

# TENSIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DEL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Diego García Ríos; Daniel González

ISFD N° 19; ISFD N° 29

*ciiegeografia@gmail.com; gdanielalejandro@gmail.com*

## RESUMEN

Toda construcción curricular conlleva una serie de procesos complejos y definiciones político-pedagógicas por parte de un Estado que debe orientar las acciones de trabajo hacia etapas claras que delimiten su concreción efectiva en los territorios donde se implementará el documento jurisdiccional. En 2018, la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires decidió reformar el Diseño Curricular del profesorado de Geografía con el objetivo de actualizar contenidos, abordajes y enfoques disciplinares para que los egresados de los institutos bonaerenses posean una formación docente que entre en correspondencia con los requerimientos de la escuela secundaria actual. Sin embargo, el proceso de elaboración del documento oficial estuvo signado por una serie de contratiempos y tensiones que abarcan, desde el corto periodo de consulta a territorio y de tiempo de trabajo ofrecido a su equipo de curricularistas, hasta las diferencias epistemológicas y pedagógico-didácticas sobre qué geografía enseñar, para qué y por qué en las escuelas secundarias bonaerenses. Esta marcha enfangada terminó obturando la real posibilidad de renovación curricular en geografía, quedando la producción final culminada –en borrador–sin aprobación ni definición sobre su futuro inmediato.

Mediante una metodología cualitativa e interpretativa, los autores de este trabajo –escribas del documento curricular– dialogarán con las diferentes tensiones que se dieron en torno a todo el proceso de elaboración curricular para pensar que la construcción de un plan de estudios va mucho más allá de la contratación de especialistas para que piensen y escriban la propuesta curricular de un profesorado.

## PALABRAS CLAVE

Diseño curricular profesorado de Geografía – Enfoque epistemológico– Decisiones político-educativas

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante los meses de abril a diciembre de 2018, la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires (de aquí en más, DES) llevó adelante un proceso de reforma curricular que involucraba a cinco profesados de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), que poseían planes de estudio de casi veinte años de vigencia (1999), donde

los egresados adquirirían el título de profesores para el tercer ciclo de EGB y Polimodal, es decir, un formato de escuela secundaria que ya no existe en nuestros días. De esta manera, se buscaba que los profesores en formación que estudiaran en los institutos superiores bonaerenses se graduaran con una formación epistemológicamente sólida, didácticamente significativa y temáticamente actualizada. Dentro de esta reforma, estuvo involucrado el profesorado de geografía, el cual, según la resolución 24/07 del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), debía separarse del tronco común que lo sujetaba al profesorado de historia, con el cual, hasta ese momento, compartía casi dos años de cursada. Así, se volvía necesario que el enfoque del nuevo Diseño Curricular (DC) adquiriera correspondencia con el Marco General de la Política Curricular (MGPC) de la provincia de Buenos Aires, el cual reza:

*“Los diseños y propuestas curriculares constituyen una apuesta en este sentido: anuncian mundos posibles, promueven en el presente conocimientos que permitan a las nuevas generaciones participar dentro de diez, veinte o treinta años en las dimensiones económica, social, política, cultural y comunitaria; y fundamentalmente que les permitan intervenir en la construcción de la sociedad en la que vivirán. En esta selección, ocupan un lugar primordial aquellos saberes definidos como socialmente productivos. Esta categoría no se circunscribe a los saberes técnicos, del trabajo, prácticos o útiles. La productividad social de los saberes, que sólo es posible evaluar en el largo plazo, hace referencia a la capacidad de crear lazo y tejido social, de servir en un determinado momento al desarrollo del conjunto de la sociedad. Son saberes que engendran, que producen, en el plano económico, cultural, social y de la biografía personal.”*  
(MGPC, 2007: 14)

El hecho de que toda la estructura del profesorado sea planeada desde y para la geografía, permitía pensar en la posibilidad de incorporar diferentes actualizaciones disciplinares que respondieran a registros teóricos reconocidos internacionalmente y en solventar las ausencias de contenidos que el vigente plan de estudios<sup>1</sup> no concebía y que eran absolutamente necesarias para la formación de un profesor de geografía actual. Según la mencionada resolución, a la que deben adscribir todos los DC de profesorados no universitarios del país, el documento debía estructurarse en tres grandes campos: la formación específica, la formación general y la formación en la práctica profesional. De todas ellas, en la presente ponencia nos ocuparemos particularmente de la primera, dado que los autores de este trabajo fueron los responsables de llevar adelante la construcción de ese campo disciplinar.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utilizarán los conceptos de Diseño Curricular y Plan de Estudios de manera indistinta.

Mediante una metodología cualitativa e interpretativa, desarrollaremos cuatro ejes que se relacionan con distintas tensiones que formaron parte del desarrollo curricular del profesorado de geografía y que, a la postre, se transformaron en disputas culturales entre los actores intervinientes, en torno a qué geografía enseñar, por qué y para qué:

- 1) la tensión que supuso el *enfoque epistemológico de los curricularistas* y sus principales referentes académicos/institucionales de la geografía, los cuales definen la perspectiva rectora de la disciplina dentro del profesorado;
- 2) la tensión *pedagógico-disciplinar*, entendiendo que si se propone generar un currículum innovador y crítico, como tantas normativas lo sugieren, las cualidades formativas deben ser consecuentes con esa mirada, no debiendo ser una mera cuestión declarativa;
- 3) la tensión entre la aparente libertad profesional confiada al equipo de especialistas para construir un documento curricular y las diferentes *barreras políticas y presupuestarias* que formaron parte del proceso;
- 4) la tensión *estructural* que quedó expuesta entre la necesidad evidente de reformar un DC obsoleto y construir uno original y renovado, pero sin una intención clara y definida desde las esferas gubernamentales.

Si bien cada tensión tiene un apartado particular en este trabajo, es dable aclarar que todas ellas consiguieron una ligazón muy importante en la práctica, al punto que terminaron preponderando de una manera tal que, actualmente, el nuevo DC se encuentra en un estado de quietud absoluta, sin siquiera dar cuenta si en algún momento verá la luz o si será remitido al ostracismo documental de la provincia de Buenos Aires.

## 2. PROCESO DE ELABORACIÓN

En el 2018, la DES, junto con la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires, tomaron la decisión de llevar adelante la reforma curricular de los planes de estudio de los profesorados para la educación secundaria que faltaban modificar hasta el momento: geografía, historia, biología, física y química<sup>2</sup>. La iniciativa se relacionaba -como se dijo en la introducción- con la necesidad de actualizar contenidos y abordajes que guardaran correspondencia con el marco normativo vigente, dado que aquellos documentos formaban

---

<sup>2</sup> En el año anterior, se habían reformado los DC del profesorado de Matemática, Lengua y Literatura e Inglés. En estos casos, para el 2019, los cambios se seguirán operando en forma gradual: por un lado, conforme al desarrollo de los nuevos planes se despliegan las nuevas materias y enfoques, por otro, se cierra progresivamente el viejo plan de estudios surgiendo los esperables inconvenientes de reubicaciones docentes, problemas con los atrasos académicos, etc.

docentes para una escuela secundaria de los años noventa ya obsoleta -EGB 3 y Polimodal-, gracias a la sanción de la Ley Nacional de Educación de 2006, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires de 2008 y el MGPC. En definitiva, el cambio curricular no solo responde a la necesidad de renovar contenidos disciplinares sino a modificar la perspectiva formativa de estos profesorados, los cuales deben entrar en armonía con las mencionadas leyes, con enfoques disciplinares reconocidos académicamente en el país y el mundo, y con los DC de la provincia de Buenos Aires para la Educación Secundaria, que tuvieron su implementación conjunta en el periodo 2008-2013 y aún continúan vigentes.

Es sabido que todo proceso de elaboración curricular obedece a una serie de normas, procedimientos y etapas de desarrollo que deben responder a las políticas de un Estado que es el responsable de delimitar claramente los sentidos de la reforma. Al respecto, Álvarez (2016) hace referencia a tres principios ineludibles: los presupuestos e intenciones educativas (propósitos formativos generales), las preguntas orientadoras (etapas de consulta y participación) y los problemas de enseñanza detectados (identificación de representaciones y supuestos subyacentes). Por esta razón, el trabajo de definición curricular nunca parte de un kilómetro cero, sino que siempre se deben tomar en cuenta los antecedentes y trabajos que se sucedieron en torno a esa labor. En nuestro caso, se trabajó sobre una base acotada de producciones precedentes que fueron realizadas durante la gestión anterior, la cual también tuvo las intenciones de emprender la reforma: cinco dispositivos de consultas territoriales seleccionados por la DES, que consistían en diferentes preguntas a profesores y estudiantes de institutos, vinculadas a las necesidades del profesorado, fortalezas y debilidades de la nueva estructura planteada por aquella gestión en forma de borrador. Vale decir que dicha propuesta curricular ya tenía entidad y poseía formato de “versión preliminar”, pues había circulado por los ISFD para realizar, justamente, los ajustes necesarios para su concreción, en base a los actores de aplicación. Sin embargo, desde las nuevas directrices de la DES hacia el equipo curricularista, nunca existió referencia concreta a esa versión preliminar, la cual suponía un manantial de buenas ideas, mejorable, pero con mucho trabajo de desarrollo teórico y práctico para poder ofrecerle continuidad. En este sentido, y lo retomaremos en la última tensión, decimos que fue una tarea surrealista analizar consultas territoriales que estaban basadas en un prediseño del profesorado que a los propios curricularistas no se les había indicado trabajar como referencia oficial.

Asimismo, llama la atención que el nuevo equipo de trabajo no haya podido tener acceso a la totalidad de las consultas territoriales realizadas durante los años anteriores para conseguir una idea realmente vasta sobre lo que los distintos actores de los institutos bonaerenses

opinaban sobre el nuevo profesorado y su plan de estudios, como así también, que no existió tiempo suficiente para realizar nuevas instancias de consultas territoriales, basadas en el ideario y los supuestos de los nuevos curricularistas<sup>3</sup>.

El período de contratación del equipo fue del 1ero de abril al 31 de diciembre de 2018, pero el objetivo estatal era que el DC debía estar finalizado para antes del receso invernal, destinando el segundo cuatrimestre para llevar adelante las instancias de aprobación ministerial y posterior presentación en las instituciones donde se aplicaría, por parte de las autoridades y el equipo curricularista. La producción, en borrador, fue terminada en tiempo y forma el 5 de julio de 2018, según lo acordado, pero vale decir que en el segundo tramo, debido a las tensiones que a continuación pasaremos a relatar, el cronograma de aprobación se fue desdibujando, las respuestas oficiales hacia el trabajo producido eran cada vez menores, las etapas de difusión empezaron a ser poco claras y, finalmente, el DC del profesorado de geografía no fue implementado (ni ninguno de los otros cuatro) en el ciclo lectivo 2019, tal como estaba previsto por la propia DES<sup>4</sup>.

### 3. UN VERTIGINOSO CAMINO MARCADO POR TENSIONES

Una vez superado el proceso en el que fuimos seleccionados como equipo curricularista especialista del DC del profesorado de geografía, fuimos convocados a la ciudad de La Plata para conocer a las autoridades responsables de la reforma y dar cuenta de los lineamientos político-pedagógicos de la misma. En esa instancia, pudimos dar cuenta de la voluntad por modificar el documento, desde el Director General de Cultura y Educación hasta nuestra coordinadora responsable. Allí, nos anoticiamos que el documento debía estar listo, al menos en su versión preliminar, para antes del receso invernal de 2018. Esto nos sorprendió sobremanera, dado que no solo el emprendimiento de esta tarea implica lectura académica, discusiones entre pares, escrituras, reescrituras y correcciones, sino que nuestra labor dentro

---

<sup>3</sup> Sin embargo -tomando como base los resultados y los criterios de los escuetos datos recogidos en las consultas anteriores- el equipo curricularista realizó consultas, de carácter informal y puntual, en diversos ISFD dirigidas a docentes y a estudiantes en el último año del profesorado de Geografía. Nuevamente, se hizo foco en las debilidades, ausencias temáticas, vacancias de la carrera y nuevas necesidades formativas de los estudiantes producto de nuevos desarrollos tecnológicos.

<sup>4</sup> Aún hoy, a julio de 2019, se desconoce si en los próximos años el profesorado de geografía continuará con el “viejo” plan o existirá una nueva revisión para intentar su modificación.

de la DES no era exclusiva<sup>5</sup>. Ante esta situación, junto con la coordinadora del campo específico, se establecieron una serie de pautas programáticas, a modo de cronograma, para poder cumplir con los plazos estipulados.

Este proceso de dos meses y medio -repetimos: setenta y cinco días-, estuvo signado por una vorágine de escritura muy nutrida, cultivante, de permanente discusión sobre qué geografía queremos en el nuevo profesorado y para qué. Al vivir los especialistas en dos ciudades muy distantes (Merlo y Mar del Plata), el trabajo del equipo fue netamente virtual, mediante un documento colaborativo, el cual permitió desarrollar una gimnasia de confección curricular más que interesante y formativa. Desde aquella presentación en La Plata, luego no existió instancia de encuentro personal entre los especialistas. No obstante, más allá de las dificultades, el propósito general de este equipo fue lograr un mejoramiento sustancial del DC existente, que asuma un sólido posicionamiento sobre las bases epistemológicas de las corrientes geográficas post década del 1970<sup>6</sup> que redunde en una formación actualizada y crítica de la geografía.

Sin embargo, conforme iban pasando las semanas y el trabajo de escritura se iba desarrollando, comenzaron a aparecer dificultades que luego se convirtieron en obstáculos, para, finalmente, ser entendidas como *tensiones*. A continuación, desarrollaremos las características de las cuatro a las que hicimos referencia en la introducción.

### 3.1 Tensión epistemológica y académica

Cuando el equipo de especialistas fue convocado para comenzar con sus acciones de desarrollo curricular, una de las cuestiones en que se hizo hincapié desde el órgano oficial, era que el DC del profesorado necesitaba una actualización disciplinar en términos académicos y epistemológicos, de manera que pueda existir una mayor ligazón con los registros teóricos actuales de la geografía y una relación estrecha con los documentos jurisdiccionales de la escuela secundaria. En este sentido, la directriz consistía en otorgarle al equipo de trabajo una flexibilidad y una apertura que les permitieran elaborar las características curriculares en torno a los enfoques que ellos consideraban como los más propicios para el profesorado. Por esta razón, también se prometió acercar posiciones entre los equipos de curricularistas de Educación Superior y Educación Secundaria para corregir

---

<sup>5</sup> La contratación de los especialistas del equipo curricularista consistía en el relevo de diez módulos de clase, pero mientras tanto, debían seguir dictando clases en las instituciones que no estaban afectadas por el orden técnico.

<sup>6</sup> No solo por una adscripción de los autores (equipo curricularista) a esas líneas interpretativas de la disciplina, sino por una necesidad de articular la mirada con el DC del nivel secundario.

algunos desfases, evaluar avances e ir coordinando criterios en sendas producciones. Esto nunca ocurrió: el diseño de ambos fue elaborado en forma paralela, sin puntos de conexión. La suerte de la adecuación de los DC de sociales y geografía en el nivel secundario estuvo signada por desacuerdos y conflictos. Producto de ello, a ese equipo de curricularistas se les rescinde el contrato antes de tiempo.

Para el caso concreto de Educación Superior, la redacción fue en absoluto aislamiento y con poco acompañamiento. El trabajo fue intenso, provechoso, pero sin mucha supervisión, aunque la revisión de enfoques y distintas propuestas académicas se llevó a cabo sin mayores problemas, con lo cual el equipo curricularista continuó con su trabajo.

En este sentido, la revisión de las geografías críticas, a partir de sus distintas vertientes epistemológicas, conformaron el marcapaso discursivo de la elaboración curricular, de modo que la fundamentación, los propósitos formativos, junto con la selección, jerarquización y secuenciación de contenidos, poseían esa óptica disciplinar. A diferencia del DC anterior, donde existía una descripción mínima de contenidos demasiado amplios, aquí se proponía una organización y estructuración de las unidades académicas en torno a abordajes de contenidos prescriptivos, que favorecía y direccionaba el enfoque que debían tener los profesores a la hora de concursar por cada espacio. En otras palabras, se pretendía que la prescripción no sea meramente de contenidos -bajo el hábito ritualista de repasar un temario- sino que se buscaba que la misma sea contemplada en función de la *no negociación* en torno al enfoque de esos contenidos. Esto quiere decir que, a la hora de planificar un proyecto de cátedra, un profesor puede recortar, modificar, trocar o agregar temas, siempre y cuando respete una línea epistemológica que sea coherente con la fundamentación y los propósitos del profesorado. A partir de ello, queremos destacar la siguiente cita del documento preliminar:

*“Todas las materias de este campo han sido pensadas de manera articulada, por ello, es menester que todos los proyectos de cátedra institucionales discurran en términos relacionales para conseguir una coherencia epistemológica espiralada. Esto podrá ser logrado haciendo hincapié en el trabajo metodológico mencionado anteriormente, puesto que profesores de diferentes materias y años podrán compartir saberes (cada uno con su propio abordaje), estudios de caso (enfocados desde diversas perspectivas) y proyectos integrados, los cuales ofrecerán un plafón formativo a los futuros docentes para poder trabajar con estos métodos en la escuela secundaria.” (DC, pág. 72)*

Luego de vencido el plazo de entrega del primer borrador de todas las Unidades Curriculares(UC) en los cuatro años en que se compone el profesorado de geografía, comienzan algunas objeciones por parte de la DES acerca del carácter “crítico, exclusivamente social y complejo del área”. En este sentido, la gran observación fue el cuestionamiento hacia la condición del enfoque social que se le estaba otorgando al diseño,



percibiéndolo ellos como “muy social”, favoreciendo esta situación a un desbalance con respecto al denominado “enfoque natural”; sin embargo, estas consideraciones no poseían asidero en ningún autor ni referencia alguna hacia un enfoque declarado. Más bien, se trataba de una objeción ideológica sin sustento sólido, que negaba cualquier referencia epistemológica en geografía. Es aquello que Chervel (1988) denomina *vulgata*, refiriéndose al conjunto de contenidos y miradas que son propios de una inercia de la disciplina escolar que ha sido “arrastrado” en el tiempo y que es, supuestamente, aceptado por todos. Este autor afirma que dichas seguridades conceptuales van nublando la posibilidad de observar con detenimiento las nuevas construcciones epistemológicas emanadas de las usinas de pensamiento geográfico. Entonces, en este sentido, decimos que el señalamiento realizado al equipo curricularista tiene más que ver con una posible nostalgia hacia contenidos y enfoques de una geografía que ya no existe, en detrimento de las miradas que se intentaban construir en el nuevo diseño, las cuales eran obedientes a lógicas científicas de producción del conocimiento geográfico actual. En este sentido pareciera que dicha conjetura es producto de una superposición de discursos escolares y una fuerte tradición enraizada en la escuela positivista. Por ello, coincidimos con Zenobi (2009), quien afirma que las tradiciones disciplinares aún perviven en ámbitos de producción científica, pero fundamentalmente en la enseñanza de la geografía. Y a estas miradas decimonónicas pretendían que volvámos.

Entendemos que las intenciones de la Dirección no eran para nada inocuas ni inocentes. Dichas observaciones estuvieron orientadas, por un lado, a soslayar el conflicto social como estructurante del espacio geográfico en el desarrollo de los ejes de cada materia; y por otro, a buscar la omisión, exclusión y utilización de términos considerados “menos ideológicos y controversiales”<sup>7</sup> que apuntaran a recuperar la tradición enciclopedista y ritualista de la ciencia.

Una nueva tensión emerge cuando se solicita modificar el esquema de UC, instando a añadir dos nuevas materias del “área física”, lo que conllevaba eliminar o reordenar dos UC que habían sido observadas por ser “demasiado sociales”. Cabe aclarar que estas observaciones no fueron realizadas por especialistas en la disciplina y, como resultado de ello, se quiso retornar al oscurantismo de la geografía física, desconociendo que existe un consenso mundial en torno al carácter social de la disciplina (Harvey, 1977; Smith, 2010; Lefebvre, 2013). Es por ello que, en función de los señalamientos realizados por los mismos curricularistas, la DES emprendió la tarea de investigar, por cuenta propia, la veracidad de las declaraciones de sus contratados, teniendo que ofrecerles su conformidad, debido al

---

<sup>7</sup> Por ejemplo, se “aconsejó” no utilizar la palabra capitalismo en los títulos de las asignaturas. En torno a ello, se recomendó circunscribirse a períodos o directamente referenciarlos en siglos.



demoledor material académico encontrado, el cual vinculaba, sin atenuantes, a la geografía con las ciencias sociales. La representante de la DES-quien afirmó desconocer el contenido de la disciplina- tomó nota de la fundamentación de los curricularistas y de la propuesta de adecuación de reforma curricular para ser elevada al grupo de “lectores críticos” (que no se nos informó quiénes eran).

La segunda objeción es la aparente complejidad temática. Uno de las primeras recomendaciones que se nos hizo fue que el “documento pueda ser de fácil lectura”. Desde entonces, los señalamientos fueron de este tenor: “lo que escribieron está muy bien, pero debe ser más corto, más sencillo y más simple”. En ese contexto, una de nuestras coordinadoras fue la encargada de “limpiar algunas frases”, para hacerlas de lectura ágil y sencilla. Esto supuso -al menos- dos preconceptos. Por un lado, pareciera que dicha simpleza, claridad y brevedad textual, sólo podrían darse a partir del despojo de la conflictividad espacial y social. Por otro lado, la suposición -devenida en subestimación- de que los futuros lectores del DC no podrían entender, leer y decodificar enfoques críticos donde la complejidad y la conflictividad son constitutivas de los hechos geográficos. Ambos preconceptos nos alejan del enfoque epistemológico que se le quiso dar desde este equipo de curricularistas. De esta manera, la forma de escritura, la extensión y complejidad conceptual de algunas UC fueron las únicas objeciones que se recogieron durante todo el proceso de redacción del borrador del DC. Sumado a esto, ninguno de nuestros coordinadores tenía una formación de profesorado, licenciado/a en geografía o al menos en Ciencias Sociales, lo que complicaba la lectura y requería de numerosas aclaraciones, algunas de ellas, muy básicas<sup>8</sup>.

### 3.2 Tensión pedagógico-disciplinar

Una de las premisas más interesantes por las cuales este equipo de curricularistas aceptó la propuesta de confeccionar el nuevo DC tiene que ver con la imperiosa -a esta altura, ineludible- necesidad de armonizar la formación del profesorado de geografía con los lineamientos pedagógico-disciplinares presentes en los documentos prescriptivos del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Como ya hemos referido, existía un fuerte desfase temporal de más de diez años entre una formulación curricular y otra, con lo cual, en disciplinas tan dinámicas como la geografía, esto puede suponer un problema transcendental. Se sabe que, durante todos estos años, en territorio, los docentes comenzaron a

---

<sup>8</sup> Fue habitual recurrir a consultas por sinonimias (espacio, ambiente, bioma, geografía física), a lo cual nos respondieron, muy sueltos: “¿Ustedes no ven más ríos y montañas, ¿y esos temas como los reemplazan?”.

adecuar sus propuestas de cátedra a las realidades curriculares del nivel secundario, de manera que los profesores en formación se sientan mejor preparados, pero esta situación no dejaba de suponer una informalidad que se encontraba por fuera del plan de estudios vigente.

Si bien el DC del año 1999 ya hacía referencia a la necesidad de incorporar una geografía social, donde se comprenda al espacio geográfico desde la compleja relación sociedad-naturaleza y no como el mero soporte físico de las actividades humanas, la fundamentación general y la organización de las UC en torno a ese enfoque, quedaban a mitad de camino. Entonces, sostenemos que aquel DC de 1999 respondía más a un cambio de época que a un convencimiento propositivo que modifique la formación profesoral. En palabras de Tobío:

*“En la década de 1990, en el marco de la reforma educativa en la Argentina, se inscribió explícitamente a la Geografía a enseñar en las escuelas secundarias dentro del campo epistemológico correspondiente a las Ciencias Sociales, siendo su objeto de estudio y trabajo los procesos socioterritoriales asociados a la vinculación entre las relaciones sociales y las dinámicas naturales. De este modo, el ingreso de un enfoque social crítico fue incorporado formalmente en la política curricular, tensando a los existentes hasta ese entonces.”*(Tobío, 2016: 402)

Busch (2015) y Tobío (2016) afirman que, durante los años noventa, el Departamento de Geografía de la Universidad de Buenos Aires “destrona” a la Sociedad de Estudios Geográficos de Argentina (GAEA) como entidad validada y responsable de impartir los diseños de los contenidos y los sentidos geográficos en el aula de las escuelas de educación secundaria y superior, con lo cual, la geografía se estaba volviendo una materia eminentemente social.

Como ya se ha mencionado en el punto anterior, si bien aún existen, en todas las provincias y niveles, rémoras de aquellas concepciones y miradas disciplinares ancladas al paradigma físico, natural y memorístico, podemos afirmar que ya no hay discusión alguna en cuanto a concebir a la geografía como una disciplina netamente social. Sin embargo, este corrimiento de la geografía física hacia un abordaje social de la disciplina tampoco suponía una panacea, puesto que el DC del profesorado de geografía de la provincia de Buenos Aires del año 1999 no dejaba de adscribir a los postulados de los años noventa, lineamientos que ya habían sido abandonados por el ya mencionado marco normativo. Esto significa que su posicionamiento epistemológico, al igual que aquellos DC de la escuela secundaria, no era nítido en sus planteos. Más bien dejaba abierta la posibilidad para que cada docente dirija sus intenciones pedagógicas hacia los supuestos que considere pertinentes. Si bien esto puede suponer un aspecto positivo, dado que es saludable que una carrera sea ecléctica en sus enfoques geográficos, también puede conllevar riesgos de generar la aplicación de un currículum residual (Siede, 2009) que rememore viejos paradigmas de la geografía en la formación

profesoral. Asimismo, al no existir una prescripción en el abordaje de contenidos, los mismos se mostraban de una manera demasiado amplia, de formatal que no existía una línea interpretativa a la hora de trabajarlos en el aula.

Entonces, bajo este supuesto, creemos que se cayó en la tentación de pensar que por el hecho de que el temario de geografía escolar, los manuales y los contenidos del profesorado empezaban a ser de carácter social, se estaba incurriendo, por añadidura, en una geografía crítica en la formación. Nada más lejos. Por ello, coincidimos con Tobío, quien sostiene que:

*“En la primer década del siglo XXI, estudios de campo han mostrado que en las prácticas escolares de los profesores de geografía del nivel medio de la enseñanza se podía encontrar una suerte de equivalencia u homologación entre la Geografía Social y Geografía Crítica, siendo esta última allí entendida como opuesta a la tradición de la enseñanza de la Geografía escolar asociada al estudio de lo natural, inventarial y memorístico. La Geografía Crítica, en este sentido, paso a ser entendida como Geografía Social en tanto abre la puerta al desarrollo de los temas sociales. Esto último supuso un desplazamiento de la concepción de la Geografía Crítica vigente en la academia como perspectiva u enfoque asociado al estudio del proceso de valorización del capital (con su consecuente dimensión conflictiva en torno a la apropiación del excedente) hacia uno claramente despolitizado y, en cierta medida, esterilizado.”*(Tobío, 2016: 402)

Por otra parte, desde el inicio de la redacción del DC, se desenmascaró una nueva tensión: por un lado, recuperar el rol de disciplina desde el inicio de la carrera, complejizando en su especificidad e independizándose de la carrera de historia en un tronco común de casi dos años, y por otro, no descuidar su aspecto crítico y social logrado en las últimas décadas.

La idea de transformarse nuevamente en un profesorado que “no compartiera” UC-con otro profesorado como el de Historia-, fue altamente tentadora y una de las pocas demandas de la consulta al “territorio” a la que pudimos acceder<sup>9</sup>. Dinamitar el tronco común suponía, en principio, ganar mayor independencia y generaría un aporte de horas para introducir UC específicas en, al menos, primer año. Sin embargo, la cuestión de independencia académica requiere no sólo de políticas educativas estratégicas, sino también de direccionamiento económico diferencial que estuvieran acordes a esta reforma. Pero este marco favorecedor nunca sucedió.

En la única reunión que tuvimos con el equipo de historia<sup>10</sup>, nos dimos cuenta que no habría posibilidad de dividir las carreras por una cuestión presupuestaria, porque esto implicaría invertir el doble de sueldos de profesores para un primer año. “La reforma no puede hacerse con mayor inversión”, “no puede haber incremento de horas en relación al

---

<sup>9</sup> La mayoría de los profesados que habían respondido, pretendían mayor presencia disciplinar desde dos aspectos; primero incorporar nuevas materias (SIG) y visibilizar otras como Cartografía; y segundo, dotar de mayor carga horaria a las distintas UC (Geografía argentina, por ejemplo).

<sup>10</sup> Solamente uno de nosotros, porque según la DES, no había presupuesto para pagarle pasajes a quien vive en Mar del Plata.

diseño anterior”, se dijo en su momento. Al tronco común se le llamaría con un nuevo eufemismo provisorio: “trayecto compartido”. Por otra parte, producto de la imposibilidad de gestionar nuevas UC y tener que bifurcarse primer año, comenzó entonces, una nueva disputa por materias como Antropología, Sociología, y las mismas Geografía e Historia en ambos profesorados, como posibles materias salientes para intentar ganar mayor especificidad. Ante el inconveniente de crear nuevas materias y horas para estudio de las asignaturas, la DES decidió dejar “vía libre” sobre las materias que no sean específicamente de la carrera. Es así que, en el borrador de la carrera de historia, la Geografía desaparece del programa de estudios, pero en la propuesta de los curricularistas de geografía, la historia pierde terreno, aunque no desaparece. Es entonces, que se abren nuevos interrogantes en este contexto de desarrollo curricular sin mayor inversión presupuestaria: por un lado, preguntamos, ¿la búsqueda de especificidad conlleva necesariamente la idea de exclusión de otras disciplinas afines y complementarias? Pareciera que, en este marco educativo, la especificidad y la interrelación entre asignaturas son aspectos antagónicos; por otro lado, también nos interrogamos, ¿cómo se concibe una verdadera renovación sin considerar nuevas vertientes curriculares de la disciplina?, y a la vez, ¿cómo no perder una mirada referencial y contextualizada sin el aporte de otras disciplinas afines?

Ante este desolador panorama, es importante destacar aquí la impronta que hemos concebido desde una mirada pedagógica al profesorado de geografía, la cual estrecha lazos entre todas las materias con el fin de preparar para la práctica docente (entendida como articuladora de la estructura curricular), sean específicas, generales o didácticas. Este enfoque no recibió críticas y fue avalado sin reparos por la DES. Citamos un pasaje a continuación:

*“En el abordaje de las unidades curriculares pertenecientes al campo de la formación específica, se vuelve imprescindible trabajar con el concepto conocimiento didáctico del contenido, el cual habilita a profesores y estudiantes a pensar que todo contenido enseñado y aprendido, más allá de su rigurosidad académica y su especificidad, debe ser plausible de ser didactizado. Esta cualidad inalienable les permitirá a los futuros profesores de Geografía encontrar relevancia pedagógica a cada autor específico estudiado, en el sentido que todos los textos trabajados en este campo podrán ser adaptados e integrados a las planificaciones y discursos de la práctica profesional.” (DC preliminar, 2018: 72)*

### **3.3 Tensión político-económica**

Desde un primer momento se supo, a instancias de la DES, que la nueva propuesta debía estar encuadrada dentro de la resolución 24/07 del INFD, la cual prescribe los lineamientos

nacionales curriculares para la formación docente inicial y se menciona la noción de “campo profesional” dentro de un profesorado. En relación a este concepto, Insaurrealde y Agüero (2008) sostienen que desde bien entrados los años '90 se comienza a utilizar este término, sin embargo, es luego de la aprobación de los lineamientos curriculares para nivel inicial, donde se establece que serán estos los campos de conocimiento para los distintos profesorados. Siguiendo a las mismas autoras, dichos campos deberán:

*(...) “organizarse en torno a la Formación general, dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de marcos conceptuales, interpretativos, explicativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo, el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y a la formación de un Juicio profesional para la actuación de contextos socioculturales diferentes.”(Insaurrealde y Agüero, 2008: 214)*

En este sentido, hay un crecimiento en el Campo de la Formación General (CFG) en los cuatro años (notablemente en el cuarto año) pasando de 18,4% a 25,77% (un 7,37% de incremento). Este incremento marcha de acuerdo con la intención de fortalecer el mencionado campo. En la resolución 24/07 se establece que:

*“La formación general requiere ser fortalecida, siendo este campo el menos desarrollado y el más débil en las recientes actualizaciones curriculares de los distintos profesorados. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida o restringida según la especialidad u orientación docente.”(RES. 24/07: 24)*

Por otro lado, la Formación en la Práctica Profesional (CFPP) aumenta también un 1,50%, haciendo hincapié en la necesidad de que los estudiantes transiten más horas de residencia:

*“Apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.”(RES. 24/047: 39)*

En contraposición con estos dos campos, el Campo de la Formación Específica (CFE) en el que trabajó este equipo curricularista, descendería más de ocho puntos porcentuales. En este marco de situación, interrogamos a la DES si no existía algún tipo de alternativa para - aunque sea- sostener el porcentaje que tenía el campo en el DC 1999, a lo que nos respondieron que la resolución 24/07 es de carácter nacional y debe acatarse.

Sin embargo, como lo sostienen Insaurrealde y Agüero (2008), el porcentaje de distribución de contenidos para cada uno de los campos, estuvo dentro de los marcos permitidos y esperados para la resolución 34/07, por lo que fue bien recibida la propuesta de adecuación curricular:

*“En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimientos se estima recomendable que la Formación General ocupe entre el 25 % y el 35 % de la carga horaria total, la formación específica entre el 50 y 60 % y la Formación de la Práctica Profesional entre un 15 % y un 25%. Asimismo,*

*cabe destacar que la Formación en la Práctica Profesional, integra conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica.”(Insaurrealde y Agüero, 2008: 221)*

Si bien terminamos acordando con la distribución en campos descrita en el apartado anterior, vale decir que la adscripción a los mismos obedecía, inexorablemente, a una reducción de horas en el campo de la formación específica (CFE), lo cual redundaría en alguna pérdida de horas para la carrera de Geografía (Ver anexo 1). Si bien esta cuestión no se traducía en la pérdida de módulos de colegas en territorio, puesto que se reubicarían en otras cátedras institucionales, la realidad es que la carga horaria específica en la estructura de la carrera se vería diezmada. Una de las explicaciones informales que hemos recibido sobre el particular, sustenta el crecimiento del CFG a partir de una resolución que supuestamente favorecería las trayectorias de los estudiantes, como una forma de que los mismos no abandonen los profesorados, pudiendo reinsertarse en otras carreras como equivalencias.

Una vez definidos los porcentajes, en los cuales el equipo de curricularistas no podía introducir consideraciones, comenzaron a definirse los espacios o materias, con el fin de conformar la nómina final del campo de la formación específica. Aquí es cuando se dio lugar a un desconcierto en la elaboración, puesto que las indicaciones de la DES fueron que, para el primer año, debían definirse materias en común con el diseño curricular del profesorado de historia. Esto comenzó a constituirse en una tensión de raigambre política y económica. ¿Por qué razón? Normativamente, la resolución 24/07 define que, a partir de su sanción, todos los profesorados deben gozar de autonomía con respecto a otros del área. En ningún rincón del articulado, aparece una decisión explícita de reducir el campo de lo Específico, incluso cediendo horas compartidas con otro profesorado. Pero al incrementar sustancialmente el CFG y levemente del CFPP, el peso relativo del CFE, inexorablemente se reduciría. No obstante ello, en búsqueda de reforzar la mirada disciplinar, leyendo dicha resolución, se propone específicamente reforzar el carácter disciplinar, desalentando los “truncos comunes”. Al respecto dice:

*“En los profesorados de educación secundaria preservar la formación específica en la disciplina particular objeto de la formación y sus contenidos derivados, evitando la organización en pluri-disciplinas o interdisciplinas, en especial en los primeros años de estudio.”(RES. 24/047: 33)*

Esto significaba que el profesorado de geografía debía “desprenderse” del de historia, puesto que ambos comparten un tronco común en primer año y casi la totalidad del segundo año de la carrera. Sin embargo, debido a razones políticas y presupuestarias que obligaban a negociar con el equipo curricularista de historia, las materias del primer año debieron pensarse en conjunto con esa disciplina, a pesar de tener miradas epistemológicas muy diferentes sobre las Ciencias Sociales. La causa de esta situación tuvo que ver con una



situación política, dado que el grueso de los profesores que trabajan en las materias del tronco común en la provincia de Buenos Aires tiene formación en historia, con lo cual había que pensar materias “amigables” para ellos, pensando en la reubicación de esos docentes a partir de la incumbencia de su título. Por otro lado, y fundamentalmente, la tensión tuvo un matiz netamente económico, debido a que, por más que existiera voluntad política de bifurcar las carreras, no existía presupuesto que pueda resistir tal fragmentación, puesto que la autonomía de los profesorados implicaba una erogación presupuestaria que la provincia no estaba dispuesta a afrontar (comparar los cuadros de carga horaria, obrantes en el anexo).

Entonces, nos preguntamos: ¿por qué razón una Dirección que emprende la tarea de modificar un DC solo decide ampararse en una norma desde el tramo conveniente (la reducción del CFE), sin ofrecer atención a todo su espíritu (la obligación de incrementar el presupuesto para independizar profesorados)? En este caso, afirmamos que la norma que enmarca los nuevos profesorados a nivel nacional se comporta como un objeto maleable, en el sentido que es acomodado en función de situaciones de coyuntura política y económica, siempre en perjuicio del mejoramiento del DC. Esta situación, claro está, fue socavando ideas iniciales que entendemos que eran altamente significativas para la confección de una trama curricular, pero que luego fueron desestimadas por una situación que era ajena a cuestiones pedagógicas.

La tensión económica aborda otro aspecto aún no tratado: la rapidez de la producción y la falta de insumos al respecto. A un número muy reducido de curricularistas, se le suma la falta de insumos disponibles para consultas y traslados, escasos datos previos disponibles y un plazo de elaboración muy exiguo. En este tipo de documentos, la lectura y relectura, el trabajo artesanal de escritura, los encuentros presenciales y las consultas en territorio, son dispositivos clave para ir cimentando un diseño curricular sobre bases sólidas.

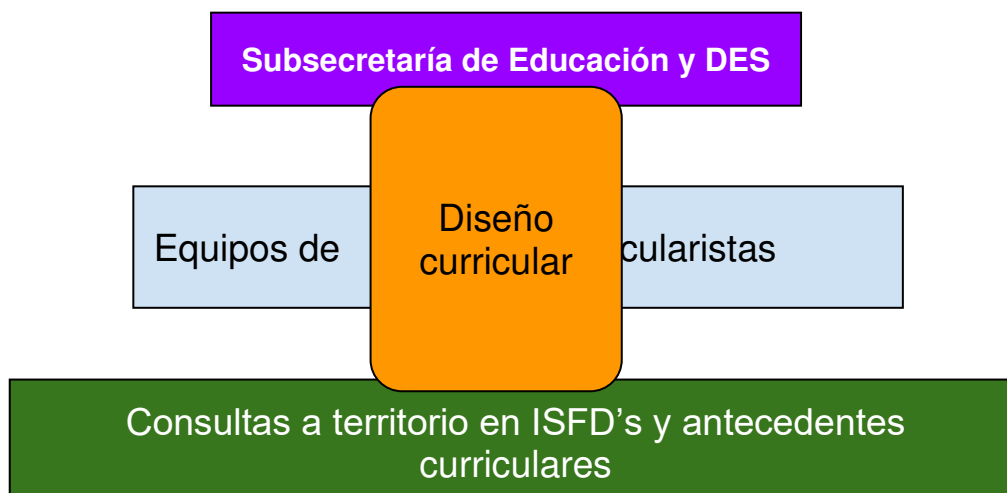
### **3.4 Tensión estructural**

Más allá de las diferencias ideológicas, epistemológicas y disciplinares exhibidas con anterioridad, existió una tensión estructural que se mantuvo en casi todo el proceso de elaboración. La misma tuvo que ver con que, por más que los dos especialistas de contenidos fueran los responsables de la organización del campo específico, en la mayoría del tiempo trabajaron en una suerte “cápsula laboral”, donde solo ellos interactuaban, pero no podían vislumbrar cuáles eran las intenciones de la DEScon respecto a su trabajo. De manera que el proceso de elaboración escrita dentro de la construcción curricular estuvo signado más por la



idea de compartimentos estancos que por una iniciativa articulada entre los actores responsables. En la elaboración de un documento semejante deben existir tres esferas absolutamente conectadas, las cuales se grafican en la figura que mostramos a continuación:

*Figura 1: Interconexión de las esferas intervinientes en un proceso de construcción curricular*



Fuente: elaboración propia

Si analizamos el esquema, podremos ver que, como en cualquier aspecto dentro del sistema educativo, existe una jerarquía inevitable. No obstante, es imprescindible que exista una conexión vertical (hacia arriba y hacia abajo) y horizontal (diálogo permanente con los curricularistas de otros campos del DC) para que se genere una verdadera cohesión estructural que sea orquestada por el documento al que todos contribuyen desde su rol. De esta manera, la DES y la Subsecretaría de Educación es la esfera que contrata a los especialistas, elabora el cronograma y termina tomando las decisiones en torno a las características del DC, sus correcciones, su difusión y su implementación. Sin embargo, estos organismos no se caracterizaron por la comunicación fluida hacia las otras esferas, al punto que el equipo de curricularistas, por momentos, no lograba dar cuenta de las exigencias de la Subsecretaría.

Esta poca mirada hacia el trabajo que se iba desarrollando en el proceso de construcción curricular generaba que las presentaciones de las diferentes instancias del borrador sean verdaderas “pruebas de fuego” para saber si se estaba caminando en el sendero adecuado o si había que modificar la perspectiva. Si hubiera existido un diálogo permanente entre los productores del DC y los ejecutores de la política curricular, se hubiesen ahorrado las situaciones generadoras de las tensiones antes relatadas. En este sentido, se exige mucho más

que trabajo y voluntarismo de cada una de las partes, se plantea también un producto curricular que atienda a la Justicia Escolar. Al respecto, Torres Santomé (2011) afirma:

*“La justicia escolar es el resultado de analizar el currículum que se enseña, que se pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, a analizarse, a comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático”* (Torres Santomé, 2011:11)

Desde esta perspectiva, se observa que dicho DC estuvo caracterizado por la descoordinación, descontextualización, la mirada inconsulta de diferentes referentes sociales/académicos, y la ausencia de debate. De hecho, una de las cuestiones más preocupantes estuvo asociada a la casi nula atención prestada al estamento más bajo en jerarquía -aunque para nosotros, el más importante-, que tiene que ver con la absolutamente necesaria “escucha” hacia las inquietudes que habían manifestado los actores que interactúan en lo cotidiano con el diseño, esto es, las llamadas consultas a territorio. Cuando los diferentes institutos opinaron en el año 2015 sobre el borrador que estaba circulando para ser implementado finalmente en 2016, lo hicieron sobre la base de un documento que ahora, la misma DES estaba desestimando como antecedente oficial o modelo base para continuar con el trabajo. Es decir, se tomaron algunas (muy pocas) opiniones de territorio (cuatro instrumentos de profesores y uno de estudiantes), pero no se les ofreció a los especialistas que retomaran el trabajo realizado por los curricularistas anteriores. Esto, claramente, revestía una explicación netamente ideológica, puesto que el equipo técnico precedente había sido contratado por la gestión anterior. Pero, más allá de esto -que hasta puede ser comprensible-, preguntamos: ¿cómo es posible que un equipo de curricularistas analice opiniones de territorio si no se les permite continuar el trabajo en función de los borradores que dejaron los anteriores especialistas como legado? Este tipo de cuestiones son las que, a la postre, nos hacen dar cuenta de la circularidad que adquieren todas las tensiones descritas en este trabajo: las situaciones de desacuerdo entre la perspectiva disciplinar y pedagógica de los curricularistas con respecto a lo “esperado” por la Subsecretaría de Educación terminaban conformando una cuestión estructural. Así, los desacoples generados entre las esferas exhibidas en la figura anterior generaron que la tensión final sea tan fuerte que el documento terminado en versión preliminar, finalmente, quedara almacenado en el cajón de alguna oficina de la DES, sin saber qué sucederá con el mismo.

A partir del mes de septiembre, al equipo de curricularistas se lo redujo a un ostracismo que, para mantenerlo trabajando, se les asignó la tarea de confeccionar un cuadernillo de

apoyo o acompañamiento para un DC que nunca iba a ver la luz. El año 2018 finalizó y los órdenes técnicos de los especialistas caducaron, sin tener novedades a la fecha sobre el futuro del nuevo DC del profesorado de geografía en la provincia de Buenos Aires.

#### 4. CONCLUSIONES

Las tensiones relatadas en este trabajo son convenientes a un proceso de construcción curricular que es complejo y es natural que existan. Este tipo de acciones, donde se involucran muchas instancias de jerarquía, y donde los enfoques de los equipos especialistas deben dialogar con la normativa vigente, forman parte de la estructura situacional que debe arbitrar un Estado cuando toma la decisión de modificar un ordenamiento curricular. Estos escenarios de marchas y contramarchas son saludables para el desarrollo de un documento de tanta trascendencia, en tanto y en cuanto se terminen consensuando acuerdos que posibiliten la implementación final de la producción en la que se trabajó y se destinaron fondos a tales efectos. Sin embargo, en la situación que nos convoca, las mismas terminaron siendo más gravitantes que la intención política inicial que poseían la DES y la Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires por modificar el DC del profesorado de geografía.

Vale decir que ninguna de las versiones preliminares presentadas por los equipos curricularistas de las distintas áreas del nivel fue aprobada por la Subsecretaría de Educación, con lo cual, los profesados de Geografía, Historia, Química, Biología y Física, siguen impartándose en las aulas con el modelo 1999. Esto nos hace pensar que la decisión política del Estado de “congelar” todas las producciones escapa a una cancelación solo aplicada al profesorado de geografía. Sin embargo, esta determinación general no inhabilita que, en este trabajo, llamemos la atención sobre la gravedad de algunos asuntos, cuanto menos desprolijos, que existieron en el proceso, los cuales pusieron en tela de juicio la profesionalidad del equipo curricularista y lesionaron gravemente la posibilidad de que el actual DC sea modificado en torno a una geografía epistemológicamente sólida y didácticamente renovada.

La realidad es que en este 2019 se han cumplido veinte años de la sanción del DC que se pretendía modificar, el cual era considerado desactualizado en términos disciplinares y didácticos, a la vez que forma profesores para niveles que ni siquiera existen en la actualidad, como es el EGB 3 y Polimodal. Esta obsolescencia considerada, empero, fue relativa, puesto que los atropellos que desarrollamos anteriormente se terminaron transformando en tensiones que hicieron irreversible la posibilidad de modificar el DC hacia un producto superador.

Es necesario que el Estado emprenda la compleja tarea de construcción curricular desde el compromiso político, económico, pedagógico y disciplinar, siempre desde concepciones democráticas de gestión, puesto que el trabajo de las diferentes esferas que tratamos en la cuarta tensión, si bien jerárquicas, deben asumir el ejercicio de funcionar como poleas de transmisión donde predomine el diálogo y la construcción de acuerdos. De esta manera, las diferentes miradas y los disensos entre los actores intervinientes, en lugar de suponer tensiones, significarán instancias fortalecedoras y constructoras de verdaderos sentidos curriculares que entren en correlato con la normativa vigente. Solo en estos casos, el nuevo DC podrá conseguir un basamento epistemológicamente sólido y una propuesta pedagógica significativa, para profesores en formación que -todavía- reclaman una renovación curricular que esté acorde con los tiempos que corren en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2016) Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social. En: A. Lorda y M. N. Prieto (coords.) *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*, 9-39.
- Busch, S. (2011). *Reforma, campo académico y Geografía crítica en el currículum de la formación del profesorado en Geografía*. Buenos Aires.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295, 59-111.
- Dirección General de Cultura y Educación (2007). Marco general de la política curricular. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseño curricular de geografía para la escuela secundaria. La Plata.
- Insaurralde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En: Susana Vior, M. R.; Misuraca, S.M. Más Rocha (compiladoras) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Harvey, D. (1977). *Urbanismo y desigualdad social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Instituto Nacional de Formación Docente (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento Aprobado Resolución N° 24/07. Consejo Federal de Educación.

Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Madrid: Capitán Swing.

Siede, I. (coord.) (2010). Ciencias sociales en la escuela: criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique.

Smith, N. (2006). La geografía del desarrollo desigual. Bill Dunn and Hugo Radice, 100 years of permanent revolution: Results and prospects, Pluto press. Colaboración y traducción de Esteban Mercatante y Martín Noda

Tobío, O. (2016) El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza de la Geografía Social en la Argentina. M. A. Lorda y M. N. Prieto (coords.) *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*, 401-420.

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar. Ediciones Morata. Madrid.

Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. *M Insaurralde (coord). Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Ed. Noveduc.

## 6. ANEXO

### Apartado 1: carga horaria comparativa entre DC, según campos

Porcentajes de cada campo formativo en el DC, en función de la resolución INFD 24/07

Campo Formación General: 25/35%; Campo Formación Específica: 50/60%; Campo de Formación en la Práctica Profesional: 15/25%

### DISTRIBUCIÓN DE HORAS RELOJ DEL DC VIGENTE (1999)

	CFG	CFE	CFPP	TOTALES
1°	256	384	144	784
2°	192	448	160	800
3°	128	544	102	774
4°	----	672	96	768
	576	2048	502	3126
	18,4%	65,6%	16%	100%

Fuente: elaboración propia

### DISTRIBUCIÓN DE HORAS RELOJ DEL DC PROPUESTO PARA 2018

	CFG	CFE	CFPP	TOTALES
1°	224	320	96	640
2°	192	448	128	768
3°	256	448	128	832
4°	128	540	192	860
	800	1760	544	3104
	25,77%	56,73%	17,5%	100%

Fuente: elaboración propia

**Lectura del cuadro:** En una primera instancia, nótese una reducción de 22 horas totales. En este marco, el campo de la Formación General aumentaría de 18,4% a 25,77% (un 7,37% de incremento); la Formación en la Práctica Profesional también (1,50%); en contraposición con el campo de la Formación Específica en el que trabajó este equipo curricularista, que descendería más de ocho puntos porcentuales.

#### Apartado 2: unidades curriculares propuestas para el DC 2018 (versión preliminar)

CAJA CURRICULAR PROFESORADO DE GEOGRAFÍA							
<b>1er año</b>							
La Antigüedad clásica en el mundo mediterráneo	Los mundos de la Antigüedad	Introducción al conocimiento geográfico	Introducción al conocimiento cartográfico	Antropología			
64	64	64	64	64			320
<b>2do año</b>							
Geografía ambiental	Geografía social	Sociología	Economía política y territorio	Didáctica de la Geografía I	Teledetección y SIG		
128	64	64	64	64	64		448
<b>3er año</b>							
Introducción a la geografía urbana	Introducción a la geografía rural	Geografía económica	Geografía política	Didáctica de la Geografía II	Teoría geográfica contemporánea	Geohistoria del siglo XIX y XX	
64	64	64	64	64	64	64	448
<b>4to año</b>							
Problemas geopolíticos mundiales	Problemas territoriales urbanos y rurales	Problemas territoriales argentinos	Seminario de investigación geográfica	Didáctica de la Geografía III	EDI		
96	96	128	96	64	64		544
						<b>TOTAL</b>	<b>1760</b>

Fuente: elaboración propia