

POSICIONES DOCENTES HÍBRIDAS EN EL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA, UNA APROXIMACIÓN DESDE SUS ESTUDIANTES ¹

Andrea Verónica Peña ²

andreavpenia@gmail.com

Resumen:

En la cotidianeidad del aula se despliegan ciertas posiciones docentes que son producto de la historicidad, así como también, de procesos de construcción subjetiva a partir de la cual intervienen elementos, interrelaciones y articulaciones entre distintas tradiciones y discursos referidos a la concepción de la Geografía y su enseñanza. Existe tanto en la ciencia geográfica, como en la formación docente de profesores en Geografía, una fuerte presencia histórica de una tradición asociada a la ideología moderna y positivista, que valoriza nociones tales como neutralidad, progreso y homogeneidad, que se aplican no sólo al saber geográfico, sino también a su enseñanza. Por otra parte, se han desarrollado en las últimas décadas paradigmas geográficos que valorizan la subjetividad, la diversidad cultural y la complejidad, permitiendo la puesta en juego de procesos de hibridación entre discursos, experiencias y significados ya existentes, con otros más recientes o emergentes. Ante dicha situación, surgen los siguientes interrogantes ¿cómo se manifiesta en las posiciones docentes de las y los estudiantes del profesorado esa articulación o conjunción de tradiciones construidas históricamente en la Geografía con posiciones emergentes en los últimos tiempos? Uno de los aspectos en los que pueden analizarse las posiciones docentes, denominadas en el presente trabajo como híbridas, de las y los docentes en formación, es a partir de la relación con los saberes disciplinares, antes y después de la formación docente inicial. Asimismo, creemos que el análisis centrado en futuros docentes y en sus prácticas de enseñanza, constituye un primer acercamiento a dichas posiciones docentes presentes en la formación docente inicial en Geografía

Palabras clave: Posiciones docentes-formación docente inicial-hibridez

Introducción

El abordaje de las posiciones docentes que experimentan las y los docentes en formación en los Institutos Superiores de Formación Docente de la localidad de Quilmes, provincia de Buenos Aires, requiere incluir en el análisis, por un lado, a las instituciones formadoras, así como también atender a las características que asume la Geografía escolar en éstos tiempos. La Geografía escolar de las últimas décadas se caracteriza por asistir a un proceso de renovación (Gurevich 1998) caracterizado por la presencia de nuevos

¹ El presente trabajo forma parte de la Tesis de Maestría en Educación, perteneciente a la Universidad Nacional de Quilmes

² Formadora en Geografía y Ciencias de la Tierra, nivel secundario (Dirección de Formación Docente Permanente) Docente ISFD y T N° 83 e ISFD N° 54

desarrollos teórico-metodológicos de la Geografía y su didáctica, que no solo refieren a los conocimientos, sino también a la manera de enseñarlos. A la vez, en las instituciones formadoras, las y los docentes asisten a una formación inicial en torno a contenidos y saberes disciplinares y pedagógico-didácticos, la cual se articula a las propias experiencias escolares vividas y transitadas como estudiantes. Vale la pena aclarar, que la formación de profesores en Geografía, se realizaba hasta el año 2023, con lineamientos curriculares de la década de 1990, más específicamente hacia 1999, los cuales resultaban desactualizados y representaban un simple esbozo acerca de los saberes geográficos a enseñar. Nuestro eje de análisis se centra en las y los docentes en formación del último año de la carrera, ya que entendemos que resultan los actores claves para comprender cómo se expresan las posiciones docentes, ya que se produce allí la elaboración de las primeras propuestas de enseñanza, donde se puede analizar los propios significados que se manifiestan en torno a ¿qué enseñar y cómo enseñarlo?, además de ser quienes han transitado la mayor parte de la propuesta formativa del profesorado.

Al respecto, consideramos que las posiciones docentes que experimentan son construcciones situadas, contingentes y sujetas a coordenadas espaciales y temporales emparentadas con las trayectorias formativas de las y los estudiantes, las cuales pueden analizarse a partir de un determinado vínculo, entre otros elementos posibles con: los Diseños Curriculares del nivel secundario, el propio ISFD en el cual se desarrolla la formación inicial, las y los docentes que destacan como significativos o referentes en su trayecto formativo en el nivel secundario o superior, una particular relación con los saberes disciplinares, y una determinada utilización de recursos y/o estrategias didácticas, así como también, de la cartografía a emplear en las propuestas de enseñanza³.

La enseñanza de la Geografía entre la tradición y la renovación.

La incorporación de la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario se remonta a la inscripción de la misma, junto con la Historia, bajo la denominación de “Ciencias Morales”, en los planes de estudio de los Colegios Nacionales hacia 1863, pero sosteniendo la misma finalidad, contribuir a la consolidación y legitimación del reciente Estado Nacional argentino, fortaleciendo la noción de soberanía nacional y de cohesión territorial. Silvia Quintero (2002) quien analiza la utilización del concepto de región en la enseñanza de la Geografía, menciona que aproximadamente hasta 1926, los temas se agrupaban dentro de la Geografía Física, cuyo estudio era sumamente detallado, incluyendo denominaciones tales como: orografía, hidrografía, costas y climas. La Geografía Económica y Política, denominada Geografía Humana luego de 1930, adquiría la forma de inventario, incluyendo nociones tales como la instalación humana, urbana y rural, agricultura, ganadería y riqueza forestal, explotaciones mineras e industrias afines, entre otras, pero siempre manteniendo el carácter descriptivo que se desarrollaba desde los aspectos físicos, para luego abordar las cuestiones político-económicas, sin conexión entre dichas variables.

La reforma educativa de 1990 suele reconocerse, en el campo de la didáctica de la Geografía, como un momento que permitió generar espacios de crítica ante la tradición epistemológica imperante en la disciplina desde la década de 1940, llevándose adelante un proceso de “recontextualización” según Busch (2012). A grandes rasgos, podemos mencionar, siguiendo a Candreva et. al (2004), que a partir de éste proceso de renovación curricular se comienza a entender al espacio geográfico como producto, como resultante de las relaciones entre grupos sociales y de éstos con la naturaleza, superando la visión tradicional de espacio como soporte o receptáculo; así como también la articulación de

³ El análisis de dichas variables requiere de un estudio más detallado y exhaustivo que supera las finalidades del presente trabajo, por tal motivo se hace referencia sólo a la relación con los saberes a enseñar.

distintas dimensiones (económica, política, social, ambiental) en los procesos de organización del espacio.

El término relativo a las posiciones docentes es acuñado por Southwell y Vassiliades (2014), y se asocia estrechamente a la noción de discursos que circulan y organizan el trabajo de enseñar refiriéndose incluso a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, así como los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. Dicha noción se asocia a nuevas conceptualizaciones registradas en el campo de la teoría social en las últimas décadas, vinculadas a la revalorización de las significaciones construidas por los sujetos, las relaciones establecidas, la historicidad de los procesos y la importancia del lenguaje en el análisis de las prácticas sociales. Desde esta perspectiva, dichas posiciones docentes se construyen dentro del discurso y no fuera de él, por lo que debe considerarse el modo en que son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos, y en el juego de modalidades específicas de poder Southwell (2013). Dicho concepto de posición docente, se caracteriza por ser complejo, dinámico, histórico, contingente y muchas veces, hasta contradictorio. Incluso también, se determina por estar asociado a procesos de hibridación, ya que en dichas posiciones docentes se articulan elementos, traducciones de otros discursos y nuevas interrelaciones entre aspectos tradicionales y más novedosos o más recientes.

Relacionando ésta concepción teórica de posición docente con las transformaciones epistemológicas y didácticas de la Geografía registradas en su devenir histórico, concebimos la existencia de posiciones docentes tradicionales, asociadas a una fuerte tradición epistemológica y pedagógica de la Geografía, vinculada a la consideración de la misma como descriptiva, enumerativa y con predominancia de rasgos y características físicas, que podía ser enseñada, bajo una metodología tradicional asociada a la memorización de datos e información; dicha tradición incluso se vio reflejada en las prescripciones curriculares para la enseñanza secundaria hasta 1990. Luego, formulamos la existencia de posiciones docentes renovadas, vinculadas al cambio significativo en torno a la consideración teórica, conceptual y epistemológica de la disciplina a partir de 1990, reflejada en los cambios de los diseños curriculares para la enseñanza secundaria, hacia dicha década.

2- ¿Qué entendemos por posiciones docentes híbridas en Geografía?

Retomando la consideración de que las posiciones docentes son construcciones históricas, dinámicas, complejas y producto de tradiciones, discursos y concepciones vinculadas a las características y particularidades que asumió la Geografía y su enseñanza en cada momento histórico, manifestamos su carácter híbrido, en la contemporaneidad. La noción de hibridez se ajusta a las posiciones docentes, ya que, según García Canclini (2003) refiere a procesos, en los que estructuras o prácticas, que existían de forma separada, se combinan para generar nuevas configuraciones de las mismas. Si bien, éste autor refiere a la hibridación de procesos socioculturales, entendemos que dicho término permite analizar las posiciones docentes contemporáneas de las y los docentes en formación, bajo ésta categoría de análisis. Seleccionamos ésta noción, ya que la hibridez refleja la confluencia de procesos, discursos, construcciones que se entretajan en la formación docente y que se alejan de posiciones puras y concluyentes, presentándose de forma que no pueden ser caracterizadas como absolutamente tradicionales, ni definitivamente renovadas.

Uno de los aspectos en los que pueden analizarse las posiciones docentes híbridas de las y los docentes en formación, es a partir de la relación con los saberes disciplinares, antes

y después de la formación docente inicial. Son varios los autores e investigaciones que refieren teóricamente a la noción de relación con el saber⁴, para el presente trabajo tomamos en consideración los aportes de Charlot (2006) en torno a la sociología del sujeto y siguiendo lo planteado por Rodríguez (2019) quien asegura la consideración de dichos sujetos como seres sociales y singulares a la vez, actuantes en el mundo, y enfrentados a la cuestión del saber cómo necesidad de aprender, donde también se contemplan, en dicha relación, los vínculos, las actividades y procesos que intervienen para alcanzar o construir ese saber, a partir de las relaciones que establecen con otros sujetos en el espacio-tiempo compartido con otras personas.

Es por ello que nos preguntamos ¿cuál es la relación con el saber disciplinar que poseen las y los docentes en formación antes de ingresar al Instituto de Formación y cuál es su relación en torno al mismo, al finalizar la trayectoria formativa? Luego del análisis del material empírico y de su interpretación a partir del marco teórico propuesto⁵, podemos inferir que las y los docentes en formación presentan aún una relación tradicional con el saber disciplinar o geográfico, que es parte de su trayectoria educativa en la escuela secundaria, al respecto las y los entrevistados ante la pregunta sobre la disciplina enseñada y su vínculo con ella afirman que, se basaba en la localización, en la utilización del libro de texto como único recurso didáctico, carente de análisis, con preguntas y respuestas, memorística y de carácter predominantemente físico. Tal vez, ésta afirmación no resulte novedosa ya que García Ríos (2019) señala en su investigación sobre Práctica Docente y Pensamiento Crítico y al indagar sobre “la Geografía aprendida” que las y los entrevistados de su tesis, mencionan haber cursado una Geografía tradicional en términos didácticos y disciplinares, descriptiva, enciclopédica, donde imperaban prácticas expositivas y se identificaba a la Geografía bajo el carácter de inventario. Ahora bien, ¿cómo se manifiesta y qué características asume la relación con el saber disciplinar de las y los docentes en formación de nuestra investigación en el último tramo de su trayectoria formativa? El análisis resulta complejo, pero a los fines del presente escrito podemos analizarlos a partir de la formulación y enunciación de los contenidos geográficos en sus propuestas de enseñanza para el Espacio de la Práctica Docente, donde observamos la persistencia en dicha expresión de los mismos a modo de inventario o enumeración. De allí deriva el carácter de hibridez, los contenidos presentados en los documentos curriculares son renovados, coincidentes con un carácter epistemológico más contemporáneo de la Geografía, vinculado a posturas más críticas, pero su formulación en las propuestas de enseñanza, sigue conservando características descriptivas y

⁴ Para mayor detalle acerca de las conceptualizaciones teóricas en torno a la relación con el saber ver: Vercellino, S. (Mayo-agosto, 2015). Literature Review on “Relationship to Knowledge”. Theoretical Movements and Possibilities of the Psychopedagogical Analysis in School Learning. Revista Electrónica Educare, 19(2), 53-82. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.4>

⁵ Desde el punto de vista metodológico, nuestra investigación presenta un carácter cualitativo y de carácter descriptivo, siendo el principal objetivo la interpretación de significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida. Se indagó sobre las las posiciones docentes de los/las estudiantes del último año del profesorado en Geografía, ya que, a partir de sus discursos y experiencias, se pretende analizar y reconstruir las posiciones docentes que se manifiestan, entendidas como híbridas, dando cuenta de las características que asume dicha hibridez. La realidad social en la cual está circunscripta nuestra investigación el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 83, de la localidad de San Francisco Solano, partido de Quilmes. Las entrevistas fueron realizadas en el año 2023, y se utilizó una muestra no probabilística, teórica o conceptual para comprender las características y explorar el concepto de posiciones docentes. La entrevista en profundidad, se transformó en una de las principales técnicas de recolección de información. Existió una amplia diversidad en torno a las y los entrevistados, en cuanto a su edad y su trayectoria formativa. A su vez, el material empírico recolectado, se complementó con la lectura y análisis de sus propuestas de enseñanza para el Espacio de la Práctica Docente. Del mismo modo se utilizó proyectos de cátedra y se acudió a fuentes secundarias para contextualizar la problemática a investigar. Para el análisis de la información recolectada, se utilizó un proceso de triangulación de la misma y de comparación constante, que permite recoger, codificar y analizar los datos de forma simultánea. El proceso de recolección de datos se inició hacia el año 2022 y continuó en el 2023, allí se recurrió a observaciones, anotaciones y registros, así como la realización de las entrevistas en profundidad propiamente dichas. Luego los datos y la información fueron organizados, analizados y se transcribieron datos verbales en texto. Posteriormente se realizó la revisión de los mismos (lectura y observación), determinando las unidades de análisis, codificando dichas unidades, con la finalidad de arribar a conceptualizaciones, definiciones y significados en torno a las posiciones docentes, con la intención de aportar explicaciones sustantivas en torno a la problemática planteada.

enumerativas. Al respecto, entendemos que dicha situación puede contemplarse, siguiendo la noción de “puesta en acto” de Stephen Ball (2012) quien refiere a los procesos de interpretación y traducción de las políticas educativas que realizan los sujetos, aceptando procesos vinculados al otorgamiento de sentido de dichas políticas, y la traducción de las mismas. En el presente trabajo nos referimos concretamente a la política curricular, por ello nos preguntamos ¿qué sentido e interpretaciones otorgan las y los docentes en formación a la lectura de los Diseños Curriculares del nivel? Deducimos de la investigación realizada, que perdura un análisis, una traducción centrada en los contenidos o saberes disciplinares, con un interés peculiar en el ¿qué enseñar? desestimando o invisibilizando las orientaciones didácticas propuestas en el documento, consistentes en la formulación de ejes organizadores y la utilización de estudios de caso, estrategias que posibilitan una visión integrada de los saberes, permitiendo que las y los estudiantes acudan al análisis, discusión y reflexión, potenciando el pensamiento crítico.

Veamos un ejemplo, en una de las propuestas de enseñanza analizadas, se proponen los siguientes contenidos: definición de recurso natural, clasificación de recursos naturales, diferentes fuentes de energía. La clase comienza con una serie de imágenes que son dispuestas en el pizarrón, y se les pregunta a las y los estudiantes ¿a qué clase de recursos pertenece cada imagen? Se coloca también el planisferio con los países del mundo más ricos en recursos naturales. Se transcribe la definición de recurso natural. Asimismo, se entrega un apunte de cátedra en el cual se abordarán temáticas referidas a la producción de energía, fuentes renovables, alternativas y diferentes formas de manejo de los recursos naturales. Esta situación descrita se contrapone con lo planteado en el Diseño Curricular del Nivel Secundario donde se propone para el abordaje de la Unidad 2, la selección de un espacio geográfico, en función del recurso natural que se plantea enseñar, y menciona como ejemplo áreas del Medio Oriente u otras periféricas, en su relación con algunos países de posición dominante o centrales como por ejemplo los Estados Unidos y/o Europa Occidental. Obsérvese que el punto de partida es la selección de un espacio geográfico concreto, apelando a la estrategia didáctica del estudio de caso, para luego sí plantear una serie de contenidos o saberes vinculados o que se desprenden del mismo.

Reflexiones finales:

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos mencionar la importancia que asume la noción de posición docente para el análisis de la formación docente inicial en Geografía, en éste caso particular, en los Institutos de Formación Docente de la localidad de Quilmes, provincia de Buenos Aires. Precisamente dicho concepto, permite acercarnos a los discursos que circulan entre las y los docentes en formación, en torno a la tarea de enseñar Geografía, atendiendo al carácter contingente, contradictorio, conflictivo, de dichas posiciones, y donde se presenta la historicidad como rasgo principal, a partir de la cual, se conjugan distintas tradiciones epistemológicas y pedagógicas. Precisamente atendiendo a ésta última idea, reconocemos a través del tiempo, la presencia de posiciones docentes tradicionales y renovadas, que fueron producto del fortalecimiento de dichas tradiciones y discursos, pero afirmamos el carácter híbrido que asumen dichas posiciones docentes en la contemporaneidad, atendiendo a lo expuesto por Southwell (2020) quien asegura que las mismas no pueden ser definidas de antemano, sino que refieren a construcciones, lo cual implica un análisis complejo y exhaustivo, que excede el propósito del presente trabajo, pero sí podemos ultimar lo siguiente, en torno a la relación con los saberes geográficos, focalizando en una de las variables seleccionadas para el análisis de las posiciones docentes, donde reconocemos cierta persistencia del carácter tradicional de la enseñanza de la Geografía a partir de la enunciación de contenidos a enseñar en las propuestas de enseñanza, situación que dista mucho de las orientaciones brindadas en los Diseños Curriculares, las cuales responden a lineamientos más renovados. Varios

interrogantes surgen para continuar el análisis, entre ellos qué sucede con los discursos y sentidos que sostienen las y los docentes en formación producto de sus biografías escolares, y cómo se construye esa relación con el saber geográfico en su formación inicial, según lo planteado, uno de los aspectos a fortalecer es la expresión de contenidos a enseñar a partir de la problematización y el estudio de caso, como primera posibilidad de traspasar la formulación tradicional de dichos saberes geográficos.

Referencias bibliográficas:

- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools. New York, NY: Routledge.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S. y Villagrán, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Busch, S. I. (2012). Historia del campo recontextualizador y su vínculo con el campo de producción en geografía en la Argentina. Geograficando, 8 (8), 275-294. En Memoria Académica. Disponible en:
- Candreva, A.; Adriani, H.; Papalardo, M.; Zappettini, M.; Cosentino, M. (2004). Interrogantes acerca del conocimiento geográfico en la actual Reforma Educativa. Serie Pedagógica (4-5), 27-41. En Memoria Académica. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.390/pr.390.pdf
- Charlot, B.(2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo, Trilce.
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación Trans. Revista Transcultural de Música, núm. 7, diciembre, p. 0 Sociedad de Etnomusicología Barcelona, España
- García Ríos D. (2019). Práctica docente y pensamiento crítico. Estudio interpretativo sobre las representaciones, discursos y prácticas de los residentes de Geografía de la ciudad de Mar del Plata. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Rosario.
- Gurevich, Blanco, Fernández Caso y Tobío. (1998). Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada. Editorial Aique. Buenos Aires.
- Quintero S. (2002). Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol. VI, núm. 127. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez F. (2019). Tesis de maestría: La relación pedagógica con el saber a enseñar que construyen los y las estudiantes de profesorado de nivel secundario a través de los artefactos culturales tecnológicos digitales. Estudio de caso. Universidad Nacional de San Martín,
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, 11, 163-187.
- Southwell, M. (2014). Posiciones docentes y la productividad política de la escuela. VII Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2 al 5 de septiembre de 2014, Río de Janeiro, Brasil. ¿O que pode a escola hoje em Nossa América? En Memoria Académica. Disponible en:http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12547/ev.12547.pdf

- Southwell, M. (2020) Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (Biblioteca Devenir Docente; 5)
- Zenobi V. (2016). Una Geografía para comprender y explicar el mundo actual. Revista Quehacer Educativo, Año XXVI (137),12-17