience". *Professional Geographer*, 38 (3). 252-253. En Unwin, Tim. *El lugar de la Geografía*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992. p. 27. ISBN 84-376-1383-3.

HAGGETT, Peter (1998) *Geografía, una síntesis moderna*. Barcelona: Omega.

LARA, Albina. Doctora en Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo. Especialista en Geografía Ambiental. Escritora de libros de texto de geografía. Entrevistada el 10 de febrero de 2011.

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN. N° 24.195 (1993) Argentina.

LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR. N° 24.521 (1995) Argentina.

MAPA EDUCATIVO NACIONAL. (2008) <http://www.mapaeducativo.edu.ar/>

MÉNDEZ, Ricardo. (2002) Innovación y desarrollo territorial: algunos debates teóricos recientes. *EURE*. Vol. 28 N° 84. Sept. 2002. Santiago: EURE. 2002.

<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612002008400004&lng=en&nrm=iso> [3 de marzo de 2008]

OLIMPÍADA DE GEOGRAFÍA DE LA REPÚBLICA ARGENTINA. (2012) Universidad Nacional del Litoral. <<http://unl.olimpiadageografia.edu.ar>>

POPKEWITZ, Thomas. "Gubernamentalidad y formación docente". En BIRGIN, A. DUSSEL, I. DUSCHATZKY, S. TIRAMONTI, G. (comp.) *La Formación Docente. Cultura, escuela y política*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1998. 950-16-3089-7.

ROGERS, Everett. Diffusion of Innovations. En PÉREZ PULIDO, Margarita. TERRÓN SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. “La Geografía escolar en el período 1990-2003 en COMITÉ ESPAÑOL DE LA UGI”. *La Geografía española ante los retos de la sociedad actual*. Aportación española al XXX. p. 15. Glasgow: Congreso de la UGI, 2004.

TEJADAS FERNÁNDEZ, José. “Innovación curricular en la formación docente”. *Revista Electrónica Doxa*, núm. 2, 2001, Santiago de Chile: Doxa. p. 2. ISSN 0717-5701. [ref. de 20 de febrero de 2011]. Disponible en Web:

<http://www.redes->

[cepascalca.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/innovacion%20formacion%20docente.pdf](http://www.redes-cepascalca.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/innovacion%20formacion%20docente.pdf)

TENTI FANFANI, Emilio. (2004) Notas sobre escuela y comunidad. En *Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje*. IIPPE/UNESCO, Buenos Aires, 20 de Mayo de 2004. Buenos Aires: IIPPE.

TORRADO, María. La teoría de la difusión de la innovación y su aplicación al estudio de la adopción de recursos electrónicos por los investigadores en la universidad de Extremadura. Facultad de Biblioteconomía y Documentación”. *Rev. Esp. Doc. Cient.*, 27, 3. Universidad de Extremadura, 2004 <<http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/viewFile/155/209>> [15 de agosto de 2010].

UGI. *Declaración internacional sobre la educación geográfica para la diversidad cultural*. Seúl, Corea, 2002. [ref. de 4 de enero de 2010]. Disponible en Web:

http://age.ieg.csic.es/v2/diversidad_cultural.php?TB_iframe=true&height=430&width=750

UNESCO. (2007) *Estado del arte de las innovaciones educativas en América Latina*. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

UNWIN, Tim. *El lugar de la Geografía*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992. p. 284. ISBN 84-376-1383-3.