



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA ARGENTINA

MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: *Los diseños curriculares de Geografía en la provincia de Buenos Aires, un caballo de Troya que ingresó a las escuelas en el año 2007.*

AUTORA: SGUBIN, NADINA

DIRECTOR: Mg. ALVAREZ, GABRIEL

FECHA: Abril de 2019

RESUMEN

La siguiente investigación analiza la elaboración de los diseños curriculares de Geografía vigentes desde el año 2007, en la Provincia de Buenos Aires, tras distintas instancias de encuentro entre sujetos escolares y de la gestión provincial.

Para ello se trabajaron dos dimensiones: una correspondiente al lugar de la Geografía en la escuela secundaria desde sus inicios, indagando en la legitimación de dicho lugar. Otra, considerando las vinculaciones entre el contexto político y la finalidad del nivel medio. Con la primera, se analizó el rol de la Geografía en la secundaria y cómo el campo de la Geografía intervino en la selección de sus contenidos. Con la segunda, se trabajaron las reformas educativas que a escala nacional o provincial impulsaron distintas finalidades de la secundaria. Así, ambas dimensiones se retroalimentan.

El recorrido histórico de reformas y el para qué enseñar Geografía, facilitó abordar la última propuesta, buscando vinculaciones entre las finalidades del nivel y la enseñanza de una Geografía social y crítica.

Enseñar esta Geografía resultó novedoso como discurso oficial. ¿Cuáles fueron los sujetos del proceso de definición curricular que realizaron esta propuesta? ¿Cómo dialogó el para qué enseñar Geografía con los objetivos del nivel? ¿Cómo impactaron estas definiciones políticas y educativas en el campo disciplinar? Estos interrogantes guían la investigación y buscan analizar la complejidad del proceso de definición curricular.

Palabras clave: diseño curricular – Geografía social y crítica – reforma educativa

ABSTRACT

The following research analyses the development of the curricular designs of Geography in force since 2007, in the Province of Buenos Aires, after different instances of meeting between school subjects and provincial management.

Two dimensions were worked on: one corresponding to the place of Geography in the secondary school since its beginning, inquiring into the legitimation of that place. Another, considering the linkages between the political context and the purpose of the middle level. At first, the role of Geography in secondary and how the field of Geography intervened in the selection of its contents, was analyzed. Second, education reforms were worked on, which at

the national or provincial level promoted different purposes of secondary school. Thus, both dimensions are fed back.

The historical path of reforms and for what purpose teaching Geography, facilitated to address the last proposal, seeking links between the purposes of the of the level and teaching of a social and critical geography.

Teaching this Geography proved novel as an official discourse. What were the subjects of the curriculum definition process that made this proposal? How did for what purpose to teach Geography discussed with the objectives of the level? How did these policy and educational definitions impact the discipline field? These questions guide research and seek to analyze the complexity of the curriculum definition process.

Keywords: curriculum design – Social and critical geography – educational reform

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis fue posible gracias a distintas personas que de un modo u otro han contribuido en este proceso de reflexión y escritura.

Quiero agradecer a Adriana que me introdujo en este maravilloso mundo de la enseñanza de la Geografía, por cada encuentro y cada intercambio.

A mi familia por el permanente acompañamiento, por la paciencia, por los paseos suspendidos y los juegos postergados. Especialmente a vos Fede por tu paciencia y tus siempre ganas de ayudarme.

A mi papá por su ejemplo de perseverancia.

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1: PENSAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: SUS VINCULACIONES CON LOS OBJETIVOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS FUENTES DE LEGITIMACIÓN COMO ASIGNATURA.	16
<i>A- LA GEOGRAFÍA ESCOLAR SIEMPRE PRESENTE EN EL NIVEL MEDIO</i>	18
1- <i>La Geografía: una de las asignaturas fundadoras de los Colegios Nacionales</i>	
2- <i>La necesidad de legitimar “su” lugar</i>	
3- <i>La selección de qué enseñar</i>	
4- <i>El caballo de Troya</i>	
CAPITULO 2: CURRÍCULUM Y ASIGNATURAS ESCOLARES	29
<i>A- PRIMER ESCENARIO: LA DEFINICIÓN DEL CURRÍCULUM</i>	32
<i>B- SEGUNDO ESCENARIO: LA DEFINICIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR</i>	39
1- <i>Asignatura escolar</i>	
2- <i>El campo de la Geografía</i>	
3- <i>Contenido escolar</i>	
<i>C- TERCER ESCENARIO: LA DEFINICIÓN DE CIUDADANÍA</i>	46
CAPITULO 3: LA GEOGRAFÍA Y LAS REFORMAS CURRICULARES	50
<i>A- Develando el rol de la Geografía escolar en su origen</i>	52
<i>B- La posibilidad de cambiar la Geografía escolar</i>	55
<i>C- Nueva Geografía escolar: nuevos desafíos</i>	57
CAPÍTULO 4: ESTRATEGIA METODOLOGICA	59
<i>A- Análisis de documentos oficiales</i>	60
1- <i>Las reformas educativas bonaerenses</i>	
2- <i>El armado del caballo de Troya</i>	
3- <i>Los diseños curriculares y las leyes de respaldo</i>	
<i>B- La realización de entrevistas</i>	62

CAPÍTULO 5: UNA HISTORIA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL NIVEL MEDIO	64
<i>A- Organización de la educación en la provincia de Buenos Aires</i>	65
<i>B- La creación de los Colegios Nacionales (1863)</i>	66
<i>C- La Reforma de 1905 y el intento de 1917</i>	67
<i>D- La Reforma Fresco y una transición hacia el modelo peronista (1937-1945)</i>	69
<i>E- La escuela secundaria y la formación para el trabajo (1945-1976)</i>	71
<i>F- Dictadura cívico-militar y Congreso Pedagógico Nacional de 1984: entre el Humanismo y la apertura al mundo del trabajo</i>	73
<i>G- La Ley Federal de Educación y la descentralización del sistema educativo (1993-2004)</i>	74
<i>H- Algunos avances hacia 2004 y su concreción con la Ley Nacional de Educación y la Ley Provincial de Educación</i>	77
CAPITULO 6: LA GEOGRAFIA SOBREVIVIENTE DE TODAS LAS REFORMAS	80
<i>A- Las estrategias de su supervivencia</i>	80
1- <i>Geografía en la escuela ¿para qué?</i>	
2- <i>Geografía: ¿qué enseñar y a cargo de quién?</i>	
3- <i>Geografía escolar sin geógrafos</i>	
4- <i>Geografía Regional Humanista: su ingreso a la escuela</i>	
5- <i>La Geografía escolar durante la dictadura cívico-militar</i>	
6- <i>Congreso Pedagógico Nacional y una oportunidad perdida</i>	
7- <i>La Ley Federal de Educación: ¿otra Geografía escolar es posible?</i>	
8- <i>El caballo de Troya de los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires</i>	
<i>B- El contexto social y político, institucional y discursivo de la Geografía</i>	89
CAPÍTULO 7: 2006 ÚLTIMA REFORMA NUEVA GEOGRAFIA	91
<i>A- Una provincia precursora</i>	92
1- <i>La Ronda de Consulta</i>	
2- <i>El Plan Educativo 2004-2007 y los acuerdos básicos</i>	
<i>B- Los acuerdos básicos en la escritura de los diseños curriculares de Geografía</i>	99

<i>C- Qué Geografía enseñar y cómo</i>	101
1- <i>La Geografía social</i>	
2- <i>¿Se modifica el juego de tensiones entre los sujetos del campo de la Geografía?</i>	
3- <i>¿Cómo enseñar la Geografía Social?</i>	
4- <i>Ciudadanía y Ciudadanía en Geografía</i>	
CONCLUSIONES	111
FUENTES CONSULTADAS/BIBLIOGRAFIA	117

ABREVIATURAS UTILIZADAS:

- CBC: Contenidos Básicos Comunes
- DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación
- GAEA: Sociedad Argentina de Estudios Geográficos
- LFE: Ley Federal de Educación
- LNE: Ley Nacional de Educación
- LPE: Ley Provincial de Educación

INTRODUCCIÓN

Cuando se realiza una mirada sobre los cambios producidos en los sistemas educativos de América Latina, es posible encontrar una gran producción acerca de las similitudes y diferencias de las reformas llevadas adelante en la región en la década de 1990 (Acosta, 2007; Dussel, 1997; Pineau, 2001; Puiggrós, 1990, 1992; Tedesco, 2016), así como también numerosos análisis del impacto de las mismas. Sin embargo, transcurridas tres décadas de aquel momento, resulta interesante preguntarse qué ha pasado con aquellas reformas hasta la actualidad. Para autores como Suasnábar, “los logros y avances de las reformas educativas como el aumento de la tasa de escolarización de nivel secundario se dier[on] en paralelo a una mayor fragmentación social y pérdida de calidad educativa” (Suasnábar, 2017, p. 121). Siguiendo el correlato cronológico, desde los primeros años del siglo XXI, los cambios en el modelo político y económico de la Argentina, así como de otros países de la región, “se manifiesta[n] en la recuperación del rol del Estado adoptando la forma de un neo-intervencionismo y el despliegue de una agenda de políticas públicas orientadas a reconstituir el tejido social y mejorar las condiciones de vida de la población” (p. 122). Es en ese contexto político, económico y educativo que se inserta el presente trabajo, focalizando en el caso de Argentina, sin perder de vista que existe una estrecha relación con la región, ya que a partir del año 2000, es posible asistir a un nuevo ciclo de reformas educativas en América Latina (Suasnábar, 2017). En la Argentina, estas transformaciones comienzan a implementarse hacia el año 2002, cuando fuera necesario adelantar las elecciones debido a la insostenible crisis económica y social resultado de las políticas neoliberales implementadas desde los años '90. Producto de estas políticas, había sido la reforma educativa instituida por la Ley Federal de Educación (LFE), N° 24.195, del año 1993, que fue derogada en el año 2006.

La LFE instaba a las distintas provincias y a la Ciudad de Buenos Aires a definir su propia organización de la estructura educativa y sus diseños curriculares. En ese proceso de reordenamiento, la provincia de Buenos Aires en el año 1995 sancionó su Ley de Educación (N° 11.612). Para cuando la progresión del nuevo sistema educativo provincial llegaba a la escuela secundaria, en el año 2006, había cambiado el gobierno nacional y, en el distrito, se definía un nuevo programa educativo que fue respaldado con la sanción de la Ley Nacional de Educación (LNE) del año 2006¹ y la Ley Provincial de Educación (LPE) del año 2007².

¹ Ley Nacional de Educación N° 26.206.

² Ley Provincial de Educación N° 13.688.

Es en ese contexto en el que el gobierno de la provincia de Buenos Aires define el Plan Educativo 2004/07 que contempla la elaboración de los diseños curriculares para el primer año de la Escuela Secundaria, que se inscribe el propósito de esta tesis. La reforma educativa que llevó adelante la implementación del Plan Educativo 2004-2007, significó una revisión de ciertas miradas “estereotipadas” (DGCyE b, 2006) sobre concepciones fundamentales de las políticas educativas. A los fines de este trabajo, interesa profundizar en la resignificación que hubo acerca de: los fines de la escuela, los estudiantes y la ciudadanía. Son justamente estas resignificaciones, las que permiten poner en tensión los contenidos que tradicionalmente se enseñaron en Geografía, con la propuesta elaborada en la provincia de Buenos Aires para ser implementada desde el año 2007 en las escuelas.

El análisis que se propone el presente trabajo requiere profundizar en el rol que ha tenido la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria argentina desde sus inicios hasta la actualidad. Partiendo del reconocimiento que la presencia o ausencia de las distintas asignaturas y de sus contenidos en un currículum, responden a pujas de intereses entre distintos sujetos que intervienen en el proceso de definición curricular (de Alba, 1998). Analizar, entonces por qué ha ocupado ese lugar, permite conocer cuáles son los intereses no siempre explicitados de su presencia, sostenidos desde el ámbito educativo, pero también desde el político. Asimismo, permite profundizar en las relaciones que se dan entre la definición política de los objetivos de la escuela y la enseñanza de determinados contenidos que se condicen con los mismos.

La propuesta de los diseños curriculares bonaerenses elaborada bajo la vigencia de la LFE y en un contexto político muy distinto al espíritu de dicha ley, permite comprender que las reformas educativas son el resultado de procesos complejos en los que no siempre se acoplan los “tiempos políticos, los tiempos técnico-profesionales, los tiempos burocráticos y los tiempos pedagógicos” (Braslavsky y Cosse, 2006, p. 19). Describir cómo fue el proceso de definición curricular de la provincia de Buenos Aires, cuáles han sido las instancias previas a la versión definitiva de la propuesta, visibiliza ya no solo qué sujetos intervienen en el proceso, sino también las situaciones de negociación o imposición (de Alba, 1998) que se van dando durante el mismo.

En ese sentido, el trabajo propone analizar qué instancias políticas se han dado desde inicios del año 2000, para que haya sido posible un cambio inédito en los diseños curriculares de la Geografía de la provincia de Buenos Aires. Teniendo en cuenta la fuerte vinculación de la Geografía escolar con los proyectos políticos de los distintos gobiernos, el análisis de dichas instancias buscan comprender si la propuesta resultante fue la consecuencia de un cambio

impulsado desde el campo de la Geografía o desde la gestión política. Asimismo, considerando el carácter innovador del diseño curricular, interesa develar ¿qué discursos se propuso interpelar? y ¿cómo construyó su legitimación? En tanto el proceso de definición acerca de qué Geografía enseñar y para qué es considerado complejo, es el resultado de múltiples tensiones y constituye uno de los principales motivadores de la tesis.

La Geografía ha ocupado un lugar como asignatura escolar desde mediados del siglo XIX y su papel en la formación de los jóvenes ha estado fuertemente vinculado a la construcción de la identidad nacional, con la particularidad de que el nivel secundario no fue pensado para la totalidad de quienes concluían la primaria, sino solo para un grupo que constituiría la futura dirigencia política y que podrían acceder a los estudios superiores (Busch, 2012; Quintero Palacios, 1995; Souto, 1995; Zusman, 1997).

Con el correr de los años y la crisis del modelo agroexportador en la Argentina de mediados del siglo XX, la escuela secundaria debía cumplir un rol fundamental en la formación para el mundo del trabajo, en un contexto de creciente industrialización. La necesidad de conocer el territorio, en tanto proveedor de recursos para las actividades productivas, constituía la mayor parte de su enseñanza. De esta manera, la Geografía escolar también tuvo su incidencia en la construcción de la identidad nacional de esos años, vinculada al conocimiento de la riqueza territorial.

El peronismo redefinió la noción de ciudadanía, estableciendo una concepción ampliada, en tanto incorporaba a aquellos sectores excluidos en la tradicional definición liberal, e incluyendo derechos sociales y económicos. Sin embargo, la utilización de discursos nacionalistas, que apelaban a la cohesión e invisibilización de las diferencias, como durante los gobiernos oligárquicos, buscaban otorgarle legitimidad. Con la ley N° 14.184, “el peronismo (...) se transformaba en la única expresión manifiesta y legítima de la nacionalidad argentina” (Somoza Rodríguez, 1997, p. 127) y la Geografía contribuía en la formación nacionalista y patriótica apelando al conocimiento del territorio a través del concepto de región. (Escolar, Quintero Palacios, Reboratti, 1995).

Hasta ese entonces, los saberes que constituían el cuerpo de esta Geografía escolar provenían fundamentalmente de instituciones no universitarias reconocidas como interlocutores válidos para un poder político al cual le eran útiles la enseñanza de contenidos sumamente descriptivos, encerrados en una concepción positivista del conocimiento. Los años de la dictadura cívico-militar reforzaron los relatos vinculados a la identidad territorial en un contexto mundial que

alentaba los discursos de la geopolítica (Cicalese, 2009) Sin embargo, el retorno democrático tampoco logró romper con este tipo de conocimiento tan alejado de los debates propios de las Ciencias Sociales, que podrían generar en los estudiantes mayor interés por el conocimiento, que la repetición de clasificaciones y un uso casi obligatorio del mapa sin encontrarle un sentido más allá de la localización de elementos en la superficie terrestre.

Los debates sobre la educación parecieron abrirse a partir del Congreso pedagógico de 1984, el cual planteó algunas líneas de discusión que cobrarían fuerza recién hacia la década de 1990 cuando comenzó a escribirse un marco legal distinto con la LFE y, con ella, la posibilidad de que otra Geografía llegara a las aulas. Sin embargo, la reforma llevada adelante no impulsó un cambio profundo en la Geografía enseñada.

En este recorrido sobre la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria es posible identificar qué rol ha tenido en la formación de los jóvenes y su estrecha relación con los fines de la educación, definidos desde la esfera de la política. A partir de la presentación del Plan Educativo 2004/2007 en la provincia de Buenos Aires, hubo una redefinición de la finalidad de la escuela y, por lo tanto, se abrió la posibilidad a que se resignifique el rol de la Geografía escolar. Esa oportunidad desencadenó una serie de interrogantes a responder por quienes fueran convocados para la escritura de los diseños curriculares, tales como: ¿Para qué enseñar Geografía en el nivel medio? ¿Qué Geografía enseñar y por qué? ¿Qué contenidos seleccionar y cómo organizarlos en la estructura de seis años establecidos por el gobierno provincial? ¿Cómo sería una Geografía que les dé herramientas conceptuales, teóricas y prácticas para que puedan desempeñarse los jóvenes del siglo XXI en un mundo cambiante, globalizado, tecnologizado? ¿Cómo dialogaría esa Geografía con las otras asignaturas escolares que conforman las Ciencias Sociales? ¿Qué continuidades y rupturas se producen con la Geografía que hasta ese momento se enseñó en las secundarias bonaerenses? Estas y muchas otras preguntas referidas a cómo la propuesta pudo generar o no cambios en el campo de la disciplina, seguramente formaron parte de las instancias de decisión para escribir el diseño curricular de Geografía para la provincia de Buenos Aires.

Esas son algunas de las preguntas que han orientado esta tesis, que buscan comprender la propuesta para esta disciplina en un contexto de cambio curricular que inició la provincia hacia el año 2003, impulsada por la necesidad de reformar una escuela que las políticas neoliberales habían vaciado de sentido y de contenidos. Asimismo, este proceso reformador generó la necesidad de repensar el rol de la Geografía escolar. En este trabajo, se analizó cómo se ha legitimado el lugar de esta disciplina en la escuela, para poder avanzar en la comprensión de

cuáles son las fuentes de legitimación actual, siendo que el diseño vigente promueve la enseñanza de una Geografía social y crítica en el distrito.

En ese sentido y considerando que los diseños curriculares no son escritos aislados de un contexto político, fue necesario recorrer no solo de qué manera han dialogado los contenidos enseñados en Geografía desde sus comienzos en la escuela secundaria con los proyectos políticos en cada momento, sino que también se ha profundizado en las vinculaciones entre la propuesta curricular actual de la provincia y el Plan Educativo 2004/2007.

El rol preponderante que, los documentos oficiales de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires desde el año 2003, le otorgan a la escuela para la formación de los ciudadanos y de los estudiantes como sujetos de derecho (respaldado por la LNE y la LPE), se caracteriza por una nueva concepción de ciudadanía que interpela a la tradicional identidad nacional enseñada en Geografía. Es por ello que la tesis aborda la idea de ciudadanía ahora propuesta, a fin de comprender cómo contribuirá la Geografía social y crítica a su enseñanza.

La concepción de ciudadano de los diseños curriculares bonaerenses vigentes, encuentra en la selección y organización de los contenidos de Geografía una particular forma de aprender a través de las prácticas ciudadanas. Para ello, la propuesta contempla la enseñanza de una Geografía social y crítica, que se considera la más apropiada para poder arribar a las finalidades que se enuncian en los documentos.

El desarrollo de la tesis se ha organizado en siete capítulos a lo largo de los cuales podrán encontrarse algunas recurrencias como lo que hace a la finalidad de la enseñanza de la Geografía en la secundaria a lo largo de los años y a como se construyó la legitimación de la Geografía escolar. La reaparición de estos temas a lo largo de la tesis propone una lectura espiralada en la que se van sumando elementos y así, profundizando en ambos temas con el fin de comprender la relevancia de los cambios que tiene el diseño curricular vigente en la provincia, pero también de lo la propuesta planteada por la DGCyE respecto de las finalidades de la escuela, la concepción de la enseñanza y de los estudiantes.

Un primer capítulo que se compone de las preguntas que se han hecho al momento de definir el problema de investigación, así como cuáles son las teorías que han orientado el desarrollo de la tesis y, cuáles son los objetivos que se han propuesto, así como los supuestos de los que se parte. El capítulo presenta el problema de investigación, a través de una serie de preguntas respecto del lugar de la Geografía en la escuela, su relación con la Geografía académica y de

ambas, a la vez, con los proyectos políticos. Relaciones que son complejas y que resultan de las constantes tensiones que se dan al interior del campo de la Geografía y que tienen su correlato en el discurso de la Geografía escolar. Este juego de tensiones propias del campo de la Geografía, así como la vinculación con las finalidades de la escuela secundaria, en un determinado contexto político, también se desarrollan en este capítulo a fin de comprender cómo ha sido posible proponer la enseñanza de la Geografía social y crítica en la provincia de Buenos Aires

En el segundo capítulo, se realizó un recorrido teórico sobre aquellos conceptos que se consideran fundamentales para el desarrollo de la investigación, ya que existen distintos posicionamientos respecto de algunos conceptos clave como el de asignatura escolar y currículum. Este capítulo aporta elementos para develar las relaciones que se dan entre el Estado, la escuela, y la sociedad. Teniendo en cuenta que la escuela constituye una herramienta de difusión de conocimientos, de cultura y de ideología por medio de la cual el Estado actúa sobre la sociedad, siendo el currículum un elemento clave en dicha relación.

En el tercer capítulo, se incluyeron los aportes de investigaciones de distintos autores sobre las finalidades de la escuela y particularmente del nivel secundario desde sus inicios, así como los trabajos acerca del rol de la Geografía en este nivel, a fin de establecer la vacancia de antecedentes en el tema propuesto.

En el capítulo cuatro se detalla la estrategia metodológica utilizada, puntualizando que la misma puede dividirse en dos momentos: uno de análisis de fuentes y documentos oficiales acerca de las finalidades de la educación en el secundario y de aquellos que constituyeron el marco legal dentro del que se escribieron los diseños curriculares de Geografía. El segundo momento lo constituye el análisis de entrevistas a informantes clave del proceso de escritura de dichos diseños.

Una vez elaborada la estructura teórica y metodológica sobre la que se desarrolló la investigación, el quinto capítulo, realiza un recorrido por aquellas reformas que se han dado en parte o en la totalidad del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, a fin de comprender cómo las mismas están estrechamente vinculadas a los proyectos políticos y a un debate fundacional en el nivel secundario que tiene que ver con su finalidad: formar para los estudios superiores, formar para el mundo del trabajo, formar al ciudadano. Constituyen metas en que los gobiernos han hecho más o menos hincapié. En la actualidad, en la provincia de Buenos Aires, los tres objetivos figuran entre las finalidades del nivel medio.

El capítulo seis, recupera y analiza de qué manera la Geografía escolar se ha mantenido hasta la actualidad en la oferta curricular. Cómo han encontrado legitimación sus saberes y, qué relaciones pueden establecerse con las reformas analizadas previamente.

El séptimo y último capítulo se presenta el análisis acerca de cómo fue el proceso de elaboración del diseño de Geografía, cuáles fueron las decisiones de los autores a la luz de la propuesta curricular provincial y con el apoyo de la LNE y la LPE. De qué manera la Geografía social y crítica encuentra legitimación desde la propia ciencia geográfica y cómo la propuesta interpela a la Geografía escolar tradicional. En este capítulo el trabajo contempla el análisis de documentos oficiales y la realización de entrevistas a informantes clave, así como la sistematización de la información obtenida, planteando una perspectiva en la que se pongan en conjunción las decisiones de la política educativa con las finalidades de la enseñanza de la Geografía.

Por último, están las conclusiones a las que se ha llegado y en las que se proponen futuras líneas de investigación posibles a partir de nuevos interrogantes y variables no profundizadas en esta tesis.

CAPITULO 1: PENSAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: SUS VINCULACIONES CON LOS OBJETIVOS DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS FUENTES DE LEGITIMACIÓN COMO ASIGNATURA.

La modificación de la totalidad o parte de un diseño curricular, lleva a preguntarse acerca de las causas de dicho cambio, sobre qué es lo que se busca con él, quiénes lo han impulsado y así, se podrían definir innumerables preguntas sobre este proceso que comprende una parte teórica, pero que también implica su puesta en práctica. “Sin la práctica no tiene sentido pensar en un diseño curricular, por eso, además de las teorías (...) las consideraciones prácticas están en el centro de cualquier reflexión curricular” (Camilloni, 2001, p. 29).

Asimismo, la selección y organización de los contenidos de las asignaturas, como las recomendaciones didácticas, pasarán a constituir “el ‘conocimiento oficial’, el cual expresa el punto de vista de grupos socialmente dominantes (...) que son poco disputados y cuestionados por personas y grupos socialmente subordinados” (da Silva, 1997, p.73). De esta manera, analizar el proceso de elaboración de los diseños curriculares, como parte de lo que Alicia de Alba (1998) define como proceso de definición curricular, requiere profundizar en la identificación de las condiciones políticas en las que se pone en tensión la relación entre grupos dominantes y grupos subordinados, con el fin de definir el “conocimiento oficial”.

En ese sentido es que el objetivo general de este trabajo consiste en analizar cuáles fueron las condiciones políticas que se dieron desde los años previos a la puesta en vigencia del actual diseño curricular de Geografía en la provincia de Buenos Aires, para luego poder caracterizar quienes participaron en el proceso de elaboración de dichos diseños, analizar qué intereses entraron en puja o negociación en la selección de contenidos y así, poder sistematizar la propuesta final en relación al proyecto político provincial.

El análisis de las condiciones políticas se debe a la importante relación que siempre han tenido las finalidades de la Geografía escolar, con los objetivos del nivel medio en los distintos gobiernos. En tanto, la provincia de Buenos Aires propuso a partir del año 2003 un proceso de reforma educativa que incluyó la revisión de los fines de la educación, será necesario, indagar si las modificaciones que se dieron en los diseños curriculares de la Geografía respondieron a los nuevos objetivos de dicha reforma y/o, si tienen algún correlato con cambios en las relaciones dentro de lo que se ha definido como campo de la Geografía.

En la búsqueda por identificar a los sujetos que participaron en el proceso de elaboración de los diseños curriculares, se ha seguido la concepción de definición curricular de Alicia de Alba

(1998) en tanto incluye otros sujetos que no son sólo los autores de los diseños y, de esa manera será posible describir cómo han sido las relaciones entre todos los sujetos involucrados: si de negociación o imposición y, a su vez, comprender cómo se resolvieron.

A su vez, el análisis del proceso de elaboración del diseño curricular de Geografía tiene también por finalidad indagar y poner en evidencia aquellas decisiones que se toman al momento de escribir una propuesta curricular. Ya que en estas decisiones es posible identificar cómo dialogan los contenidos escolares con la Geografía académica a través de la fundamentación epistemológica y, por otro lado, cómo dialoga también la selección de contenidos y su fundamentación epistemológica con la política educativa de la gestión, en este caso provincial.

Un objetivo que deriva de los enunciados anteriores, es aquel que a partir del análisis de la escritura del diseño, se propone identificar rupturas temáticas y epistemológicas con los enfoques anteriores de la provincia y consecuentemente plantear un cambio en el rol que históricamente se le ha asignado a la enseñanza de la Geografía.

De esta manera, es que el desarrollo de la tesis parte de dos hipótesis, que abarcan distintos niveles de análisis que son: el de la Geografía escolar y su legitimación, por otro lado, el de la relación entre Geografía escolar y campo de la Geografía y, por último la vinculación entre Geografía escolar y proyecto político educativo.

La primera hipótesis plantea que el diseño curricular bonaerense propone la enseñanza de una Geografía que interpela y discute la legitimación de la Geografía escolar vigente hasta el año 2006 en la jurisdicción.

La segunda hipótesis plantea que el diseño vigente fue el resultado de un reordenamiento de fuerzas socioculturales y políticas dentro del campo de la Geografía. Puede interpretarse la llegada de la Geografía social y crítica a la escuela como una posibilidad abierta por el proyecto educativo político que plantearon la LNE y la LPE y que ello generó un reordenamiento dentro del campo.

En cuanto a la primera hipótesis, resulta necesario realizar un análisis no solo de por qué se eligieron determinados contenidos, sino también de cuál es la legitimación epistemológica que los sustenta, ya que de ese modo se tensiona sobre aquella Geografía escolar carente de legitimación académica o traccionada desde el ámbito de las Ciencias Naturales y enseñada hasta el año 2006 en las escuelas bonaerenses.

En ese mismo sentido y considerando el planteo de la segunda hipótesis, la puja al interior del campo de la Geografía, ha sido reavivada a partir de los períodos reformistas, en donde las

decisiones acerca de qué Geografía enseñar remitía al debate acerca de a qué área de conocimiento pertenece la disciplina y, por lo tanto, de qué manera se legitiman sus saberes. La sistematización de las vinculaciones entre la propuesta educativa llevada adelante entre los años 2003 y 2007 por la provincia de Buenos Aires, y los objetivos de la enseñanza de la Geografía vigentes, permitirá comprender cómo el proceso de construcción de un currículum innovador se constituyó en el caballo de Troya para que la Geografía deje atrás los debates por su pertenencia científica.

A- LA GEOGRAFÍA ESCOLAR SIEMPRE PRESENTE EN EL NIVEL MEDIO

Analizar si la Geografía escolar hoy propuesta en la provincia de Buenos Aires se relaciona con las finalidades de la escuela secundaria en dicho distrito o con cambios en las fuerzas que conforman el campo de la Geografía, requiere de numerosos interrogantes que pueden ser planteados desde cuatro miradas que permiten, desde una perspectiva histórica, comprender la permanencia de la Geografía en el nivel medio. La primera de ellas se vincula con el origen de los Colegios Nacionales y el rol que entonces tuvo la Geografía. La segunda, plantea cuáles han sido las fuentes de legitimación del saber geográfico enseñado en las escuelas. La tercera y, teniendo en cuenta los anteriores, se refiere a quiénes intervinieron en la definición de los contenidos escolares de la Geografía y, la última, cómo ha dialogado la enseñanza de la Geografía en el nivel medio con los distintos proyectos políticos en la provincia de Buenos Aires. Estas cuatro miradas se irán desarrollando a lo largo de este trabajo, siendo retomadas en diversas ocasiones a fin de profundizar y aportar nuevos elementos para comprender el objetivo de la Geografía escolar hoy en la provincia de Buenos Aires.

1- La Geografía: una de las asignaturas fundadoras de los Colegios Nacionales

Desde su organización, el sistema educativo³ argentino asistió a distintas reformas, pudiendo identificar, en concordancia con el planteo de Suasnábar (2017), tres ciclos de reformas en el país y en América Latina: en 1960, en 1990 y en el año 2000. A pesar de todas

³ Para este trabajo se tomará como definición de sistema educativo, la propuesta por Viñao (2002) para `sistema educativo nacional': "implican la existencia de una red o conjunto de instituciones educativas de educación formal: a) diferenciadas por niveles o ciclos y relacionadas entre sí; b) gestionadas, supervisadas o controladas por agencias y agentes públicos; c) costeadas, al menos en parte, por alguna o algunas de las administraciones públicas; d) a cargo de profesores formados, seleccionados o supervisados por dichos agentes y retribuidos en todo o en parte con cargo a un presupuesto asimismo público; y e) que expiden unas certificaciones o credenciales reguladas, en cuanto a su valor formal y expedición, por los poderes públicos" (p.16-17).

ellas, la Geografía como asignatura ha venido ocupando un lugar en la formación de los estudiantes del nivel secundario argentino⁴, desde los primeros colegios nacionales de 1863 hasta la actualidad. A lo largo de tantos años y aun cuando otras asignaturas se han sumado o han salido de la oferta académica, la Geografía nunca dejó de estar. Cabe recordar que, como sostienen distintos autores, “la educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado” (Filmus, 1998, p. 2). Teniendo en cuenta ese papel asignado a la educación, es posible preguntarse acerca de ¿cuál ha sido el rol que tuvo la Geografía en la escuela secundaria en dicho proceso de construcción? Es decir, ¿cuáles han sido sus objetivos en la formación de los jóvenes y la relación de estos con el proceso de consolidación de la identidad nacional? Para la línea de investigación del Programa de Historia Social de la Geografía, del Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), es posible comprender que la Geografía fuera elegida para integrar la formación en el nivel medio desde sus inicios, ya que ha contribuido en la elaboración de discursos sobre la identidad nacional y territorial (Quintero Palacios, 1995). Dentro de esta línea de investigación, que profundiza en la relación entre la institucionalización académica de la Geografía y su enseñanza en el nivel medio con los proyectos políticos de la Argentina, se abren una serie de interrogantes abordados en este trabajo que tienen que ver con ¿cuál ha sido el rol de la Geografía durante, y con posterioridad a los años que constituyeron el período de consolidación del estado nacional?, ¿cómo han dialogado los proyectos educativos con los proyectos políticos de los gobiernos y qué función tuvo la enseñanza de la Geografía dentro de ellos a lo largo de los años? Si bien, interesa particularmente, cómo ha sido ese diálogo en la provincia de Buenos Aires al momento de elaborar los diseños curriculares puestos en vigencia en el año 2007, es necesario recuperar el devenir de la finalidad de enseñar Geografía en la escuela media desde sus inicios, a fin de comprender por qué esta última reforma, respaldada por la LNE y la LFE, se define en este trabajo, como el “caballo de Troya” en la enseñanza de la disciplina.

2- La necesidad de legitimar “su” lugar

La presencia de la Geografía en la escuela secundaria encuentra su fundamento en una decisión política propia del contexto histórico de legitimación del territorio del estado-nación.

⁴ Es necesario recordar que el sistema educativo argentino estuvo constituido en un principio por un nivel primario, otro nivel secundario o de enseñanza media y un nivel universitario. Con posterioridad se agregaron el nivel inicial y el superior.

Sin embargo, a lo largo de los años, los proyectos políticos fueron cambiando y asimismo se requirió de algún tipo de legitimación adicional que invisibilizara la continuidad de tal decisión. Es entonces que surge el interrogante: ¿cómo la Geografía ha ido legitimando su lugar entre las asignaturas de la escuela media desde los inicios de la misma?

Podría pensarse en la legitimación académica de un cuerpo de conocimientos y métodos que toda ciencia tiene por detrás. Sin embargo, la Geografía escolar es anterior a la institucionalización de la disciplina en la universidad, por lo que no habría entonces este tipo de legitimación que pudiera respaldar su lugar en la escuela secundaria,

“a partir de 1863 se comprueba la inserción dentro del nivel medio de la enseñanza pública de una asignatura identificada como ‘Geografía’, que carece de un referente académico universitario capaz de constituirse en el marco científico para la elaboración de los contenidos curriculares” (Souto, 1995, p. 153).

Por lo dicho, la Geografía escolar, desde sus inicios, se corresponde con otro tipo de legitimación que se vincula con los distintos proyectos políticos que se fueron dando en la Argentina y que requirieron de un discurso de unidad nacional a través de la construcción de la identidad territorial (Fritzsche, 1993; Quintero Palacios, 2004; Souto, 1995).

Ante esta situación de presencia de la Geografía en la oferta escolar, legitimada desde la necesidad política hasta su institucionalización universitaria, interesa para los fines de este trabajo, poder establecer qué se entiende por disciplina escolar⁵. Si bien, las diversas posiciones acerca de esta definición serán desarrolladas más adelante, se realiza una primera aproximación, teniendo en cuenta el caso de la Geografía escolar, en la que han intervenido durante muchos años sujetos que definieron qué y cómo enseñar desde algún lugar de cierto reconocimiento.

Distintos autores sostienen que las disciplinas escolares deben tener una serie de características que les permiten ser definidas de esa manera y, así ocupan un lugar en la enseñanza escolar. Existe coincidencia entre ellos, en que el saber debe tener una validez (Audigier, 1992; Chervel 1991; Chevallard, 1991; Goodson, 1991). Durante mucho tiempo, se sostuvo que esa validez debía ser la científica, es decir, aquella otorgada por la rigurosidad académica. Entonces, nuevamente surge la pregunta: ¿de qué manera la Geografía escolar ha ido legitimando su lugar en la escuela secundaria considerando la institucionalización académica posterior a su inserción en la escuela? Y ¿cuáles han sido las fuentes del saber enseñado entonces?

⁵ En este trabajo se tomará como sinónimos asignatura escolar y disciplina escolar, sin entrar en el debate que algunos autores plantean al respecto.

El denominado conocimiento geográfico en la Argentina, encuentra su origen en algunas instituciones y sociedades constituidas por distintos profesionales, en su mayoría formados en las Ciencias Naturales. Estas instituciones se dedicaban principalmente a la investigación y a la producción de materiales de difusión de las mismas, tal es el caso del Instituto Geográfico Argentino (IGA) o el Museo Etnográfico de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ya en la década de 1920 se funda la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) de fuerte impronta positivista y naturalista. En cuanto a la formación de profesores de Geografía, en 1904 se abre el Instituto Nacional del Profesorado Secundario en el que enseñaban quienes formaban parte de las instituciones mencionadas. Las primeras carreras universitarias (Profesor de Geografía Física e Ingeniero Geógrafo) fueron en la Universidad Nacional de La Plata pero el profesorado funcionó entre 1906 y 1909. Se reabrió en 1914 otorgando el título de profesor de Historia y Geografía “con marcada formación histórica y escasa geográfica” (Iut, 2014, p. 20). Con el mismo título, en 1939, se abrió la carrera en la Universidad Nacional de Cuyo⁶.

La carrera de Geografía en la UBA se creó recién en 1953 y asistió en su origen a un debate que acompañó al desarrollo de la disciplina durante muchos años, respecto de su posible lugar dentro de las Ciencias Naturales o Sociales. El perfil más profesional de la UBA, vinculado a la planificación, la alejó de la Geografía escolar que quedó definida por las otras instituciones anteriormente mencionadas (Iut, 2014). Éstas, principalmente GAEA, se convirtieron en el referente del saber geográfico, participando en las reformas de los contenidos escolares en reiteradas ocasiones.

“La historia social de la Geografía en Argentina (...), pone en evidencia más bien, la existencia de un mosaico de actividades, instituciones y discursos que, en la mayoría de los casos, surgieron a partir de decisiones políticas y no como resultado de un desarrollo acumulativo de conocimientos traducido en un cuerpo de conceptualizaciones teóricas que, por sí mismo, le habría dado autonomía a la disciplina” (Souto, 1995, p. 155).

De esta manera es posible identificar una serie de instituciones que funcionaron como usina de saberes geográficos a los que se sumaron con posterioridad las universidades con carreras autónomas de Geografía. Este conjunto de fuentes del saber geográfico configuran lo que se define en este trabajo como campo de la Geografía, el cual será caracterizado más adelante. Retomando los interrogantes que anteriormente fueron formulados, es posible afirmar que durante muchos años la Geografía escolar fue legitimada desde instituciones no universitarias

⁶ Según Iut, “para 1940 funcionaban en las universidades argentinas trece cátedras de Geografía y tres carreras universitarias que daban el título de profesor de historia y geografía” (Iut, 2014, p. 21)

que vinculaban a esta disciplina con las Ciencias Naturales. Siendo esta la impronta del discurso que prevaleció casi sin discusión en las aulas hasta la década de 1990 (Zusman, 1997). Esta fecha puede considerarse una bisagra en la definición de los contenidos a ser enseñados en las escuelas secundarias, ya que en el año 1993 con la LFE, se planteaba a escala nacional repensar qué asignaturas quedarían en la escuela secundaria y, también qué contenidos se enseñarían en ellas. Para la Geografía se abrió la posibilidad a que perspectivas como la Geografía social, participaran en la elaboración de las propuestas de enseñanza por primera vez, lo cual puede considerarse un precedente importante para la reescritura de los diseños bonaerenses en esta asignatura hacia el año 2004. La importancia de este precedente radica en que once años después, se encuentra a la Geografía social y crítica como oficial en la provincia de Buenos Aires.

Frente a esto, resulta interesante preguntarse ¿cómo logró legitimación la enseñanza de la Geografía social y crítica para llegar al discurso oficial en el distrito bonaerense? Posiblemente la respuesta pueda encontrarse en aquel proceso de definición de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), bajo la LFE. Este proceso tuvo tres momentos denominados: Acuerdos Preliminares, Divergencia Necesaria y Convergencia Imprescindible, siendo en el segundo de ellos que se abrió la oportunidad, para el caso de la Geografía, de que participaran otros sujetos del campo que hasta ese entonces no habían sido convocados para diseñar contenidos escolares.

Se “Solic[istó] bloques de contenidos, a programas, proyectos, Universidades. Academias, asociaciones profesionales, cámaras empresarias, gremios y otros; para recoger sugerencias y/o transferencias derivadas de investigaciones en curso, y que voluntariamente distintos equipos de profesionales estén interesados en acercar al proceso de concertación de los Contenidos Básicos Comunes” (MCyE, 1992, p. 2).

Para algunos autores, esta apertura se debió a que “se desarrolló una estrategia de inclusión de pluralidades en la búsqueda de la implementación de la transformación educativa” (Busch, 2014, p. 25). Sin embargo, también puede realizarse otra lectura respecto de dicha apertura y es aquella que se vincula con la ausencia de expertos formados en currículum en la Argentina. Es decir, la formación del currículum como campo de estudio es bastante reciente, puede identificarse el período 1950-60 como aquél en el que se crean las carreras de Ciencias de la Educación y los profesionales comienzan a formar parte de las oficinas técnicas en el Estado (Palamidessi y Suasnabar, 2004). Sin embargo, recién en la década de 1990 el discurso curricular se instala y difunde en el área de educación, por lo tanto, la formación de expertos en currículum para la reforma de 1990 era escasa, mucho más en lo que hace a especialistas en

currículum de Ciencias Sociales y, en Geografía en particular. Retomando, la apertura a la que hace mención Busch, la misma responde también a la demanda de especialistas de un campo que estaba en formación. De todas maneras constituyó una gran oportunidad para la participación de distintos sujetos de la definición curricular (de Alba, 1998), muchos de los cuales lo hacían por primera vez.

La Geografía mantuvo su lugar en la escuela y, de la mano de la reforma educativa de 1993, pasó a ocupar un lugar dentro del área de Ciencias Sociales en los primeros años del nivel medio, lo cual marcó un gran avance respecto de su legitimación desde esta área del saber. Más aún, si se considera que “la idea rectora fue que el conocimiento que la escuela enseñara debía estar fuertemente referenciado en la producción científica” (Villa, 2009, p. 119).

La impronta academicista en los saberes escolares constituye un profundo debate en las Ciencias Sociales en general y en la Geografía en particular, no solo por la coexistencia de diversas perspectivas teóricas y metodológicas que pugnan por constituirse en hegemónicas, sino porque durante muchos años se buscó legitimar a la Geografía escolar desde un discurso científico, privado de geógrafos.

3- La selección de qué enseñar

La selección de los contenidos que se enseñan en las asignaturas escolares, plantea un debate acerca de si los mismos deben provenir exclusivamente de las teorías científicas o si también deben incluir otro tipo de saberes. Como sostiene Chervel (1991) aquellos producidos por la escuela o, como afirma Audigier (1992), aquellos saberes no científicos pero que forman parte de la cultura.

Sin adentrar en este debate que será desarrollado más adelante, la legitimación de los contenidos de la Geografía escolar, como ya se ha dicho, durante muchos años estuvo lejos de los ámbitos académicos y con una fuerte impronta naturalista. El debate acerca de si la Geografía debe pertenecer a las Ciencias Naturales o a las Ciencias Sociales parecía saldado con el desarrollo de las corrientes radicales y críticas dentro del campo de la Geografía hacia la década de 1970 en la Argentina. Sin embargo, autoras como Busch (2014), han investigado cómo la definición de los CBC, reabrió este debate. Su trabajo constituye un material muy rico para el abordaje en esta tesis sobre cómo se definieron los contenidos que hoy son enseñados en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires, en la asignatura Geografía, ya que ella identifica

los sujetos del campo y cómo se dieron las relaciones de fuerza entre ellos al momento de escribir los CBC.

Si se tiene en cuenta que en el año 2006, la provincia de Buenos Aires, presentó el diseño curricular para el primer año de la escuela secundaria (progresivamente se irían sumando hasta completar los seis años que tiene el nivel⁷) y, que en lo que hace a los contenidos de la Geografía, por primera vez se planteaba fuertemente entre sus objetivos la formación ciudadana desde una Geografía social, cabe preguntarse ¿qué contenidos se seleccionaron para ser enseñados con esta perspectiva? ¿Cuáles fueron las decisiones que se debieron tomar al momento de elegir los contenidos que quedarían en el diseño curricular? ¿Cuál sería la fundamentación de dichas elecciones desde una perspectiva teórica que llegaba por primera vez a ser oficial en la enseñanza? ¿Cómo se dio el juego de tensiones entre las distintas perspectivas teóricas dentro del campo de la Geografía para que se diera tal cambio? Algo se adelantó cuando se hizo referencia a la puerta que abrió la definición de los CBC, aun cuando entonces la oportunidad quedara trunca, ya que se planteó un escenario de pujas y tensiones al interior del campo de la Geografía, que quedó expuesto a través de los fuertes cruces entre quienes sostenían que la misma debería estar en el área de Ciencias Sociales y, entre quienes consideraban que ello suponía la pérdida de contenidos específicos que quedarían dentro del área de Ciencias Naturales. A su vez, la propuesta para el Polimodal⁸, en tiempos de la LFE, consistió en un “mosaico” de contenidos, que dejaba al descubierto la presencia de múltiples enfoques, concepciones y significados acerca de la Geografía. Como afirma Villa (1997) “la geografía escolar resulta, desde esta referencia a un campo disciplinar conflictivo, considerablemente diversificada, compleja y –en casos– difusa” (p. 4).

Frente a este escenario, es posible preguntarse ¿cómo se legitimó el lugar de disciplina escolar a partir de la visibilización de dicho “mosaico” de geografías? Busch sostiene que “el grupo reformador asumió como propio el enfoque identificado como geografía social y (...) la actualización académica fue asociada a este enfoque de la disciplina” (Busch, 2014, p. 25). Sin embargo, los CBC sólo constituían un piso sobre el cual las provincias y la ciudad de Buenos Aires armarían y terminarían de definir los contenidos, por lo que no quedaba asegurada la

⁷ El sistema educativo en la provincia de Buenos Aires pasaba a estar integrado por Nivel Inicial: destinado a niños de 45 días a cinco años de edad, siendo obligatorios los dos últimos. Nivel de Educación Primaria: para niños desde los 6 años de edad y con una duración de seis años de carácter obligatorio. Nivel de Educación Secundaria: destinado a aquellos que hayan cumplido el Nivel Primario, con 6 años de duración, de carácter obligatorio y estructurado por dos años de formación común y cuatro de orientada.

⁸ La LFE estableció que los tres últimos años del nivel secundario, denominado Polimodal, fuera orientado y no obligatorio.

profundización de ese enfoque en las propuestas finales de cada jurisdicción. En ese sentido, en el marco de un modelo político descentralizador y de un campo en plena tensión frente a la emergencia de posibles transformaciones del modelo hegemónico, es difícil pensar que las Geografía social y crítica quedarían en todas las jurisdicciones como propuesta curricular final.

“En la elaboración de los CBC, la legitimación de los contenidos se apoya en los expertos que fueron consultados, pero las tensiones internas entre las concepciones epistemológicas de cada uno de ellos se filtra en una ‘conciliación’ que opera por yuxtaposición.” (Villa, 1997, p. 3).

El “mosaico” epistemológico que quedara plasmado en los CBC fue revisado por el gobierno bonaerense, en el año 2004, cuando se organizó un dispositivo de revisión de los contenidos escolares del nivel medio, a través de una ronda de consulta a docentes, estudiantes y familias, entre otros grupos vinculados a la educación. Será la decisión política, junto con los resultados de dicha revisión, la que planteó un escenario propicio para re pensar qué Geografía enseñar.

Con posterioridad, la LNE, volvió a centralizar el sistema educativo. En lo que hace a los contenidos de las asignaturas ello significó, que el Ministerio de Educación, elaboró los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) que fueron diseñados como un marco a nivel nacional, sobre el que se realizarían las propuestas jurisdiccionales⁹. Sin embargo, puede considerarse a la definición de los contenidos en la provincia de Buenos Aires como un hecho precursor, por lo que resulta de gran interés analizar las relaciones entre el proyecto político del gobierno provincial, las decisiones tomadas al momento de escribir los diseños y la legitimación de los contenidos seleccionados en el campo de la Geografía.

4- *El caballo de Troya*

La Geografía ha permanecido en la escuela secundaria, fuertemente vinculada al rol de formación de la identidad nacional, lo que reafirma que dicho lugar no ha necesitado importantes fuentes de legitimación científica. Esa Geografía escolar ha sido representativa de las corrientes positivista y regionalista que lograron imponerse en el campo de la Geografía, conformado por otras corrientes como la radical, fenomenológica y social, que prácticamente

⁹ Los NAP que se elaboran primero fueron aquellos que contemplaban la transición con los CBC de la LFE, por ello se presenta para Tercer Ciclo de la EGB/Nivel Secundario, por asignaturas o áreas según corresponda: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Tecnológica. Para poder acceder a los distintos NAP en la transición hasta los definitivos puede consultarse en https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/repositorio/materiales_curriculares/nap/Secundaria/CB/NAP_Secundaria_CB-CienciasSociales.pdf y en <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/nap/secundaria>

no han tenido participación en la definición de contenidos escolares, aun contando con la legitimidad científica tantas veces apelada como condición de validez del saber.

Como ya se ha mencionado, la definición de los CBC abrió una oportunidad de participación que no pudo profundizarse y que quedó marginada en la propuesta final. Es por ello que la llegada de la Geografía social y crítica al diseño bonaerense se convierte en un caso interesante para investigar y no abordado todavía. Una de las preguntas que quedan pendientes del proceso de definición de los CBC, es ¿por qué la Geografía social se convierte en discurso oficial recién en 2006, aun cuando ya en los CBC podía vislumbrarse una propuesta desde el “grupo reformador” identificado por Busch? La respuesta a esta pregunta será trabajada más adelante.

Las dos últimas reformas educativas han planteado un escenario de tensión en las fuerzas dentro del campo de la Geografía, ya sean los cambios producidos en 1990 a escala nacional y, en los inicios del 2003 en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, en ambos casos no debe perderse de vista que estas reformas proponen la redefinición del rol de la escuela. Es justamente la identificación de los puntos de contacto entre el proyecto político educativo bonaerense y la propuesta de contenidos de Geografía que constituye el objetivo de este trabajo. Sin dejar de tener presente que la escuela, a través del currículum constituye una de las herramientas del Estado para la formación de los ciudadanos. ¿Cuáles son los fines que busca alcanzar hoy la enseñanza de la Geografía en los jóvenes y adolescentes de la provincia de Buenos Aires? ¿Cómo dialoga una Geografía escolar social y crítica, que aparece como novedosa, aun cuando no lo es, con los objetivos de la enseñanza secundaria planteados por la gestión del gobierno provincial?

El fuerte vínculo que han tenido algunos sujetos del campo de la Geografía con el poder político, a través de la creación de un discurso de identidad nacional impartido en las escuelas, ha jugado un rol importante para dirimir las tensiones dentro del campo. Sin embargo, como sostiene de Alba (1998), en el proceso de definición curricular hay presencia de la resistencia, de sujetos y discursos que pujan por llegar a ser hegemónicos. Es esta idea de de Alba, que permite recuperar en la lectura de la “Guerra de Troya”, la figura de lo que podría denominarse el triunfo de la resistencia en el campo de la Geografía y, por lo tanto, en la Geografía escolar.

La “Guerra de Troya” resulta una metáfora inspiradora para analizar la llegada de la Geografía social y crítica a la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires. En este conflicto se enfrentan troyanos y griegos por un motivo principal que es el amor de Helena. Podría pensarse

que ese amor es la hegemonía en la definición del enfoque y los contenidos de la Geografía escolar y, dentro del campo de la disciplina.

Hasta el año 1993, esa hegemonía era la de la Geografía regional y positivista de fuerte impronta naturalista, sostenida por GAEA, algunas universidades e institutos de profesorado no universitarios (Tobío, 2019). La definición de los CBC generó importantes tensiones entre la posición hasta entonces consolidada y la defendida desde algunas universidades que proponían una Geografía social, crítica con impronta marxista, que hasta entonces había ejercido importantes resistencias sin lograr mover al grupo hegemónico. Casi como “El sitio de Troya”, en 1993, la guerra parecía llevar a la Geografía social como vencedora. Sin embargo, el “mosaico epistemológico” al que ya se ha hecho mención marcaba la continuidad del enfrentamiento.

La reforma que la provincia de Buenos Aires comienza a desarrollar hacia el año 2003 con su Plan Educativo 2004/07, los encuentros con distintos actores del sistema educativo (directivos, docentes, inspectores, entre otros) podría asimilarse a la construcción del Caballo de Troya. Esta concluye con la propuesta educativa provincial ya definida en los documentos oficiales, entre otros, los diseños curriculares.

El año 2007 se produce la entrada del Caballo a Troya y el desembarco de los espartanos que arrasan la ciudad. La Geografía social y crítica llegaba a las aulas dentro del Plan Educativo 2004/07 y lograba el respaldo de los dioses: la LNE y la LPE.

La historia continúa con el inicio de la Odisea. Cabría preguntarse si este triunfo en la Geografía escolar bonaerense generó un cambio en la hegemonía del campo de la Geografía o, si se inicia la Odisea por mantener ese lugar por parte de la Geografía social y crítica.

El camino seguido en este apartado, pone en evidencia el recorrido que propone la tesis: desde analizar por qué la Geografía fue una asignatura escolar desde los inicios de la escuela secundaria, aún con la ausencia de su institucionalización académica; cómo fue legitimando ese lugar y definiendo contenidos escolares desde instituciones que sin ser académicas contaban con el reconocimiento del saber producido como geográfico y que, de esa manera, se fueron posicionando dentro del campo de la Geografía como hegemónicas. Hasta llegar a cómo el proceso de definición de los contenidos escolares genera tensiones en el campo de la Geografía, en tanto componen dicho campo sujetos que pujan por cambiar el orden de fuerzas. Esas pujas por imponer y por resistir se hacen evidentes y se tensionan aún más en un contexto de reforma

educativa que plantea importantes cambios desde la política educativa. En el caso de la Geografía, el análisis histórico es necesario para comprender la importancia de los diseños curriculares bonaerenses en tanto, por un lado, interpelan la legitimación de la Geografía escolar anterior y, por otro lado, podrían estar planteando un cambio en la hegemonía del campo de la disciplina.

La elaboración de nuevos diseños curriculares de una asignatura como es el caso de la Geografía en la provincia de Buenos Aires, se dio en un contexto de reformas educativas de la región y que ha buscado generar un cambio curricular.

CAPITULO 2: CURRÍCULUM Y ASIGNATURAS ESCOLARES

El proceso de escritura de los diseños curriculares es complejo, en tanto debe articular los conocimientos disciplinarios con las expectativas y objetivos del proyecto político educativo. Es en la definición acerca de qué enseñar, que se va develando la estrecha relación trabajada desde la sociología de la educación entre Estado y educación ya que se explicita qué se espera de la escuela en sus niveles. Sin embargo, no hay que perder de vista que en dicha relación se teje la finalidad de la educación en la sociedad, “la relación Estado-educación se subsume en la cuestión más general de la interacción entre Estado y sociedad” (Tenti Fanfani, 2010, p. 22). Este autor, sostiene que la sociología de la educación ha brindado distintas teorías para comprender las relaciones entre los procesos, agentes, instituciones educativas y la sociedad (p. 12).

A los fines de este trabajo, se considera que el concepto de currículum resulta potente para comprender las vinculaciones entre el Estado, la escuela y la sociedad. Estas relaciones, que son dinámicas, en ocasiones de reformas educativas, se hacen más visibles. La mirada aportada por la sociología del currículum (Apple, 1986; Tedesco, 2000; Tenti Fanfani, 2007) devela la función social de la educación, corriendo del centro de interés el “deber ser” acerca de la enseñanza, más vinculado a las perspectivas pedagógicas (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 63), para centrarse en el proceso de distribución social del saber y, por lo tanto del poder.

La periodización realizada por Suasnábar (2017), respecto de los ciclos de reformas educativas en la Argentina y en América Latina, permite diferenciar el concepto de reforma educativa del de cambio curricular, ambos procesos abordados en esta tesis. El autor afirma que, para el caso de Latinoamérica, los procesos de reforma educativa deben ser entendidos “como los distintos intentos estatales de reestructurar los sistemas educativos (...), así como también las tendencias de cambio reciente en el gobierno de la educación y las nuevas formas de regulación a nivel mundial y regional” (p.115). De esta manera, se identifica como uno de los principales actores de la reforma al Estado, tal como lo plantean otros autores, definiendo por reforma educativa “a los procesos gubernamentales, institucionales, asumidos por los Ministerios de Educación, orientados a mejorar los sistemas de enseñanza pública” (Torres, 2003, p. 2).

Existe coincidencia en que estos procesos no son lo mismo que el “cambio educativo”, ya que este “alude a las transformaciones que acontecen en distintas dimensiones de la educación formal: sistema, instituciones y aula (...) y pueden acontecer independientemente [de las reformas]” (Suasnábar, 2017, p. 115). Es así que “como lo revelan estudios y la constatación

empírica, varias décadas de reforma educativa han dejado resultados dudosos en términos de cambio educativo efectivo” (Torres, 2003, p. 1).

Desde esta concepción de reforma educativa es que se planteó el marco en el que se escribieron los diseños curriculares bonaerenses y la que será considerada en este trabajo, teniendo en cuenta que el proyecto educativo bonaerense, desde el año 2003 ha tenido por objetivo generar un cambio educativo.

Algunos autores profundizan en este último concepto: “podemos referirnos al cambio del diseño curricular, de lo que está escrito, podemos hablar del cambio de lo que es realmente enseñado o podemos hablar de un cambio en ambos” (Camilloni, 2001, p. 24-25). En ese sentido, la autora propone reflexionar acerca de si lo que se busca es un cambio real de lo que se enseña en las aulas, es algo más profundo y también más complejo, vinculado al proceso de cambio en la “vida institucional” (p. 25) ya que en ese caso, se introduce la dimensión de la “cultura escolar”.

Teniendo en cuenta esta diferencia entre reforma educativa y cambio educativo, así como también, qué implica éste último concepto, se puede afirmar que estos procesos se dan en distintas escalas, siendo en el caso del cambio educativo la escala institucional e inclusive del aula.

“Los cambios fundamentales en los centros escolares deben incidir en la cultura escolar como factor resistente y, al tiempo, promotor de su desarrollo. La cultura del centro escolar, como contexto social de trabajo, es vital para el éxito o fracaso, presencia o ausencia, del cambio curricular” (Bolívar, 1996, p. 169).

Este último autor sostiene que,

“el carácter de alteración de prácticas existentes asentadas es lo que hace que un cambio curricular implique siempre cambios en la cultura escolar. Siendo, entonces, el cambio un proceso complejo (...) que tiene que afectar en último término a los modos de ver y hacer” (Bolívar, 1996, p. 171).

Por lo tanto, elaborar un diseño curricular que busque generar un cambio curricular es un proceso complejo ya que interpela a la cotidianeidad del hacer institucional, por eso,

“debe poder justificar[se] teóricamente, pero alguna de las decisiones que se toman son decisiones que implican discutir diferentes posturas, enfrentar y postular diversos intereses, conceder y aceptar porque, de otro modo, lo que sería muy hermoso en los papeles en la práctica encontraría imposible su funcionamiento” (Camilloni, 2001, p. 30).

Teniendo en cuenta la complejidad de elaborar un diseño curricular que genere el cambio deseado y que no quede en una mera enunciación de aparente renovación, es que este trabajo recupera de la teoría crítica del currículum la posibilidad de identificar a los sujetos implicados en la definición curricular, con el fin de poder definir no solo los intereses en pugna, sino también cómo se dirimen las mismas para que pueda acontecer el cambio curricular¹⁰.

De esta manera, el capítulo se escribe a partir de la definición de tres escenarios de tensiones, las cuales cobran mayor fuerza en un contexto de reforma educativa como el planteado por el Plan Educativo 2004/07 de la provincia de Buenos Aires. El primer escenario es aquel que se da al momento de modificar total o parcialmente el currículum y que suele ser en el marco de un proyecto político educativo nuevo. Como se verá más adelante, los objetivos de la escuela guardan estrechas relaciones con objetivos políticos y económicos, representados por grupos que están en tensión con quienes sostienen otros proyectos y que actúan tanto dentro como fuera de la escuela. Por lo tanto, ese primer escenario tiene que ver con las definiciones que el Estado da sobre la educación, sobre la finalidad de la escuela: qué se espera que el transcurso de las niñas y de los niños y jóvenes por los distintos niveles de escolarización haya conseguido en ellos, qué expectativas se plantean acerca de su desempeño en la sociedad. Sin perder de vista que, a su vez, hay una demanda por parte de la sociedad respecto de qué se espera de la escuela. En estas afirmaciones, lo que se va tejiendo y que constituye el primer escenario, es la definición del currículum, que desde “La teoría crítica del currículum plantea (...) cómo la escolarización sirve a los intereses del estado (...) y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea” (Kemmis, 1988, p. 79). Sin embargo, se ha sumado al análisis de la definición curricular, los aportes de la teoría de la resistencia, con autores como Alicia de Alba (1998) que propone un análisis superador de las posiciones reproductivistas para quienes “el currículum de la escuela actual funcionaba como reproductor del orden social imperante” (p. 64), mientras que desde la teoría de la resistencia “se han esforzado por comprender el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en la conformación y desarrollo de los currícula actuales” (p. 64).

El segundo escenario, es aquel que se da al interior de una disciplina al momento de definir cuáles son los fines de su enseñanza. Para ello se ha utilizado el concepto de campo de Bourdieu y se ha aplicado particularmente para la Geografía. La conformación de un campo de la

¹⁰ En este trabajo se adopta el término “cambio curricular” tal como lo presenta Bolívar, reconociendo su semejanza con el término de “cambio educativo” planteado por Suasnábar (2017).

Geografía, hace explícita la existencia de distintas teorías y corrientes de pensamiento que pugnan por la hegemonía del campo. Desde ese lugar, se define qué Geografía se enseña en la escuela. El contexto de cambio curricular tensiona las relaciones de fuerza dentro del campo, en tanto ese contexto podría generar un reordenamiento de las posiciones dentro del mismo. De esta manera, la teoría crítica del currículum permitirá comprender, qué relaciones se han dado al interior del campo de la Geografía y qué rol ha tenido este campo en la legitimación del lugar de esta disciplina en la enseñanza media. De esta manera se podrá analizar más adelante qué condiciones se han dado para que la Geografía social y crítica llegue al discurso oficial escolar en la provincia de Buenos Aires.

El tercer escenario se define a partir del concepto de ciudadanía. A lo largo de las distintas leyes de educación en Argentina, es posible encontrar entre los objetivos de la escuela (sobre todo del nivel medio), la formación ciudadana. Sin embargo, en este contexto de reforma planteado en la provincia de Buenos Aires, se propone una nueva concepción de ciudadanía que tensiona sobre las anteriores. Pero que a su vez, replica sobre el segundo escenario, ya que el concepto de ciudadanía emancipada propuesto contempla que asignaturas como Geografía se conviertan en un vehículo para su enseñanza.

De esta manera, los tres escenarios que se proponen visibilizan pujas y tensiones propias del proceso de definición curricular en un contexto de reforma educativa que busca generar un cambio curricular. Los tres mantienen importantes relaciones entre sí que son las que permiten comprender las decisiones que se toman al momento de escribir un diseño curricular.

Los tres escenarios aportan una forma de comprender la relación Estado-escuela-sociedad, utilizando el concepto de currículum como articulador de este vínculo.

“Decidir qué se enseña es una cuestión prioritariamente social y política, ya que tiene implicaciones que trascienden la cuestión escolar. En la definición del programa escolar se ponen en juego cuestiones que tienen que ver con la construcción de las identidades nacionales, la legitimidad del sistema político y la integración de la sociedad. Por eso las reformas curriculares son ocasiones extraordinarias para analizar los actores, los intereses y las relaciones de fuerza que se movilizan alrededor de esta cuestión” (Tenti Fanfani, 2010, p. 28-29).

A- PRIMER ESCENARIO: LA DEFINICIÓN DEL CURRÍCULUM

Existen numerosas conceptualizaciones y diversas teorías sobre el currículum; un enfoque que ha tenido influencia en la Argentina entre los años 1970 y 1980, ha sido el

tecnológico, que encuentra entre sus autores a Ralph Tyler (1949)¹¹ y a Hilda Taba (1962)¹². Ellos, abordan la elaboración del currículum a partir del cumplimiento de ciertos pasos que incluye la definición de objetivos, el diseño de experiencias y la evaluación a fin de corroborar si hubo aprendizaje. Para lograr eficazmente el objetivo, que es el aprendizaje, se elabora un listado de contenidos por parte del Estado que, de esta manera, busca organizar y homogeneizar a la enseñanza, en tanto se imparten en todas las escuelas por medio del sistema de educación nacional. Si bien, los autores sostienen que la finalidad del enfoque es otorgarle instrumentos a los docentes para la toma de decisiones, se plantea una fuerte división entre “los expertos, se ocupan de los pasos relacionados con la fundamentación y la concepción del currículum; los docentes, de la operativización” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 59). ¿Cuál sería el aporte del enfoque tecnológico del currículum al desarrollo de este trabajo? Estas ideas brindan elementos para comprender que la separación entre un Estado que diseña el currículum, que establece qué debe enseñarse y cómo, dejando a los docentes en el lugar de reproductores y ejerciendo el control del discurso escolar a través de la centralización también de la formación docente, tiene una finalidad que bien explicita Terigi (1999) “el espacio institucional que se genera con la escuela moderna, o la escuela nacional (...) es un espacio productivo, cuyo resultado será el ciudadano” (p. 15). Para garantizar que el discurso escolar llegue a toda la población en edad de escolarizarse, fue fundamental establecer por ley la obligatoriedad de la escuela primaria, así como también fue importante centralizar la formación de los docentes en las escuelas normales, a fin de formar a los maestros en un mismo discurso que luego aplicarían en todas las aulas. Por lo tanto, el enfoque de Tyler y de Taba, permiten comprender que la matriz estado céntrica del sistema educativo argentino (Tiramonti, 2003) se caracterice, por la separación entre expertos (portadores de la teoría) y los docentes (a cargo de la práctica), a fin de alcanzar los objetivos de enseñanza propuestos, que en el origen del sistema educativo argentino fue la formación del ciudadano.

Las ideas de Tyler y Taba encuentran limitaciones para analizar el proceso de descentralización y reformas que se llevaron adelante en la Argentina y, en la región en general a partir de la década de 1990, ya que no se podría avanzar en tanto se plantea la desaparición de un único

¹¹ Su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949) puede considerarse de gran impulso a las perspectivas tecnológicas de la educación. Propone un método para el diseño del currículum a partir de una serie de pasos fijos.

¹² Su libro *Curriculum Development* (1962) plantea que el currículum debe permitir a los docentes tomar decisiones para lo cual define una serie de pasos a seguir.

currículum nacional y se establece la elaboración de sus propios diseños curriculares en cada jurisdicción, a los que se sumarían las definiciones que cada escuela también realizaría.

Con el creciente aporte de la sociología de la educación, se fue desplazando la idea que en la escuela se enseña solamente aquello prescrito, hacia la concepción que esta institución también enseña una gran cantidad de elementos culturales que no figuran en el listado de los contenidos (Gvirtz y Palamidessi, 2006) y que Phillip Jackson en 1968¹³, incluirá en el concepto de currículum oculto. Si bien la identificación entre un currículum “oficial” escrito y otro “oculto” es importante al momento de trabajar sobre la selección de los contenidos escolares, este enfoque no aporta elementos significativos para comprender el proceso de definición curricular. Sin embargo, sus ideas permitieron pensar al currículum más allá de lo prescrito y de lo “oficial”, sobre lo cual, la teoría crítica del currículum avanzará poniendo en evidencia las relaciones de poder que se dan al momento de definir el conocimiento escolar. Desde esta mirada, particularmente desde las teorías de la reproducción, autores como Apple y Young “despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista” (Giroux, 1985, p. 37). Esta posición permitiría comprender cómo la escuela es un instrumento de reproducción de las relaciones de dominación a lo largo de los años, adaptando su estructura, contenidos y finalidades a las necesidades del sistema capitalista.

“Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado” (Giroux, 1985, p. 37-38).

A partir de esta afirmación, podría definirse el rol de la Geografía en la escuela media argentina, como tendiente a la formación de la identidad nacional y como herramienta del Estado para “activar determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles)” (Kemmis, 1988, p. 79), así como para representar ciertos intereses en la sociedad y no otros. De esta manera, la teoría crítica permite, a través del currículum, develar la relación ideológica entre educación y Estado, así como la función que la enseñanza de la Geografía en la escuela media ha tenido en dicha relación.

¹³ Su libro titulado *La vida en las aulas*, introduce el concepto de “currículum oculto” por primera vez.

Para los autores de la Teoría de la reproducción, como Apple y Young, el currículum busca reproducir las desigualdades sociales y económicas que el sistema capitalista requiere para su propia reproducción, haciendo uso para ello de la escuela y del aparato estatal. Sin embargo, en este trabajo interesa avanzar más allá del análisis reproductivista, ya que la posición planteada desde la teoría de la resistencia es la que permite identificar aquellos elementos que en toda relación de poder resisten y pueden romper con el final preanunciado de la lógica del sistema capitalista. Desde la teoría de la resistencia, Alicia de Alba (1998) critica las posiciones reproductivistas porque, “se privilegió en el análisis el carácter dominante o hegemónico del currículum en las sociedades modernas y se dejó de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de elementos curriculares que se opusieran o resistieran a tal dominación” (p. 64).

Esta autora, junto con Henry Giroux, aporta la base teórica para continuar en el análisis del currículum como articulador de la relación Estado-escuela-sociedad, en el marco dado por la teoría crítica del currículum y la teoría de la resistencia.

Para Alicia de Alba (1998), el currículum es aquella

“síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social” (p. 59).

La autora despliega un análisis detallado acerca de cada uno de los elementos constitutivos del currículum, profundiza acerca de los mecanismos de negociación entre grupos y establece una serie de dimensiones generales y particulares que determinan al currículum¹⁴. Esta definición arroja claridad respecto que el currículum no remite solamente a un documento escrito, sino por sobre todo, a una serie de relaciones que se dan dentro y fuera de la escuela, que buscan regular lo que sucede en el ámbito escolar. Esas relaciones, establecen “una ‘tradición acumulada’, que determina que algunas cuestiones se reproduzcan más allá de los cambios documentales” (Terigi, 1999, p. 42) y que se vincula con el recorrido histórico de los sistemas educativos.

En ese sentido, de Alba (1998) subraya la importancia de introducir la variable histórica en el análisis, ya que el “carácter [del currículum] es profundamente histórico y no mecánico y lineal”

¹⁴ Las primeras son comunes a cualquier currículum e incluyen la dimensión social amplia, la cultural, la política, la social, la económica, la ideológica, la institucional y la didáctico-áulica. Entre las segundas pueden mencionarse a modo de ejemplo: tipo de educación, nivel educativo, entre otros ya que son específicas de cada currículum (de Alba, 1998)

(p. 81). De esta manera, es posible comprender que las relaciones entre los grupos que confrontan por la selección de contenidos del mismo puedan ir cambiando, sean dinámicas, tengan un carácter más de “negociación o de imposición” (de Alba, 1998) según se den las relaciones de fuerza entre ellos. Otro autor, Viñao (2006) reafirma esta posición, al sostener que la construcción del currículum “debe ser entendida en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones, subculturas y grupos de profesores” (p. 250).

La puja que implica la definición del currículum queda expresada en la siguiente frase: “es una arena en la cual se ejerce y desarrolla poder” (de Alba, 1998, p.66). La teoría crítica del currículum permite identificar cómo se van tejiendo esas relaciones de poder, cuáles son los intereses puestos en juego y desde autores como Young adelantan cómo suelen dirimirse. Terigi (1999) retoma la afirmación de Young:

“el currículum académico, con sus disciplinas individuales separados, sus jerarquías de conocimiento válido y su exclusión del conocimiento no escolar, se analizó como instrumento de legitimación de las formas culturales privilegiadas por los grupos dominantes, y por tanto, como instrumento de exclusión de vastos sectores sociales” (p. 27).

Sin embargo, desde la teoría de la resistencia, se relativizaría “el final” planteado por Young y agregarían “se ha subestimado la manera como el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes” (Giroux, 1985, p. 38) porque “los oprimidos dejan de ser vistos como seres simplemente pasivos frente a la dominación” (p. 49).

De esta manera, el aporte de la teoría crítica del currículum y la teoría de la resistencia permiten comprender la complejidad del proceso de definición curricular y con él, el de escritura de diseños curriculares. En este último, las decisiones no se reducen a qué contenido incluir y por qué, sino que se amplía hacia qué conocimiento producido por fuera del ámbito académico y escolar será también tenido en cuenta. A su vez, estas decisiones se toman en un marco planteado por las demandas del proyecto político, que genera tensiones entre quienes se consideran excluidos del, y, por este proceso de definición.

Como afirma de Alba (1998), “el currículum es una propuesta político-educativa en la medida que se encuentra estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum (p. 61). Es justamente su concepto de “proceso de determinación curricular” que resulta de gran aporte

para este trabajo al permitir identificar lo que ella define como los sujetos sociales del currículum.

En cuanto al proceso de determinación curricular, de Alba (1998), lo define como:

“aquel [proceso] en el cual, a través de las luchas, negociaciones e imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores se **determina**¹⁵ un currículum en sus aspectos centrales, esto es, en su estructura básica y estructurante” (p. 91)¹⁶.

Por lo dicho, parte de la idea que la elaboración de un currículum es un proceso complejo en el que intervienen distintos sujetos, portadores de diferentes intereses y que, por lo tanto, el producto será el resultado de tensiones cuya estructura será “relativamente estable”, ya que la puja de intereses de los distintos grupos podría transformar dicha estructura. ¿Quiénes son los grupos que intervienen en este proceso? de Alba identifica tres grupos de sujetos sociales del currículum: los sujetos de la determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y los sujetos del desarrollo curricular. En la definición de cada grupo, se han identificado aquellos sujetos que han intervenido en la definición curricular que aborda esta tesis.

La autora incluye en el primer grupo, a “los interesados en **determinar**¹⁷ los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular” (de Alba, 1998, p. 93), por ejemplo el Estado. Se destaca la pertenencia de éste ya que ha sido fundamental para este trabajo, en cuanto a su rol en la provincia de Buenos Aires con la definición y puesta en marcha del Plan Educativo 2004/07 y luego con la sanción de la LPE. Por su parte, el Estado nacional también intervino al aprobar la LNE.

En el segundo grupo, de Alba (1998) identifica a “aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum, de acuerdo a los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular” (p. 93). En este grupo se encuentra el equipo de escritura de los diseños curriculares y los encargados de la lectura crítica.

El último grupo, “son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum” (p. 93), es decir los docentes y estudiantes.

¹⁵ El resaltado es del texto original.

¹⁶ La autora elabora este concepto a partir del de determinación de los procesos sociales “como aquellos en los cuales a través de luchas, negociaciones imposiciones, en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos o aspectos sociales que, de acuerdo a una determinada articulación, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que en el marco de tal estructura se desarrollen” (de Alba, 1998, p. 89).

¹⁷ El resaltado es del texto original.

Cómo ha sido el juego de relaciones entre estos tres grupos será desarrollado más adelante, teniendo en cuenta que el contexto de reforma educativa planteado por el gobierno provincial, se constituyó en “un momento de transformación, de ruptura, en el cual se producen cambios estructurales (...) y la emergencia de nuevas estructuras” (de Alba, 1998, p. 90), en este caso sería una nueva estructura curricular.

Cuadro 1: Los sujetos sociales del currículum en el proceso de definición curricular de la provincia de Buenos Aires iniciado hacia el año 2003, en base a la caracterización de Alicia de Alba (1998)

SUJETOS DE LA DETERMINACIÓN CURRICULAR		SUJETOS DEL PROCESO DE ESTRUCTURACIÓN FORMAL DEL CURRÍCULUM		SUJETOS DEL DESARROLLO CURRICULAR
Presidentes	Gobernadores	DGCyE	Otros sujetos	Docentes Estudiantes
Eduardo Duhalde (2002-2003)	Felipe Solá (el período 2002/03 siendo Vicegobernador, asume por renuncia del Gobernador)	Mario Oporto (2001-2003)	Subsecretario de Educación Dirección Provincial de Educación Secundaria	
Néstor Kirchner (2003-2007)	Felipe Solá (2003- 2007)	Mario Oporto (2003-2005) Adriana Puiggrós (2005-2007)	Dirección de Gestión Curricular Autores de los diseños curriculares Programa de Transformaciones Curriculares Dirección de Producción de Contenidos Equipos de especialistas Lectura crítica	

Fuente: Elaboración propia.

B- SEGUNDO ESCENARIO: LA DEFINICIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

1- Asignatura escolar

La Geografía, como toda ciencia, incluye distintas teorías, perspectivas y conceptualizaciones que la constituyen. Al momento de participar en la definición curricular de la escuela media, las pujas por cuál de ellas lograrán constituirse en el discurso oficial, adquieren mayor tensión. Sin embargo, para comprender la definición de la Geografía escolar, se ha elegido comenzar por ¿cómo se define qué es una asignatura escolar?, ¿si es posible considerar a la Geografía una de ellas? Y, en ese mismo sentido ¿cuál fue la legitimación que tuvo la Geografía para ocupar un lugar en la escuela secundaria desde sus inicios?

El aporte de la sociología de la educación inglesa, a través de Goodson (1991) permite analizar a las “materias escolares” como parte del currículum. Según este autor, se podría sostener que “cuando a una asignatura se le otorga el prestigio de nivel avanzado y es aceptada como una disciplina universitaria, el «afincamiento» [en la escuela] está asegurado” (Goodson, 2000, p. 156). En ese caso, la Geografía habría legitimado su lugar en la escuela a partir de su institucionalización universitaria. Sin embargo, la academización de la Geografía en la Argentina se dio con posterioridad a su lugar como materia escolar, por lo tanto, los contenidos escolares provinieron de asociaciones que producían un saber reconocido como geográfico pero carentes de una comunidad de geógrafos (Souto, 1995).

De esta manera, es posible comprender el proceso de academización de la Geografía como el resultado de un proceso “de abajo hacia arriba” (Viñao, 2006), impulsado por la necesidad de legitimar a la Geografía como disciplina escolar. Como sostiene este autor, se

“rompe con la idea, habitualmente mantenida, que halla el origen de las materias de la enseñanza secundaria en las disciplinas universitarias —un proceso de arriba hacia abajo—, para centrar su atención en el proceso, de abajo hacia arriba, de transformación de las materias escolares en disciplinas, de su academización” (p. 251).

La Geografía escolar, por lo tanto, nace con anterioridad a su legitimación científica y permanece en la escuela. Ese período coincide con la tradición utilitaria y pedagógica que Viñao (2006) recupera de Goodson, en la que los docentes eran “especialistas sin formación”, no se formaban en la universidad y que luego, la academización legitima. Por lo tanto, la Geografía escolar es anterior a su academización e impulsa este proceso a fin de legitimarse como asignatura escolar y mantener el lugar junto a las otras asignaturas o materias.

La institucionalización académica de la Geografía, generó el desarrollo de investigaciones y la producción de conocimiento científico. Sin embargo, las asociaciones que previamente fueran reconocidas como productoras de este saber, también continuaron sus estudios, distanciándose cada vez más los posicionamientos teóricos y epistemológicos entre ellas y algunas universidades. Goodson recupera el modelo de profesión de Bucher y Strauss (1976) y lo aplica a las materias escolares sosteniendo que (en las profesiones) y en las materias escolares hay “amalgamas inconexas de segmentos que persiguen diferentes objetivos de formas diferentes” (Goodson, 1991, p. 23). Si se aplica este modelo al caso de la Geografía, es posible encontrar (con posterioridad a la institucionalización académica de la Geografía) distintos grupos que producen conocimiento geográfico y que tienen diferentes intereses vinculados a la permanencia de la materia en el currículum escolar, como en cuanto a los contenidos de la misma. Sin embargo, para mantener el lugar en el currículum, según estos autores, deben existir como “disciplina académica”. Ello quiere decir que las tensiones entre esos segmentos deben debilitarse y aparecer unidos.

Particularmente en el caso de la Geografía se da una gran diversidad de paradigmas que coexisten, que no son reemplazados unos por otros y que dificultan la posibilidad de definir una única Geografía a ser enseñada. Rodríguez Lestegás (2007) lo caracteriza del siguiente modo:

“ante la falta de reconocimiento de una geografía ‘oficial’, no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales” (p. 531).

Lo que plantea Rodríguez Lestegás posiciona a la Geografía en el lugar de “amalgamas inconexas”, que debería alcanzar cierta “coalición” entre los subgrupos que constituyen “la comunidad de la materia”. Ésta,

“no debe considerarse como un grupo homogéneo cuyos miembros comparten valores similares y una misma definición del papel a desempeñar y que tienen unos intereses y una identidad comunes. La comunidad de la materia debe considerarse más bien como aglutinante de una serie de grupos, segmentos o facciones (denominados subgrupos de materias) contrapuestos. La importancia de estos grupos puede variar considerablemente a lo largo del tiempo”. (Goodson, 1991, p. 23).

En cuanto al saber geográfico existe realmente contraposición entre los grupos que producen dicho saber. En el apartado siguiente se desarrollará cómo es la relación entre ellos y, por lo tanto, cómo se han ido definiendo los contenidos escolares. Teniendo en cuenta esta situación

de la Geografía, se tomará para este trabajo la siguiente concepción de disciplina escolar¹⁸, que recupera alguna de los planteos anteriores: “Las disciplinas escolares pueden también ser vistas como campos de poder social y académico, de un poder a disputar. De espacios donde se entremezclan intereses y actores, acciones y estrategias” (Viñao, 2006, p. 266). De esta manera, las disciplinas escolares, así como sus contenidos son algo dinámico, cambiante, fuertemente vinculado al poder político y a sus relaciones con los campos científicos. En el siguiente apartado, se desarrolla con mayor profundidad, quienes conforman “la comunidad de la materia” en la Geografía y de qué manera se dan las relaciones entre ellos, para comprender con mayor profundidad las vinculaciones con el poder político y el campo científico.

2- El campo de la Geografía

La relación entre aquellas asociaciones que producían conocimiento geográfico (creadas con anterioridad a las carreras universitarias de Geografía) y las universidades se caracterizó por importantes tensiones entre ellas, que fue creciendo en la medida que sus respectivos discursos acerca del objeto de estudio y el método de la Geografía fueron diferenciándose. Este antagonismo queda planteado fundamentalmente por la pertenencia de la Geografía a las Ciencias Naturales, a través del determinismo natural y el positivismo sostenido por GAEA y algunas universidades nacionales o bien, a las Ciencias Sociales con el surgimiento de las ideas radicales y críticas, impulsado desde otras pocas universidades nacionales (Iut, 2014; Zusman, 1997).

La puja que se da entre ellas por el reconocimiento del saber producido, permite definir en este trabajo, lo que se ha denominado “campo de la Geografía” a partir del concepto de campo de Bourdieu. El cual sería, parafraseando a Tenti Fanfani (2007) para el caso de las ciencias de la educación, el campo de los conocimientos científicos acerca de “la Geografía”. Si bien este último autor utiliza el concepto de campo social para analizar el campo de las ciencias sociales y puntualmente el campo de la “investigación social y educativa en América Latina” (p. 215), su aplicación de los postulados de Bourdieu, resultan un gran aporte para su uso en el caso de lo que se ha dado en llamar “campo de la Geografía”.

¹⁸ Si bien algunos autores como Goodson, establecen diferencias entre asignatura o materia y disciplina, a los fines de este trabajo serán utilizados como sinónimos.

Bourdieu sostiene que el campo es “una trama, o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150); por lo tanto, la estructura del campo se constituye a partir de las relaciones de fuerza entre quienes lo integran (pueden ser instituciones, personas). La fuerza relativa de cada uno de ellos depende de su capital. Afirma Tenti Fanfani (2007) que “en los campos científicos lo que está en juego es la autoridad científica, es decir, la capacidad de imponer los criterios de cientificidad” (p. 215).

Las posiciones de quienes integran el campo,

“se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 150)

Por lo dicho, esa estructura es dinámica y cambiante. En el campo científico, ejemplifica Tenti Fanfani (2007), “este capital específico puede consistir en títulos de grado o posgrado, publicaciones, cargos académicos, amistades y relaciones personales” (...) sin embargo hay que también tener en cuenta “la trayectoria, es decir, el pasado incorporado en cada actor, (...) ‘el modo de hacer las cosas’ que se resume en el concepto de *habitus*” (p. 214).

Para caracterizar al campo de la Geografía, puede afirmarse que estaría constituido por las tensiones entre las distintas instituciones vinculadas al conocimiento geográfico. Entre ellas GAEA que ha ocupado una posición de dominación frente a otras instituciones, incluidas algunas universidades. Si bien GAEA es anterior a la creación de las carreras universitarias de Geografía, lo cual permitiría comprender dicha posición, la misma no cambió con posterioridad a la institucionalización académica. Es aquí donde se suma a la comprensión de las posiciones en el campo, el capital y el *habitus*.

En el capital específico podría mencionarse la formación de los científicos que fundaron y que se fueron sumando a GAEA. Zusman (1997) menciona a: geólogos, naturalistas, cartógrafos, profesores y profesoras de geografía, antropólogos y antropólogas nacionales y extranjeros. A su vez, el desempeño de gran cantidad de los miembros de GAEA en distintas instituciones, también hace al capital específico,

“el Museo de La Plata, en la Dirección de Minas y Geología y participaron de los primeros estudios de prospección de Yacimientos Petrolíferos Fiscales. Muchos de ellos colaboraron en la identificación de determinadas especies de la botánica y la zoología, en el reconocimiento de

cuencas petrolíferas, en los levantamientos topográficos y cartográficos de Argentina y en la recopilación del conocimiento popular” (Zusman, 1997, p. 178).

Asimismo, es posible mencionar dentro de lo que Bourdieu define como *habitus*, las actividades de difusión de los estudios llevados adelante por esta asociación a través de las Semanas de Geografía y también las publicaciones de boletines. Otra de las formas de ampliar su capital fue la creación de filiales regionales en el interior del país, inclusive en lugares donde aún no había presencia universitaria¹⁹, constituyéndose allí en los únicos ámbitos de producción y difusión de estudios locales.

Un factor que puede agregarse a fin de comprender la posición hegemónica de GAEA dentro del campo de la Geografía, es la creación del Instituto del Profesorado, en el cual se desempeñaban como docentes gran parte de sus miembros y cuyos estudiantes y graduados encontraban en los materiales de esta Sociedad la posibilidad de actualizarse y de compartir en los encuentros sus experiencias, siendo que no había otros ámbitos de difusión que se vincularan al conocimiento geográfico.

“GAEA representó el proyecto de un grupo de intelectuales vinculados a la escuela científicista, con desarrollo de actividades de investigación en diferentes órganos estatales y participación en sociedades científicas y ámbitos académicos como la Facultad de Ciencias Exactas, el Museo de la Plata, la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto del Profesorado, entre otros” (Zusman, 1997, p. 181)

Con la creación de la carrera de Geografía en la Universidad de Buenos Aires en el año 1953, podría pensarse el inicio de disputa a la hegemonía de GAEA dentro del campo. Sin embargo, durante algunos años las cátedras fueron ocupadas por integrantes de GAEA. Habrá que esperar recién hasta los años de retorno a la democracia (década de 1980), para pensar en una fuerte tensión al interior del campo entre estas instituciones y, recién en los años '90 como aquellos donde la hegemonía del campo por parte de GAEA se debilita.

Retomando los aportes de Tenti Fanfani (2007), existe una importante vinculación entre el campo intelectual y el político, en tanto,

“los intelectuales [producen conocimiento] que luego [de adquirir prestigio en el campo disciplinario específico] invierten en el campo político aconsejando, orientando, produciendo

¹⁹ Para mayor información sobre las filiales (año de creación, localización, estudios realizados) consultar Cicalese 2009

conocimientos que son utilizados como insumos tanto en el debate público (...) como en los procesos específicos de toma de decisiones de política educativa” (p. 259).

Ese prestigio adquirido por GAEA fue dado desde afuera del campo de la Geografía, provino de los proyectos políticos que demandaban un discurso sobre el territorio y la identidad nacional, que poseyera cierta legitimidad científica y que difundían por medio de la enseñanza de la Geografía en la escuela. “Todos sus estudios encontraban fundamentación en los protocolos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales [que] será hegemónica en el interior de GAEA (Zusman, 1997, p. 180).

Las pujas dentro del campo de la Geografía están presentes hoy en día, entre el discurso de una Geografía positivista y regionalista de GAEA, de algunas universidades e institutos de profesorado no universitario, y las corrientes radicales, social y crítica que, desde mediados del siglo XX, cuestionan el discurso hegemónico desde algunas universidades e institutos de profesorado no universitario (Tobío, 2019).

De esta manera, el concepto de campo de Bourdieu ha permitido caracterizar cómo la Geografía legitimó su lugar en el currículum. Puede afirmarse que los años previos a la institucionalización académica de la Geografía, esa legitimación estuvo fuertemente vinculada al proceso de organización del estado nacional argentino, por lo que su lugar junto a otras asignaturas contó con una legitimación social que el proyecto político oligárquico necesitaba (Quintero Palacios, 1995).

La permanencia de GAEA en la definición de los contenidos escolares siempre estuvo vinculada a los intereses políticos que requerían discursos naturalistas que permitieran explicar el comportamiento social, invisibilizando las desigualdades y el choque de intereses presentes en toda sociedad. Esto se hace más evidente en los años de la dictadura, cuando “los temas de política internacional -o para ser más precisos- el tratamiento castrense de los conflictos limítrofes que ganaron la opinión pública, va a colocar a GAEA en una práctica activa de discursos y declaraciones” (Cicalese, 2009, p. 5) Como afirma este autor, esta asociación no solo logró concentrar capital político sino también capital simbólico a través de su reconocimiento, como única voz válida para la definición de la Geografía escolar de esos años.

Teniendo en cuenta cómo han sido las relaciones dentro del campo de la Geografía y cuál ha sido la fuerza hegemónica que definió los contenidos de la Geografía escolar, en el siguiente apartado, se profundizará en este concepto a fin de comprender la profundidad en la ruptura que

plantea el diseño curricular vigente en la provincia de Buenos Aires, con la Geografía enseñada antes de su implementación.

3- *Contenido escolar*

Autores como Ives Chevallard (1991), han buscado responder a la pregunta, ¿de dónde salen los contenidos escolares? Adelanta una respuesta general al afirmar que “proviene de las *instituciones de producción*²⁰” (p. 158), es allí donde se produce, en términos del autor, un saber “sabio”, de los especialistas. Ese saber que es científico puede o no ser enseñable, en el primero de los casos, deberá ser “adaptado”. Al realizar una búsqueda sobre “las instituciones de producción” de la Geografía, es posible identificar a lo largo de la historia, distintas fuentes de lo que podría denominarse “conocimiento geográfico”, que podrían haber actuado como una “usina” de la cual saldrían los contenidos de la Geografía escolar: el IGA, GAEA, Universidades nacionales. Sin embargo, si se recupera lo dicho en el apartado anterior, GAEA fue durante muchos años, aún con la creación de las carreras universitarias de Geografía, la referente para los contenidos escolares. Es en este punto donde es cuestionable concebir a la Geografía como asignatura escolar en el período previo a la institucionalización académica de la disciplina.

A partir de esta situación, se recurre a la mirada de otro autor acerca de los contenidos escolares, para Chervel (1991), los contenidos que se enseñan no son una mera “vulgarización” del conocimiento científico”, sino que es la propia escuela la que crea el saber enseñado, se dedica a enseñar sus propias producciones” (p. 68), que le permiten a los jóvenes acceder a la cultura global. De esta manera, concibe a la escuela como productora de un saber, no solo instrumento de réplica de contenidos extraídos de los contextos de producción científica. En esta mirada,

“las disciplinas (...) son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar y éste (...) desempeña dentro de la sociedad un papel (...): formar no solo individuos, sino también una cultura que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola” (Chervel, 1991, p. 69).

Si se recuperan las posturas anteriores y se agrega el aporte de Chervel, podría afirmarse que las disciplinas escolares buscarían alcanzar un lugar en la escuela y una vez alcanzado lo perpetuarían en la medida que logran su estatus académico. Sin embargo, hay una competencia con otras disciplinas por ese lugar y la forma de defender ese espacio, es ser portadoras de una

²⁰ La itálica es del texto original.

parte de la cultura para introducir a los jóvenes en ella. Por lo tanto, la Geografía escolar es un producto del sistema educativo que ha surgido por la necesidad de una asignatura que forme identidad nacional. La Geografía lo ha hecho a través de la construcción de una identidad territorial a lo largo de los años.

En este mismo sentido trabajan Gvirtz y Palamidessi (2006), quienes diferencian contenido a enseñar, como “aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas” (p. 19) de contenido de la enseñanza que “es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes” (p. 19), estableciendo que la escuela no “adapta” el saber científico, sino que el contenido a enseñar se materializa a través de la enseñanza (p. 19). Estos autores le otorgan al Estado un rol fundamental en la selección de los contenidos a enseñar, en tanto que selecciona y en esa misma elección, deja o excluye a otros. Sin embargo, en el mismo proceso de enseñanza ese contenido es modificado. En este punto es importante recuperar lo que ya se ha dicho, respecto de que el Instituto del Profesorado fue creado para formar a los profesores en un único discurso que, en Geografía, buscaba forjar la identidad nacional y cuyo promotor de ese discurso era GAEA.

Esta situación comienza a debilitarse con la revisión de contenidos que propuso la LFE en los inicios de la década de 1990 y podría pensarse que recién con los diseños curriculares hoy vigentes en la provincia de Buenos Aires se visibiliza la producción de otros contenidos a ser enseñados y, a la vez, un cambio en las fuerzas del campo de la Geografía. Estos cambios dentro del campo también podrían ser generados desde fuera de él. Particularmente desde la definición de una nueva concepción de ciudadanía a enseñar en la escuela.

C- TERCER ESCENARIO: LA DEFINICIÓN DE CIUDADANÍA

Entre los objetivos de la escuela secundaria de la Argentina, en distintos momentos de su historia, es posible leer la formación de los ciudadanos. Sin embargo, existen distintas concepciones acerca del ciudadano: una de las más difundidas, es aquella que considera que el individuo delega en estructuras superiores o en representantes de sus demandas la garantía del cumplimiento de sus derechos. “Ese Estado es un Estado de derecho que se concentra en sus funciones esenciales de guardián del orden público y de garante de los derechos y de los bienes de los individuos” (Castel, 2004, p. 24). Por lo tanto, el individuo se convierte en ciudadano en tanto poseedor de derechos que delega y, en tanto poseedor de obligaciones. Thomas Marshall escribía en la Inglaterra de posguerra (1950) su libro “*Ciudadanía y clase social*” en el que

distinguía tres momentos históricos vinculados a un tipo de ciudadanía: la ciudadanía civil, relacionada a los derechos económicos en los comienzos de la modernidad; la ciudadanía política vinculada con el sufragio durante la Europa del siglo XIX y la ciudadanía social, asociada al Estado de bienestar a mediados del siglo XX. Para este autor, la “plena ciudadanía” contemplaba una tríada de derechos: los políticos, los civiles y los sociales. Años más tarde escribía: “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a derechos y obligaciones que implica” (Marshall y Bottomore, 1998, p. 37). Estos autores sostienen cierto orden cronológico entre los derechos, siendo unos condición de los otros. De esta manera, se llegaría a los derechos sociales, entre los que se encuentra la educación, luego de haber alcanzado los políticos y civiles. Resulta interesante observar esta serie en la adquisición de derechos, cuando se encuentra que, entre los civiles está la propiedad privada y entre los políticos el derecho al voto y ellos, preceden a los sociales. Esta idea de ciudadanía que plantea Marshall, coloca a la educación como una obligación de los ciudadanos, garantizada por el Estado.

El surgimiento de la escolaridad en la Argentina, estuvo fuertemente influido por el liberalismo del siglo XIX (Pineau, 2001, p. 320) que se deja ver en la letra de la Ley Provincial N° 988 del año 1875 y en la Ley Nacional N° 1.420 del año 1884, que establecen para la escuela básica, su laicidad, obligatoriedad y gratuidad. En su Artículo N° 17, la segunda de ellas establece:

“Los padres, tutores o encargados de los niños que no cumplieren con el deber de matricularlos anualmente, incurrirán por la primera vez, en el minimum de la pena que establece el Art. 11, inciso 8°, aumentándose ésta sucesivamente en caso de reincidencia” (Ley N° 1420).

En este marco legal, los ciudadanos, en tanto individuos poseen derechos (el derecho a recibir educación) pero a su vez delegan en el Estado esa soberanía, convirtiéndose entonces en una obligación para con la sociedad (Pineau, 2001, p. 321). De esta manera el ciudadano defiende sus derechos “individuales”, que al ser iguales para todos los individuos de la sociedad, encierra el rechazo a “los derechos colectivos” y busca invisibilizar las diferencias que existen entre las personas. Así, el liberalismo, también explica el funcionamiento de la sociedad, en la que, los individuos compiten entre sí en lo que Hobsbawm (1997) describe claramente,

“la instrucción representaba la competencia individualista, la “carrera abierta al talento” y el triunfo del mérito sobre el nacimiento (...) la Revolución Francesa fue la que le daría su más lógica expresión; las jerarquías paralelas de los exámenes que iban seleccionando progresivamente entre el cuerpo nacional de estudiantes victoriosos la minoría intelectual capaz

de administrar e intruir al pueblo francés (...) los exámenes u oposiciones eran un artificio liberal, pero no democrático o igualitario” (p. 196).

Es decir, los individuos concebidos como iguales, buscan su ascenso social en una carrera que no todos pueden concluir. Es así que en el inicio de los sistemas educativos, la educación, era considerada una vía de ascenso social “a partir de su función monopólica de dotación de capital cultural institucionalizado” (Pineau, 2001, p. 321). Durante la organización del sistema educativo argentino, la oligarquía sustentó su proyecto político y educativo en esta idea que resumían en el concepto de “progreso” al que numerosos escritores de la época hicieron referencia, sobre todo aquellos identificados como Generación del ’80²¹. La conformación del sistema educativo argentino y la instalación de esta concepción liberal del ciudadano, se dan en un contexto internacional donde el triunfo de las ideas liberales acompañaba los procesos de consolidación de los estados nacionales modernos. Pineau (2001) remarca esta influencia en la construcción de la nacionalidad, ya que

“la firma del contrato social, en el que el sujeto político “ciudadano” incluía dentro de sí la categoría de “nacional” (...) se buscaba generar el sentimiento de adscripción colectiva mediante la comprobación de la existencia de ciertas características (...) similares que otorgan al grupo una cierta identidad que lo vuelve soberano” (p. 321).

Esta concepción de ciudadanía recién comienza a ser interpelada en los años del retorno democrático, sin embargo, no se alejó de las ideas de Marshall, fortaleciendo sí, los valores democráticos.

Los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires, se presenta una concepción de ciudadanía muy distinta, en la que

“No se niega a los individuos pero hay sociedad y en consecuencia hay esfera pública, en el sentido de una preocupación por lo común, por lo compartible, por el interés del conjunto. El ‘nosotros’ coincide con ‘lo social’ como ‘asociados’, como el conjunto de ‘socios’ solidarios en una propuesta de cooperación mutua compartida” (Bustelo, 1998, p. 18).

Es un modelo de ciudadanía que el autor define como emancipada y que contempla a las personas como participantes de una construcción democrática donde “incluir a mujeres y hombres en la igualdad, en un ‘nosotros’ que los libere de las distintas formas de exclusión económica, social y política” (p. 19). Esta concepción de ciudadanía ha ido creciendo en

²¹ Entre algunos de los autores y escritores de dicha generación se puede mencionar a: Paul Groussac, Miguel Cané, Eduardo Wilde, Carlos Pellegrini, Luis Sáenz Peña y Joaquín V. González.

América Latina y, particularmente en la Argentina, desde el retorno democrático y, es retomado en el diseño curricular de la asignatura Construcción de Ciudadanía, pero actúa como transversal para las otras disciplinas, que se enmarcan en la tarea de formación de ciudadanos. Este posicionamiento desde donde abordar la ciudadanía, implica que la misma “se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones” (DGCyE, 2006 b, p. 13). Se deja atrás la idea de individuo para pasar a pensar a la ciudadanía como una construcción con otros.

Como se ha desarrollado en este capítulo, el proceso de definición curricular genera distintos tipos de tensiones que se han identificado en los tres escenarios propuestos, en un contexto de reforma educativa que busca generar un cambio curricular. De este modo, la escritura del diseño curricular de Geografía ha tensionado las relaciones de fuerza dentro campo de la Geografía, pero también abrió la posibilidad de interpelar la legitimación de la Geografía escolar enseñada en la escuela secundaria hasta entonces. La teoría de la resistencia también abre un camino para comprender cómo llegó la propuesta de Geografía y de ciudadanía al discurso oficial. Asimismo, la teoría crítica del currículum aporta elementos para analizar en este proceso de definición curricular, el rol de la gestión provincial que, a través del proyecto político, instala una propuesta innovadora. Como se ha visto, la Geografía escolar ha estado dominada por un discurso muy unificado con la formación de los profesores de la disciplina durante muchos años, con lo cual sus contenidos y su definición como asignatura escolar encuentran una fuerte identificación con el discurso hegemónico del campo. En el siguiente capítulo se profundizará este análisis para luego poder abordar la propuesta del diseño bonaerense como un hecho inédito en la enseñanza de la Geografía.

CAPITULO 3: LA GEOGRAFÍA Y LAS REFORMAS CURRICULARES

La llegada de una Geografía innovadora a la escuela secundaria, como ha sido dicho, genera numerosos interrogantes que se vinculan con los escenarios desarrollados en el capítulo anterior y que como ha quedado en evidencia excede los reordenamientos dentro del campo disciplinar. El abordaje desde la sociología de la educación crítica, permite comprender como el currículum expresa “relaciones de poder que subyacen en la selección y organización del conocimiento educativo” (Bonafant, 1998, p. 25-26). Es por ello que los cambios curriculares son instancias en las que pueden identificarse más fácilmente a los sujetos de dichas relaciones de poder y sus intereses, lo cual resulta un aporte para el análisis propuesto en este trabajo sobre la llegada de la Geografía social y crítica al discurso oficial bonaerense.

El campo de la sociología de la educación en la Argentina, se encuentra aún en conformación como sugieren Tenti Fanfani (2007) y Meo (2015). Sin embargo, es posible encontrar en las investigaciones realizadas ciertas tradiciones que Meo sistematiza y define como: la tradición socio-estructural, la socio-histórica, la socio-educacional y la relativa a la identidad/subjetividad (Meo, 2008). El presente trabajo presenta ciertas características de la segunda tradición, en tanto “explora los fundamentos socioeconómicos, políticos e ideológicos detrás de la configuración, el desarrollo y la diferenciación social del sistema de enseñanza secundaria” (Meo, 2015, p. 11). Dicha exploración constituye la base para comprender el rol de la Geografía en el nivel medio desde los inicios del mismo hasta la actualidad. Asimismo, podría identificarse con otra tradición que en este último escrito Meo (2015) agrega a las cuatro primeras y es la de ‘las políticas educativas’,

“definida a partir de requerimientos del Estado y de sus preocupaciones por diseñar y evaluar políticas educativas y que busca –en general- establecer la distancia o proximidad entre los objetivos explícitos de las políticas y sus efectos discursivos y prácticos pedagógicos y sociales (ya sea a nivel territorial o institucional)” (p. 11)

Si bien la tesis no avanza sobre los efectos de las políticas, se aborda el proceso de elaboración del diseño curricular de Geografía, en un marco dado por las políticas educativas de la provincia de Buenos Aires. En la búsqueda acerca de proyectos de investigación realizados en Argentina en el sentido propuesto por la tesis, se encontró por un lado un incremento, desde comienzos del siglo XXI, de aquellos que abordan el nivel medio, entre los que se destacan los temas de: “Enseñanza y aprendizaje. Dispositivos didácticos y concepciones sobre las disciplinas. Currículum y transmisión del saber” en primer lugar y, le sigue “Políticas educativas. Políticas educativas e inclusión” (Ver cuadro 2)

Cuadro 2: Clasificación de Proyectos de investigación sobre escuela secundaria según tema de investigación (en porcentajes)

Tema/s	Porcentaje de las categorías de clasificación	Porcentaje de las subcategorías con relación al total de PI
Políticas educativas. Políticas educativas e inclusión	12,8 %	
Enseñanza y aprendizaje. Dispositivos didácticos y concepciones sobre las disciplinas. Currículum y transmisión del saber	30,4 %	
Dispositivos pedagógicos en general, configuraciones didácticas en nivel medio. Estudios sobre currículum y reformas curriculares (sin especificar disciplinas)		2.0 %
Enseñanza, aprendizaje y representaciones sobre geografía		0,4 %

Nota: A los efectos de facilitar la lectura de este cuadro, se omiten las columnas “Nº de registros” que se ha empleado en los anteriores. Para obtener un panorama más detallado sobre cada categoría temática, ir al link://ecys.flacso.org.ar/ sistema_consulta/docs/criterios.pdf

Fuente: Elaboración propia a partir de Fuentes, S. (2014) Cuadro 7

Al analizar en el mismo cuadro, la columna de subcategorías, los porcentajes son muy bajos en lo que hace a los proyectos sobre diseños curriculares y mucho más bajos aún en aquellos con alguna referencia a la enseñanza y aprendizaje de la Geografía. De esta manera, la tesis busca describir y analizar el proceso de escritura de los diseños curriculares de Geografía, con aquellas herramientas teóricas y conceptuales que desde la sociología de la educación, particularmente de la teoría crítica del currículum y de las teorías de la resistencia constituyen un gran aporte. Planteando la ausencia de un campo sobre currículum y Geografía en la Argentina.

En lo que respecta al análisis de los diseños curriculares, es posible encontrar algunos trabajos que analizan los contenidos o a la propuesta didáctica para el caso de la provincia de La Pampa y su vinculación con la propuesta de los NAP (Dutto y Herner, 2012; Leduc y otros, 2010) y, en el caso de la provincia de Buenos Aires, hay trabajos realizados por los propios autores del diseño, analizando y proponiendo caminos para mejorar la implementación de su enseñanza en las aulas. Tal como plantea Álvarez (2017) respecto de cuáles fueron las metas de la Geografía propuesta:

“la geografía escolar (...) se propuso como un modo de recomponer el diálogo con los estudiantes y aún impulsar en ellos inquietudes humanistas que les permitan `situarse espaciotemporalmente´ y `poner bajo la lupa´ algunas de las causas o consecuencias que a diario experimentan en sus

realidades territoriales y ambientales y el contexto planetario de la globalización neoliberal” (p.106).

Investigaciones y trabajos acerca del proceso de escritura de los diseños curriculares en Geografía, prácticamente no constituye un tema en congresos y jornadas de la disciplina. Sino aquellos que abordan el análisis de los contenidos o de la propuesta didáctica de los diseños.

A escala internacional, también es escasa la producción sobre la elaboración de los diseños curriculares, es posible encontrar el estudio comparativo entre propuestas de distintos países (Serrano y Leyton, 2017) y el análisis teórico sobre el desarrollo del currículum en Chile (Cox, 2011). Sin embargo, más allá de analizar en términos de qué se proponen los diseños, no hay investigaciones que aborden cómo ha sido el proceso de elaboración.

La novedad que implica un diseño curricular escrito desde la Geografía social y crítica y que por primera vez pasa a ser el discurso oficial, ha llevado a que este trabajo analice las decisiones que se han debido tomar, aquellos consensos alcanzados en el marco de las leyes y de un programa educativo que interpela a la Geografía enseñada hasta ese momento. ¿De qué manera se legitima esa Geografía en la provincia de Buenos Aires? Así como ¿de qué manera la Geografía escolar dialoga con la Geografía académica y con el proyecto político de dicha provincia, en el contexto de la Ley Nacional? La vacancia acerca de este proceso relativamente reciente, coincide con la falta de investigaciones que aborden las relaciones entre la Geografía escolar y la Geografía académica una vez derogada la LFE, así como la ausencia del análisis acerca de qué significa y qué se propone la enseñanza de la Geografía social y crítica.

A- Develando el rol de la Geografía escolar en su origen

La historia de los sistemas educativos ha sido estudiada de manera comparativa en los distintos Estados de Europa, América del Norte y América Latina, desde diversos puntos de interés: buscando las similitudes y diferencias en los procesos de gestación, analizando las etapas de segmentación de los mismos, los modelos implementados en cada momento. (Acosta, 2011; Acosta y Fernández, 2014; Mueller, 1992). En cuanto al sistema educativo argentino, han sido de gran relevancia los aportes de Braslavsky (2006), Dussel (1997), Pineau, Dussel y Caruso (2001); Puigróss (1990, 1992, 2003); Tedesco (1986); Tiramonti (2005). A los fines de este trabajo, resulta importante profundizar en aquellos estudios que establecen una estrecha relación entre los sistemas educativos y los gobiernos, sobre todo considerando el alto grado de

centralización que ha tenido y tiene el sistema educativo argentino. La fuerte tradición de que el currículum es

“aquel o aquellos instrumentos oficiales que se consideren legítimos y principales a través del cual (o de los cuales) en cada país o región, el Estado ordena las prácticas de enseñanza y determina cuál es el saber oficializado” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 75)

No parece haber cambiado demasiado. Así lo plantea Suasnábar (2017) al analizar el primer ciclo de reformas que referencia en la década de 1960 al que denomina “Agotamiento del modelo fundacional” en su periodización de ciclos de reformas para la región, afirmando que

“Pese a las innovaciones y la renovación del discurso pedagógico que introducirían las reformas, lo cierto es que el modelo fundacional del sistema no se modificó sustancialmente (...) expresa una fuerte continuidad de los rasgos estructurales del sistema y la cultura escolar que se manifiesta en una expansión desigual y una pauta de diferenciación social selectiva.” (p. 119).

Numerosas investigaciones plantean la importancia de un sistema educativo que en su origen, por un lado, homogeneizaba a una sociedad caracterizada por la inmigración a través de la escuela primaria y, por otro lado, que garantizaba la formación y reproducción de una élite con la escuela secundaria (Pineau, 2001; Tenti Fanfani, 2010; Tiramonti, 2005). Puiggrós (2003) analiza los debates que se dieron en el origen de dicho sistema, estableciendo vinculaciones con el modelo de Estado que se buscaba consolidar. En cuanto a los objetivos del secundario, el triunfo de las ideas de Mitre, se da en el momento que la autora define como la República conservadora y, en esas ideas quedará expuesto el fin que la educación tendría para la oligarquía, “el interés principal de Mitre era desarrollar una educación secundaria dirigida a la minoría ilustrada. Aspiraba a formar una inteligencia capaz de gobernar el país y vencer definitivamente a la "barbarie" (p. 78) y agrega “Los debates entre políticos y educadores giraron en torno del papel que se adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía” (p. 92).

Por su parte Tedesco (1986) analiza la función política asignada a la educación desde las clases dirigentes y afirma que:

“el sistema educativo tradicional estaba concebido como un sistema de distribución social del conocimiento según el cual la masa global de la población tenía acceso sólo a un mínimo de enseñanza básica que garantizaba la homogeneidad cultural y una élite accedía a las expresiones más elaboradas y al dominio de los instrumentos que permitían cierto nivel de creación del conocimiento” (p. 262).

Hay quienes en discrepancia con Tedesco y sostienen que la función asignada a la educación fue más económica que política (Obiols y de Obiols, 1993). Sin entrar en ese debate, lo que se da es una utilización de la escuela por parte del poder político para la difusión de la cultura, de aquella considerada como válida y esto, ha llevado a la enseñanza de contenidos que, en algunas asignaturas, buscaron contribuir a la formación de la identidad nacional. Es el caso de la Geografía, se dio por el aporte que favorecía la construcción de dicha identidad a partir de un referente territorial exclusivo y excluyente (Escolar, 1990, 1991; Iut, 2014; Quintero Palacios, 1992, 1995; Souto, 1995; Zusman, 1997).

En esa misma línea de investigaciones, sobre la historia social de la Geografía, se sostiene que la misma como discurso territorial ha cumplido una misión fundamental en la conformación de los Estados-Naciones modernos ya que, es el territorio el requisito imprescindible para que un aparato estatal pueda efectivizar su soberanía excluyente; todo otro tipo de determinación social (la lengua, la cultura) resultan prescindibles para este propósito (Escolar, 1990). En ese sentido, la Geografía aparece como una herramienta científica y/o disciplinaria apropiada para contribuir al proceso de nacionalización de la sociedad, a partir de su destacado papel en la elaboración de discursos de referencia territorial que promovieron la naturalización de la pertenencia de esa sociedad nacionalizada.

Es por ello que “estos objetivos de legitimación social parecen haber sido centrales para comprender el espacio curricular relativamente privilegiado que cobraría el discurso geográfico dentro del principal vehículo de socialización nacional de la época: la educación pública” (Quintero Palacios, 1995, p. 55). Vinculado a estos estudios, hay quienes han profundizado en el origen del proceso de formación de profesores de Geografía a partir de la creación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, en 1904 y sostienen que ha promovido la mencionada nacionalización de la sociedad a partir de un discurso homogeneizador centrado en un territorio naturalizado que legitimaba la unidad ante el “riesgo de desintegración” de la identidad nacional, planteado por la masiva y heterogénea inmigración. Es por ello que los planes de estudio del Profesorado de Geografía contribuyeron a conformar un discurso geográfico que promoviera la identidad nacional, superando la mera enumeración enciclopédica de datos geográficamente localizados (Souto, 1995; Zusman, 1997). Siendo que durante muchos años este Instituto fue el único dedicado a la formación de profesores para la escuela media, es necesario recordar que su creación se gestó a la luz las ideas positivistas promovidas por el entonces Ministro de Educación, Joaquín V. González. Afirma Terán (2010), al analizar las ideas de la denominada Generación del '80 y particularmente de González, “uno de los

modos de fundar el nacionalismo en los países con un pasado delgado, como la Argentina, reside justamente en identificar la nación con su espacio geográfico, con su territorio” (p. 184). Para González, “la determinación de las fronteras, esto es, la representación territorial como elemento inescindible del concepto de nación, responde a causas perfectamente detectables científicamente” (p.184)

El fenómeno de institucionalización académica “tardía” de la Geografía no fue exclusivo de la Argentina. Autores como Capel, plantean que en otros países de Europa, como Alemania, Francia e Inglaterra, dicha institucionalización se da en estrecha vinculación con la necesidad de legitimar discursos que fortalecían la identidad nacional, además de subrayar la imposición del discurso geográfico por sobre otros potenciales relatos rivales de las Ciencias Sociales. En el caso específico de esos estados nacionales europeos, la disciplina contribuía también a legitimar los dominios coloniales de ultramar de las distintas potencias, para internalizar en los estudiantes europeos la idea de pertenencia de estos territorios. (Capel, 1977, 1981).

La lectura de estos autores que investigan la vinculación entre la formación y organización de los estados nacionales, con la construcción de un discurso escolar generador de identidad tanto en Europa (Audigier, 2002; Capel, 1977, 1981; Rodríguez Lestegás, 2007); como en América Latina (Moraes, 2005; Da Costa, 1988), permite identificar un discurso escolar que busca legitimidad científica en la Geografía académica. En el caso de Argentina, dicha legitimidad se dio con una impronta epistemológica e ideológica fuertemente positivista y regionalista.

En el mismo sentido, autoras como Gurevich y Zenobi, han trabajado sobre las distintas corrientes de pensamiento de la Geografía y su impacto en los contenidos escolares. Cómo del positivismo se pasó al regionalismo sin dejar de lado, entre fines del siglo XIX y mediados del XX, “de identificar y pormenorizar aspectos y atributos de cada porción de la superficie terrestre (...) sin posibilidad de realizar articulaciones y generalizaciones que permitan transferir esos conocimientos a otros contextos” (Gurevich, 1993, p. 64).

B- La posibilidad de cambiar la Geografía escolar

Recuperando el segundo ciclo de reformas en la región, titulado por Suasnábar (2017) como “Las reformas educativas de la década de 1990 y el cambio de la matriz socio-educativa”, el autor sostiene que

“si bien marcan un punto de ruptura respecto del período anterior, por otro lado, expresa las mismas limitaciones de una concepción tecnocrática que piensa el cambio educativo desde una

visión restringida sin tomar nota de la complejidad que supone modificar las prácticas docentes y la cultura escolar” (p. 121).

Los cambios explicitados en la LFE en 1993, así como aquellos no presentes en el discurso oficial pero efectivamente provocados generaron numerosos estudios e investigaciones sobre el sistema educativo y su reestructuración. Algunos de ellos, se avocaron a analizar las transformaciones del sistema educativo a una escala regional, como parte de lo que se conoció como Consenso de Washington, que tuvo lugar en distintos países latinoamericanos como Argentina, Chile y Brasil (da Silva, 1995; Gentili, 1996). Partiendo de una lectura de la reforma del Estado, en tanto programa de los documentos del Banco Mundial y, tomando posición sobre si era o no la única vía de salida a la crisis y el déficit, a través del plan de ajuste en las distintas áreas de gobierno.

Otros se avocaron a un análisis a escala nacional, planteando que “las reformas educativas son parte de las reformas económicas, sociales, políticas y culturales y sólo pueden ser comprendidas en ese marco” (Vior, 2008, p. 62). La autora afirma la subordinación de los cambios en educación al modelo económico. Asimismo, otros autores han abordado el carácter descentralizador del sistema educativo en ese mismo contexto y sus consecuencias, considerando que el sistema educativo argentino, estuvo organizado bajo una matriz “Estado céntrica”²² (Tiramonti, 2003) y que comenzaban a llevarse a cabo importantes cambios a partir de la Ley de Transferencia del año 1991. Esta reforma ha intentado “modificar la forma en que se administraba la educación” (Tenti Fanfani, 2004, p. 11). La LFE fortaleció la descentralización y generó una “clara separación entre un centro que planifica y controla y quienes administran y financian el sistema” (Tiramonti, 2003, p. 92).

Distintas investigaciones se orientaron a cada una de las dimensiones que la LFE se proponía modificar. Entre otras, la capacitación y el perfeccionamiento vinculadas a la profesionalización docente a la que hacía mención la ley, lo cual no se tradujo en incentivo para los docentes sino que “la relación entre acreditación de cursos y estabilidad laboral (...) actuó como un ‘incentivo’ para la realización de los cursos” (Serra, 2001, p. 45).

En cuanto al análisis de los cambios que la LFE proponía para la Geografía escolar, los trabajos han estado orientados mayormente a producciones sobre las formas de enseñanza de los contenidos presentes en los CBC. (Fernández Casó, 2008; Gurevich, 1993, 1998; Gurevich y

²² La autora caracteriza esta matriz como aquella en la que “el Estado es la principal instancia de articulación de las relaciones sociales y el que sostiene el conjunto de reglas con las que se pautan y procesan estas relaciones” (Tiramonti, 2003, p. 86)

otros, 1995). La aparición de contenidos no conocidos por algunos docentes, propuestos desde corrientes de pensamiento renovadas, generó una importante demanda de actualización. Los trabajos publicados apuntan a brindar herramientas teóricas para la reflexión conceptual, fundamentos epistemológicos para la comprensión de otro tipo de Geografía, relato de experiencias de trabajo en el aula y, también, estrategias, y materiales para el trabajo con los estudiantes. Si bien se ha avanzado en la reflexión sobre las prácticas y sobre qué Geografía se enseña, muy poco se ha profundizado en el proceso de elaboración de las propuestas curriculares. Puede mencionarse casi como una excepción a esta vacancia, la investigación de Silvia Busch, sobre cuáles fueron las instancias de debate previas a la versión definitiva de los CBC, así como quiénes fueron los sujetos que intervinieron en su elaboración (Busch, 2014).

La autora sostiene que con aquella reforma se inició un cambio en el enfoque de la Geografía e identifica distintos sujetos que participaron, agrupándolos en lo que denomina el “grupo reformador” y los “actores del campo de producción de la geografía”. Asimismo, realiza una caracterización detallada de los distintos posicionamientos epistemológicos que entraron en disputa en el contexto de la reforma curricular de los '90 tras analizar documentos oficiales y realizar entrevistas a los protagonistas. Como puede apreciarse, la LFE y el impacto de su implementación en un contexto de crisis económica profunda, abrió interesantes análisis críticos y también instancias de reflexión sobre la organización de un sistema educativo que históricamente ha tenido un carácter centralizador.

C- Nueva Geografía escolar: nuevos desafíos

Con la derogación de la LFE y la implementación de la Ley Nacional de Educación, se inicia el tercer ciclo de reformas educativas planteado por Suasnábar (2017), que denomina “Las reformas educativas de la década de 2000: ampliación de derechos, experiencias nacionales y consolidación de nuevas formas de regulación”. El autor lo caracteriza como:

“en el marco de la recuperación de la centralidad del Estado del nuevo siglo comienza, por un lado, un acelerado proceso de recentralización de las políticas educativas, y por otro, se consolidan las nuevas formas de regulación introducidas en la década de 1990” (p. 128).

Para este período, las investigaciones se han desarrollado en distintas direcciones: aquellas que han hecho una crítica y evaluación de las consecuencias de la aplicación de la LFE, como numerosos documentos de DiNiece (2007), Feldfer e Ivanier (2003), Terigi (2005). Pero también, otros se han abocado a la nueva LNE, teniendo en cuenta los numerosos y novedosos

aportes que realiza sobre las políticas de inclusión educativa (Gluz, 2015; Kravetz, 2012; Maldonado, 2011), sobre los nuevos formatos escolares (Krichesky, 2014; Montes y Ziegler, 2010), acerca de la extensión en la obligatoriedad (Hirschberg, 2004; Kravetz, 2014).

Sin embargo, en lo que respecta al proceso de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales, hay escasas investigaciones. Menos aún en lo que respecta a la definición de diseños curriculares de Geografía.

En cuanto a este último ciclo de reformas educativas planteado por Suasnábar, merece atención la difusión de trabajos que abordan la concepción de ciudadanía emancipada, a partir de la propuesta realizada desde el diseño curricular bonaerense, donde autores como Bustelo y Minujín (1998), Jelin (1996), Kessler (1996) y Landau (2008) proponen la importancia de pensar la ciudadanía desde el contexto latinoamericano, discutiendo con las teorías que definen este concepto a partir de la historia de algunos estados europeos. La elaboración de los diseños curriculares de Construcción de la Ciudadanía, tampoco han sido estudiados y mucho menos su relación con los contenidos de Geografía, considerando su retroalimentación por momentos muy fuerte como en lo que hace al cuidado del ambiente. Asimismo, la mirada conjunta desde estas asignaturas, sobre el funcionamiento de la sociedad y de los sujetos sociales, contextualizado en un territorio y tiempo determinado (como propone el diseño de Geografía), se condice con el proyecto educativo de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, las relaciones que pueden establecerse entre ellas, aún constituye un camino muy poco recorrido.

Es por lo desarrollado en este capítulo, que este trabajo pretende realizar un aporte acerca del proceso de definición curricular, particularmente de la Geografía para la escuela media bonaerense. Teniendo en cuenta que el diseño vigente constituye una novedad y, por lo tanto un desafío, al quebrar con una tradición de enseñanza en la disciplina, que como se ha dicho, viene perdiendo hegemonía dentro del campo de la Geografía desde mediados de la década de 1980 y por las relaciones que se proponen con el espacio de Construcción de Ciudadanía.

CAPÍTULO 4: ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La investigación que se ha llevado adelante, sobre la elaboración de los diseños curriculares de Geografía vigentes en la provincia de Buenos Aires, se propone superar la instancia descriptiva, analizando dicha elaboración como parte del complejo proceso de definición curricular. Éste se caracteriza por un conjunto de pujas entre sujetos e intereses que se dan en distintos ámbitos, ya sea al interior del campo de la disciplina, como también en la arena del poder político.

Teniendo en cuenta la escasa presencia de investigaciones que abordan el análisis del proceso de elaboración de diseños curriculares y, la prácticamente nula presencia para el caso de Geografía, el trabajo se considera exploratorio, buscando trazar un camino para futuras investigaciones sobre el proceso analizado y sus vinculaciones con los proyectos políticos y con el juego de fuerzas dentro del campo disciplinar. En ese sentido, en las conclusiones se presentan algunos interrogantes que han ido surgiendo del proceso de investigación y que podrían considerarse en futuros trabajos.

La investigación es sobre un caso: la elaboración de los diseños curriculares de Geografía en la provincia de Buenos Aires en el año 2004, cuyas singularidades se relacionan por un lado con las características del campo de la Geografía y, por el otro, con las definiciones de política educativa de la provincia en los años de escritura y revisión del diseño.

Teniendo en cuenta esta singularidad, no se pretende establecer generalizaciones, aunque sí realizar un aporte para aquellas investigaciones que aborden situaciones similares. Como sostienen Neiman y Quaranta (2006) “los estudios de caso único (...) otorgan prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre las generalizaciones de los resultados” (p. 219).

A lo largo del trabajo se realizó un análisis cualitativo, enmarcado en lo que sostiene Tenti Fanfani (2017): “el interés de las reformas educativas impulsó (...) los estudios de tipo cualitativos que marcaban la intención de achicar diferencias e incrementar la cooperación y la comunicación entre investigadores y profesionales de la educación” (p. 99-100).

Para ello se utilizaron distintos instrumentos para la recopilación de la información: *A- Análisis de documentos oficiales* y *B- Realización de entrevistas* a informantes clave.

A- Análisis de documentos oficiales

En cuanto al análisis de documentos, Peña Vera y Pirela Morillo (2007), recuperan estas palabras de Vickery (1970):

“responde a tres necesidades informativas de los usuarios, en primer lugar, conocer lo que otros pares científicos han hecho o están realizando en un campo específico; en segundo lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular; y por último, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico” (p. 154).

El análisis realizado en este trabajo es el señalado en segundo término, siempre enfocado en los objetivos de la escuela y del nivel secundario en particular, en la concepción de enseñanza y de los estudiantes, así como también, en los objetivos de enseñanza de una asignatura.

El análisis de los documentos oficiales se realizó en tres etapas que serán desarrolladas más adelante, la primera de ellas contempla una primera aproximación a través de la identificación de aquellas reformas educativas que se dieron en la provincia de Buenos Aires y las que también abarcaron la escala nacional, vinculadas a los cambios en los objetivos de la escuela, particularmente del nivel medio. En la segunda etapa, se profundiza en los documentos que se elaboraron en la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, en la etapa previa y durante la implementación del Plan Educativo 2004/07. Por último, en la tercera etapa se realiza una lectura crítica de los diseños curriculares de Geografía y de Construcción de Ciudadanía, junto con los textos de la LNE y la LPE a fin de establecer correspondencias o contradicciones.

En todos los casos se tuvieron en cuenta las palabras de Peña Vera y Pirela Morillo (2007) sobre el análisis documental: “considerar tanto el texto expresado en los documentos como las circunstancias de creación de los mismos y también las intenciones de sus autores” (p. 78).

En cada una de las etapas se trabajaron distintos tipos de documentos, buscando reconstruir desde un recorrido histórico, el marco normativo en el que se escribieron los diseños y así poder reconocer la originalidad de la propuesta resultante.

1- Las reformas educativas bonaerenses

El sistema educativo argentino, particularmente la organización del nivel secundario con la creación de los colegios nacionales, ya lleva más de 150 años. A lo largo de ellos se han dado reformas que han involucrado a partes del sistema o, pocas, a la totalidad del mismo.

En ese sentido, se llevó adelante una primera etapa en la que se realizó la búsqueda de reformas que se dieron en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Se buscó encontrar relaciones entre el contexto político nacional, el provincial y las decisiones que se toman en el ámbito de la educación. Es decir, de qué manera las reformas respondían a intereses y demandas para viabilizar un determinado proyecto político, inclusive económico, más que a una necesidad del ámbito educativo. Para ello se realizó una búsqueda de documentos, resoluciones, debates en las cámaras y decretos, haciendo hincapié en la esfera provincial y nacional, solo en la medida que implicara transformaciones en el nivel medio.

De todas las reformas que se dieron en el ámbito bonaerense, solo se han tomado aquellos que se consideraron más relevantes por las transformaciones propuestas en los objetivos del nivel medio. De esta manera, a través de la lectura del texto de las reformas o de los debates parlamentarios es posible comprender las vinculaciones entre estado y educación, así como develar qué idea de los jóvenes se espera como resultado de su pasaje por las aulas del nivel medio.

2- El armado del caballo de Troya

Desde comienzos de la década del 2000, se observan algunos cambios en los documentos de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires. En el caso que se aborda en este trabajo, se considera que el Plan Educativo 2004/07 plantea no solo una reforma en cuanto a la concepción de educación y el rol de la escuela y de la enseñanza para los jóvenes del siglo XXI, sino también un cambio curricular.

A fin de poder comprender cuáles han sido las diferencias respecto de las concepciones previas, se identificaron aquellas que se consideran un verdadero punto de inflexión a través del análisis del texto del Plan Educativo 2004/07.

Sin embargo, no solo se analizó este Plan, sino que en esta segunda etapa, se contempló el análisis de documentos elaborados por la gestión provincial, con el fin de obtener información previa a la escritura de los diseños curriculares de la jurisdicción como fueron: los documentos escritos a partir del año 2003 para la capacitación de los Directivos e Inspectores, así como también los resultados de la Ronda de Consultas 2005. Esta información permitiría construir el marco político y legal en el que se escribirían los diseños e identificar aquellas innovaciones de la nueva propuesta en elaboración.

3- Los diseños curriculares y las leyes de respaldo

La tercera etapa es de análisis sobre los documentos curriculares de Geografía vigentes, especialmente su fundamentación, objetivos y expectativas de logro. Buscando aquellos coincidencias con la propuesta del Plan Educativo 2004/07 y el Marco General para el Ciclo Superior.

A fin de comprender la concepción de ciudadanía propuesta para la enseñanza del nivel secundario, se realizó un análisis de la fundamentación de la misma, presente en el diseño curricular de Construcción de Ciudadanía (Primero a tercer año). Este análisis también se debió a que la enseñanza de una ciudadanía emancipada, en la propuesta del Marco General, no se reduce a los límites de una asignatura, sino que genera las condiciones para su enseñanza a través de la Geografía social y crítica.

Como ha sido mencionado, la propuesta bonaerense fue precursora de la reforma que luego respaldó la LNE y la LPE. En ese sentido, se analizó el texto de ambas leyes a fin de encontrar coincidencias entre los proyectos políticos y la propuesta de Construcción de Ciudadanía, pero sobre todo de la enseñanza de una Geografía Social y crítica.

B- La realización de entrevistas

Las entrevistas realizadas pueden caracterizarse como cualitativas y, dentro de ellas, en profundidad, ya que “siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 101). El objetivo de las mismas consistió en obtener información de los propios actores involucrados en el proceso de escritura de los diseños curriculares, acerca de la toma de decisiones que debieron realizar al momento de elaborar la propuesta, pero también al de recibir las devoluciones de los docentes durante la etapa de “prueba” llevada adelante en 75 escuelas bonaerenses. En ese sentido es que la selección de los informantes clave no tuvo como criterio la cantidad de entrevistados, sino aquellos que habían estado directamente involucrados en la toma de decisiones anteriormente descripta.

Se realizaron cuatro entrevistas a quienes se consideraron informantes claves por estar en la autoría y en la gestión curricular durante el proceso de escritura de los diseños curriculares. La información extraída de su análisis permitió profundizar en cómo dialogaron las decisiones que se fueron tomando en el período de escritura por un lado, entre los autores y la gestión y, por otro lado entre los autores y los docentes, tanto en la propuesta de contenidos como en las

sugerencias para la enseñanza. También, se pudo ampliar la fundamentación epistemológica de la Geografía a enseñar y su relación con los objetivos del nivel. Las entrevistas permitieron comprender la concepción de ciudadano, a la cual todos hicieron mención y remarcaron como eje de la propuesta de la provincia.

El análisis de documentos y normativa, permitirá profundizar en los objetivos del proyecto educativo provincial, así como tener una mirada que incluya las decisiones e instancias previas al proceso de escritura del diseño. Como ya se ha dicho, esto constituye un proceso, que en este trabajo adopta una mirada histórica, en tanto la Geografía escolar siempre ha estado fuertemente vinculada a los proyectos políticos. Es por ello que en el capítulo que sigue se abordan las reformas educativas que han planteado cambios en las finalidades de la escuela secundaria. Para luego analizar como la Geografía escolar acompañó esos cambios.

El análisis de las entrevistas ha permitido reconstruir el propio proceso de escritura en el que se van articulando las demandas del proyecto político, las del campo de la Geografía y las de los docentes.

CAPÍTULO 5: UNA HISTORIA DE REFORMAS EDUCATIVAS EN EL NIVEL MEDIO

La historia de las reformas educativas en la Argentina es larga²³ y éstas han estado fuertemente vinculadas a las orientaciones políticas de los gobiernos nacionales y/o provinciales de cada momento. Para los fines de este trabajo, se han elegido aquellas reformas que se vinculan con lo que se define como un debate fundacional para el nivel medio de la escuela y que tiene que ver con cuál debería ser la finalidad del mismo. Si como ya se ha dicho, las políticas educativas son políticas públicas y, se entiende que, “elaborar una política pública se reduce a construir una representación, una imagen de la realidad sobre la cual se quiere intervenir” (Müller, 2002, p. 73), es necesario preguntarse acerca de qué imagen de la realidad educativa ha habido en distintos momentos de la historia argentina. Quizás podría resumirse en dos imágenes que se han confrontado y que quedan explicitadas en las posturas de Tedesco (1986) y de Cirigliano (1967). El primero de ellos sostiene su posición sobre la función política de la educación, “la estructura del sistema educativo cambió sólo en aquellos aspectos susceptibles de interesar políticamente y en función de ese mismo interés político” (p. 36). Mientras que para Cirigliano (1967) dicha función no es política sino económica: “país exportador de materias primas y receptor de productos manufacturados, en un marco de división internacional del trabajo. Para ese esquema económico era obvio que la educación solamente debiera formar *intermediarios o burócratas*²⁴” (p. 79). Cada una de estas posturas permite pensar en una finalidad distinta del nivel medio: formar a la clase dirigente que accederá a estudios superiores o, formar a la mano de obra.

Dentro de estas definiciones acerca de la finalidad de la escuela media, hay otro debate, que también se considera en este capítulo y que remite a los inicios de la educación escolar en Argentina: aquel acerca del rol de la escuela como herramienta del Estado.

A continuación se realizará un breve recorrido sobre aquellas reformas que se fueron implementando en el sistema educativo, ya sea a nivel nacional o de la provincia de Buenos Aires, que comprenden el objetivo atribuido a la enseñanza media, el cual mantiene una estrecha vinculación con el modelo de país que se buscaba llevar adelante. Asimismo, los momentos

²³ Es posible mencionar Ley N° 1420/1884, Ley Lainez N° 4874/1905, Ley Saavedra Lamas, Reforma Fresco 1936, Ley 12.978/1947, LFE N° 24.195/1993, LNE N° 26.026/2006, LPE N°13.688/2007.

²⁴ La *itálica* es del texto original.

reformistas hacen visible la puja de intereses políticos que permitirán comprender el rol que tuvo la Geografía como disciplina escolar.

A- Organización de la educación en la provincia de Buenos Aires

Con posterioridad a la declaración de la independencia en 1816, la organización del Estado nacional argentino llevó muchos años. Existe un cierto acuerdo entre los historiadores y politólogos, que para 1880 ya es posible establecer el fin de dicho proceso. (Oszlak, 1982; Romero, 1994; Terán, 2008) En lo que respecta a la organización político administrativa es importante destacar que la provincia de Buenos Aires como tal, adquiere legitimidad a partir de 1820 y su capital era la ciudad de Buenos Aires. Desde entonces hasta 1860 la educación en el distrito estuvo a cargo de instituciones privadas (Acosta, 2014, p. 77), del gobierno provincial que tenía el Real Colegio de San Carlos²⁵ y de la Universidad de Buenos Aires que, fundada en 1821, organizó los “estudios preparatorios” para los aspirantes a su ingreso²⁶.

El año 1860 es importante política y administrativamente para la provincia de Buenos Aires, cuyas autoridades firmaron la Constitución Nacional y, acorde a su artículo N° 1, debieron comenzar a organizarse en el marco del sistema federal y a pensar su propio proyecto educativo provincial²⁷. Era un país en formación, donde se hacía necesario moldear un tipo de ciudadano que debía catalizar las diferencias culturales aportadas por los pueblos originarios, por los campesinos y más adelante por los inmigrantes europeos, en un contexto de búsqueda de *integridad territorial, identidad nacional y organización de un régimen político*²⁸ (Botana, 1977, p. 30)²⁹. Ese ciudadano se modelaba en la escuela básica, que con la Ley de Educación Común N° 988 del año 1875³⁰, adquirió carácter de obligatoria y gratuita en la provincia. Para autores como Pineau, dicha ley, se caracterizó por desarrollar un “imaginario civilizador”, que estaba en coincidencia con los fines de la educación a nivel nacional. Dicho “imaginario” consistía en llevar adelante la educación de la población para homogeneizar sus diferencias. Como sostuvo su ideólogo, el entonces senador por la provincia de San Juan, Domingo

²⁵ Colegio fundado por los jesuitas en 1772 y a cargo del gobierno provincial desde 1820.

²⁶ Será esta institución, la única que a partir de 1827 otorgará el título de Bachiller en Ciencias y Letras.

²⁷ El Artículo 1 de la Constitución Nacional, establece un sistema representativo, republicano y federal, reconociendo la autonomía provincial para la toma de decisiones en cada distrito.

²⁸ Términos planteados por Botana como necesidades del período que transcurre entre 1860 y 1880.

²⁹ La itálica es del texto original.

³⁰ El Artículo 1 de la Ley Nro. 988 establece que “La educación común es gratuita y obligatoria, en las condiciones y bajo las penas que esta Ley establece” Capítulo I De la obligación de la educación primaria. Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875). Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires.

Sarmiento, se proponía a través de la escuela “civilizar a la barbarie”. (Pineau, 1997). Eran tiempos en los que triunfaban las ideas liberales en el marco de organización del Estado nacional.

B- La creación de los Colegios Nacionales (1863)

La influencia del proyecto político nacional, se hizo sentir en 1863 con el decreto de creación de los Colegios Nacionales³¹, durante la presidencia de Bartolomé Mitre.

Estos colegios se inspiraron en el modelo de organización francés y prusiano, teniendo una fuerte formación humanista que buscaba preparar a los ingresantes universitarios (Acosta, 2007, p. 9). A estos colegios accedían los hijos de la élite oligárquica³², que emulaban el estilo de vida europeo y que recibían una formación enciclopédica, afrancesada y desconectada del mundo de la producción y del trabajo (Puiggrós, 1990, p. 93). En los colegios nacionales, se formaba la futura clase dirigente, por lo cual el “imaginario civilizatorio” sarmientino y el principio de igualdad eran exclusividad de la escuela primaria (Acosta, 2007, p. 10). El nivel medio de la escuela favorecía la consolidación de una élite ilustrada como clase dirigente.

Para esos mismos años, también era prioritario formar al cuerpo docente de las escuelas primarias, para lo cual se crearon las Escuelas Normales. La primera de ellas fue la Escuela Normal de Paraná creada por decreto presidencial N° 345 en junio de 1870 y refrendado por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Nicolás Avellaneda.

La provincia de Buenos Aires, asistía a estos cambios hasta que en 1880, con la federalización de la ciudad de Buenos Aires, debió ceder al nuevo distrito, todos los colegios primarios y secundarios, así como la universidad que estuviesen en esa nueva jurisdicción y que serían nacionalizados. La provincia de Buenos Aires debía rearmar su organización administrativa con la creación de una nueva ciudad capital y reordenar el sistema educativo, en tanto pasaba a quedarse sin Colegio Nacional (ya que el Real Colegio de San Carlos se había transformado en el Colegio Nacional de Buenos Aires) y sin universidad. El gobernador, Carlos D’Amico, fundó

³¹ El Decreto presidencial N° 5447 fue firmado el 14 de Marzo de 1863 por el Presidente de la Nación, Bartolomé Mitre y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Eduardo Costa.

³² Existen distintas perspectivas para definir a la oligarquía. En este trabajo se adopta la elaborada por Botana quien sostiene que “tres puntos de vista se entrecruzan cuando se emprende un análisis del fenómeno oligárquico en la Argentina: la oligarquía es una clase social determinada por su capacidad de control económico; la oligarquía es un grupo político, en su origen representativo, que se corrompe por motivos diversos; la oligarquía es una clase gobernante, con espíritu de cuerpo y con conciencia de pertenecer a un estrato político superior, integrada por un tipo específico de hombre político: el notable” (Botana, 1977: 73)

el Colegio Provincial de La Plata en 1885, cuyo plan de estudios era el de los colegios nacionales y su titulación permitía el ingreso a las universidades (Schoo, 2014, p. 16). También en 1889 se fundó la Universidad de La Plata. Sin embargo, alegando falta de presupuesto en 1888 durante la gobernación de Máximo Paz el colegio se nacionalizó y en 1905 sucedió lo mismo con la universidad.

El Congreso Pedagógico de 1882 fue una buena oportunidad para evaluar los cambios necesarios en el sistema educativo. Fue entonces que las críticas cayeron fundamentalmente sobre el accionar de los Consejos Escolares que, eran aquellos constituidos por vecinos. El debate se concentró si la escuela debía impartir religión o no y debido a la falta de acuerdo se decidió retirar el tema, por lo que para muchos el Congreso fue poco fecundo³³. El nivel secundario quedaba compuesto por las Escuelas Normales que formaba maestras y los Colegios Nacionales al que accedía un sector de la población que luego podía continuar sus estudios superiores.

C- La reforma de 1905 y el intento de 1917

Con posterioridad al Congreso Pedagógico, se sancionó la Ley N° 1420 que establecía los principios generales de la enseñanza pública primaria, definiendo su objetivo en el Artículo 1: “favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad” y, en su Artículo 2 definía que “La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene” (Ley N° 1420, 1882). Para autores como Tiramonti (2005), esta ley

“es un ejemplo claro de la voluntad de los sectores dominantes de procurar una gobernabilidad basada en la constitución de una ciudadanía ‘moderna’ que sostuviera racionalmente la legitimidad del poder político y, al mismo tiempo, fuera depositaria de un conjunto de valores y creencias comunes para cimentar el lazo de la nacionalidad en una población caracterizada por una heterogénea procedencia nacional” (p. 55).

Dicha ley no tardó en tener su correlato en la provincia con la reforma de 1905 que otorgaba y concentraba poder en el Director General de Escuelas y reducía la cantidad de años obligatorios a cuatro en el nivel primario, así como la cantidad de contenidos. “Durante 1905 a 1930 las

³³ Para una lectura acerca de los debates del Congreso, están digitalizadas las publicaciones de El Monitor de la Educación Común en:
http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigacion/1880_1910/politicas_educativas/congreso_pedagogico.php

características que definen a los programas mínimos (...) son una “fuga hacia adelante” de ciertos contenidos específicos y un fuerte proceso de nacionalización excluyente del currículum” (Pineau, 1997, p. 63) además de las diferencias entre escuelas urbanas y rurales. En palabras de este autor, el “imaginario civilizador” daba paso a un “imaginario normalizador”. Este último se caracterizaba por un fuerte control sobre la sociedad civil en cuanto a su participación por medio de los Consejos escolares que se va reduciendo y la organización de escuelas complementarias no obligatorias solo en las ciudades. La enseñanza de los contenidos más complejos quedaba para la escuela complementaria, por lo tanto quienes concluían la escolaridad obligatoria no podían acceder a los colegios nacionales. Por último, con la asignatura Instrucción Cívica (desde 1890 en el currículum) se da un proceso de “argentinización”, reforzado por los contenidos de Historia y de Geografía. (Pineau, 1997).

En cuanto a la escuela media, continuaba sin modificaciones el modelo del Colegio Nacional que sostenía una escuela clásica, enciclopedista y positivista orientada a la continuidad en la universidad. Sin embargo, los debates crecían respecto de si la formación del nivel medio podía orientarse hacia la agricultura o la minería (como sostenía Sarmiento) o hacia escuela de artes y oficios, o técnica (como defendían Pizarro³⁴, Juan A. García³⁵). La reforma Saavedra Lamas³⁶ avanzaba en ese sentido, remitida por el Poder Ejecutivo al Congreso Nacional, proponía una enseñanza primaria de cuatro años (entre los 7 y 11 años de edad), una escuela intermedia de tres años (también gratuita) y la escuela media con un ciclo general y otro de especialización. La finalidad de la escuela intermedia, según afirmaba el autor del proyecto de reforma (Ministro de Justicia e Instrucción Pública) en la Cámara de Senadores, tenía como propósito:

“toma[r] al niño a los doce años y al mismo tiempo que completa su instrucción general, lo prepara para la secundaria y técnica: si da aptitudes manuales no pretende formar obreros, sino proveer a los educandos de conocimientos que son disciplinas para el trabajo y que podrá utilizar si no continúa sus estudios, a la vez que vigoriza su aptitud si desea seguirlos (...)El plan de enseñanza intermedia abarca dos partes: la teórica y la profesional y técnica; la primera busca dar al educando enseñanza más útil, sencilla, práctica, de uso inmediato. La técnica pretende darle una habilidad manual que podrá usar en la vida y despertar su vocación, dándole la elección de determinada enseñanza profesional” (Saavedra Lamas, 1916).

³⁴ Manuel Dídimo Pizarro fue el Primer Ministro de Instrucción Pública nombrado por Julio A. Roca.

³⁵ Juan A. García se desempeñó en la [Inspección General de Colegios Nacionales y Escuelas Normales](#) del país, hasta 1892.

³⁶ Reforma que propuso el Ministro de Justicia e Instrucción Pública Dr. Carlos Saavedra Lamas el 16 de marzo de 1916.

Luego de la escuela intermedia, los estudiantes podrían elegir entre distintas orientaciones que ofrecía el nivel secundario: el colegio nacional, la escuela normal, el comercial, el industrial, la agrícola o el profesional de artes y oficios. La reforma estuvo vigente solo siete meses. La derogación de dicha reforma en 1917, dejó expuesta la discusión entre dos modelos de escuela media: “la enseñanza secundaria (varia y de aplicación) y la enseñanza preparatoria para la universidad (psicológica, humanista y adecuada a la función parcial universitaria que se quiera ejercer)” (Puiggrós, 1990, p. 29). Esta derogación, determinaba la continuidad de un modelo que consistía en formar a la clase dirigente para perpetuarse en el poder en tanto poseedora de un saber exclusivo: las ciencias.

Para algunos autores, la reforma de Saavedra Lamas tenía la finalidad de canalizar las demandas de una creciente clase media:

“De este modo, se intentaba reorientar a las amenazantes clases medias hacia opciones que las acercaran a especializaciones manuales y técnicas que, a la vez que desplazaban su presión por el acceso a la universidad, los alejaban de aquellos conocimientos que los habilitaban para ejercer la función pública” (Tiramonti y Suasnábar, 2000, p. 2).

La apuesta a que la escuela pudiera formar trabajadores para un modelo industrialista no lograba imponerse a una dirigencia poseedora de “[una] mentalidad de administradores del país-estancia, de la exportación y de utilización del Estado para los intereses privados” (Puiggrós, 1990, p. 98). Solo se había conseguido abrir la Escuela Nacional de Comercio en 1896 y la primera Escuela Industrial de la Nación en 1897.

Los canales de formación demandados por una clase media en crecimiento eran orientados hacia las opciones de especialización manual que les permitía insertarse en el mercado laboral y los alejaba de la formación superior, que seguía quedando reservada para un sector de la sociedad cada vez más minoritario. Sin embargo, la reforma duró muy poco, lo cual demuestra la exclusividad de los estudios secundarios para un cada vez más pequeño grupo.

D- La Reforma Fresco y una transición hacia el modelo peronista (1937-1945)

A partir de la primera década del siglo XX, el debilitamiento de la élite y de la Ilustración y la Razón, fue dando lugar a un nacionalismo que permite pensar en un período en el que el país “gesta identidades, contiene luchas por la constitución de sujetos sociales y pedagógicos y por la conformación de los campos técnico-profesionales” (Puiggrós, 1992, p. 40). En ese contexto se dio, en el año 1937, la denominada Reforma Fresco que es considerada la primera

reforma pedagógica integral del sistema educativo provincial (Pinkasz y Pitelli, 1993, p. 13). Con ella se buscó complementar la instrucción con la formación, al orientarse hacia valores como la formación patriótica con énfasis en el nacionalismo. “Se propuso realizar cambios en el modelo de la Instrucción Pública provincial que condujeran a una reforma cultural de carácter moralizador, complementaria de los mecanismos de cohesión y coerción” (Pinkasz y Pitelli, 1993, p. 1), introduciendo la enseñanza religiosa católica y apuntando al trabajo manual y práctico. La escuela primaria, en los últimos años, incluía contenidos de Preaprendizaje General, preparando para el desempeño laboral adecuado a las características regionales (hogar, comercio, agricultura, etc.).

El incremento de la clase media, en un contexto de modernización industrial capitalista, demandaba un proyecto de enseñanza secundaria que preparara a los estudiantes para el mundo del trabajo (Puiggros, 1992), en ese sentido el espíritu antipositivista de la reforma Fresco, permitía tener otra mirada sobre el nivel medio de la educación, así como la preparación para el hacer más que el intelectualismo. Sin embargo, el poder de la élite se recluía en los Colegios Nacionales, allí donde la formación los diferenciaba de quienes la primaria había buscado homogeneizar. Si bien la reforma Fresco, “tenía como finalidad lisa y llanamente disminuir los años de escolaridad de la población y derivarla luego a una educación terminal en oficios” (Tiramonti, 2005, p. 58), la formación de estudiantes en la orientación técnica profesional con fuerte impulso para su inserción en el mercado laboral, tendrá lugar recién con el gobierno peronista a mediados del siglo XX. Los proyectos de Saavedra Lamas y de Fresco, “fracasaron ante la presión de los sectores medios por evitar cualquier mecanismo formalmente establecido para la selección y derivación de los alumnos” (Tiramonti, 2005, p. 58).

“Federalismo en lo político legal pero centralismo en los hechos: ese fue el modo en que se desarrolló el sistema educativo argentino” (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 89) debido a la escasez de recursos de las provincias y a la existencia de territorios nacionales.

La organización del sistema educativo nacional y provincial se inspiró en el modelo europeo y en lo que hace al nivel secundario, se caracterizó por ser selectivo. Esta organización estuvo fuertemente vinculada a las necesidades políticas de una clase dirigente que buscaba perpetuarse en el poder. La finalidad de la escuela básica se vinculaba con la formación de la identidad nacional, mientras que en los colegios nacionales se formaba para los estudios superiores con un modelo enciclopedista. La Geografía realizaba su aporte enseñando las

características del territorio nacional buscando forjar una identidad territorial de fuerte carácter exclusivo y excluyente (Escolar, 1990). Los intentos por modificar el nivel medio y orientarlo hacia la formación técnica no tuvo demasiado éxito, aunque comenzaba a verse como una solución para orientar a la clase media más que para presionar en un cambio de modelo económico hacia la industrialización. De esta manera, es posible identificar la estrecha relación entre la finalidad de la escuela y los contextos políticos que caracterizaron el período de 1850-1950.

E- La escuela secundaria y la formación para el trabajo (1945-1976)

Hacia mediados de la década de 1940 se produjeron importantes cambios políticos y económicos en la Argentina. Con la llegada al gobierno nacional y provincial del partido justicialista, se concibió a la educación como un “Bien cultural”, por lo cual pasará a formar parte de lo que entonces se definió como justicia social. (Pinkasz y Pitelli, 1993, p. 4). Los contenidos enseñados apuntaban a una combinación de instrucción y formación, similar al planteo de Fresco. En lo que hace al nivel secundario, el impulso que se le dio a la educación técnica profesional³⁷ se concretó en el decreto del año 1944 y la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP)³⁸. La preocupación de la educación para el trabajo no era nueva, pero encontraba relevancia recién a mediados del siglo XX. “La finalidad de las escuelas técnicas [en esos años] se ha profundizado en el sentido de promover la cultura del trabajo, lo cual implica una relevante función de transferencia al sector socio-productivo” (Ministerio de Educación, 2017, p. 6).

La finalidad de la enseñanza en el nivel medio puso en tensión el modelo hasta entonces hegemónico de formación para la universidad o, para ser maestro. La formación de la clase trabajadora que el modelo económico industrialista comenzaba a demandar cada vez más, no implicaba una valoración menor en el proyecto político educativo. Las presidencias de Juan D. Perón, se caracterizaron por la presencia de un estado de tipo benefactor convencido que “Para poder construir un modelo político duradero había que educar (formar, capacitar, instruir, adiestrar) a los sectores que iban a ser conducidos, para lo cual se necesitaba un aumento general

³⁷ Hasta ese momento la oferta dentro de la educación técnica constaba de: Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas Industriales de la Nación, Escuelas Técnicas de Oficio y Escuelas profesionales para mujeres.

³⁸ También se creó la Dirección Nacional de Enseñanza Técnica. Años más tarde se fusionó con la CNAOP dando origen al Consejo Nacional de Educación Técnica en el año 1959.

del nivel de cualificación de la sociedad” (Somoza Rodríguez, 1997, p. 119). Asimismo, se planteaba la formación de otro tipo de ciudadanía,

“La ciudadanía implicaba ahora no sólo la libertades individuales y el derecho a elegir a los representantes, sino también la adquisición y el ejercicio de derechos sociales y económicos. Se proclamaba que la igualdad política formal debía ser completada con una cierta igualdad social y económica. O sea, que para poder constituirse como ciudadano pleno era condición estar en posesión de ciertos recursos sociales y económicos que no eran reconocidos por el liberalismo clásico” (p. 122).

Sin embargo, el modelo de ascenso social impuesto por la oligarquía durante tantos años se reflejaría en la matrícula de los bachilleratos que siguió siendo más numerosa que la de escuelas técnicas. Tal como lo señala Acosta (2007) para el total del país, en 1945 el 31% de la matrícula de enseñanza media era de bachiller, 14% de la modalidad comercial y 13% de industrial. Mientras que para 1955, el porcentaje de bachiller se reduce a 23%, pero comercial e industrial suman 18% cada uno de ellos. (p. 12).

La Ley N° 5650 creaba el Ministerio de Educación en la provincia de Buenos Aires y en ella se explicitaba “la preocupación por la formación de los recursos del trabajo. Esto se evidencia en la creación de nuevos niveles y modalidades como la educación postescolar de iniciación técnica y la orientación profesional de los jóvenes” (Pinkasz y Pitelli, 1993, p. 7).

El período desarrollista (1958-1966) buscó impulsar fuertemente la formación de técnicos en las escuelas, en donde más que transmitir conocimientos, debían formar en “aptitudes”. Para ello se introdujo un nivel intermedio entre la primaria (que se acortaba) y la secundaria, reorientando esta última hacia lo técnico profesional y la investigación científica y tecnológica. (Pinkasz y Pitelli, 1993). En ese sentido, se organizó en 1956, un ciclo básico común para todas las modalidades de todas las escuelas secundarias conocido como Planes y Programas Ciclo Básico Común Nacional, Magisterio y Comercio con un Ciclo Superior discriminado por modalidad. Durante la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1960) se creó el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET), sin embargo hubo un regreso a que los saberes prácticos estén subordinados a los científicos. Hacia 1960 se registra en la región y en Argentina, una nueva ola de reformas que apuntaron a concebir a la escuela como “agente modernizador”, que “se expresará en la expansión de la escuela asociadas al desarrollo rural, mientras que en otros impulsará la educación técnico-profesional que se suponía debía acompañar el cambio de las estructuras productivas” (Suasnábar, 2017, p. 119).

Si bien el período descrito se caracteriza por los cambios que se dan en la educación secundaria, en tanto se desarrollan las escuelas técnicas en fuerte consonancia con el modelo económico, hasta 1970 la matrícula de éstas nunca superó a la de los bachilleratos, quizás porque el modelo de este último tenía la connotación de “mayor valor social” (Acosta, 2007, p. 12). El esfuerzo del peronismo porque esto no sea así, no alcanzó, por ello:

“la `educación del ciudadano´ fue instrumentalizada a través de una trama compleja y cruzada de operaciones en el aparato estatal escolar y de acciones educativas no-escolarizadas como las colonias de veraneo, torneos infantiles y juveniles, movilizaciones y celebraciones políticas, etc. (Somoza Rodríguez, 1997, p. 125)

F- Dictadura cívico-militar y Congreso Pedagógico Nacional de 1984: entre el Humanismo y la apertura al mundo del trabajo

Los años de la dictadura cívico militar se caracterizaron por un crecimiento muy marcado en los bachilleratos como consecuencia de un decrecimiento en las escuelas técnicas, vinculado al proceso de desindustrialización de la economía nacional. “Predominaba un patrón rígido y lógico-formal, correspondiente a un plan de un bachillerato humanístico convencional al que se le agregaban o quitaban algunas horas o asignaturas” (Acosta, 2007, p. 12). Otro dato importante a tener en cuenta es la implementación de exámenes de ingreso en las universidades, lo cual marcaba la elección de los bachilleratos por parte de los jóvenes. El nivel medio se componía de un ciclo básico común que buscaba cubrir falencias del primario y de alguna manera nivelar a los estudiantes y, un ciclo superior orientado. Las escuelas técnicas eran presentadas como opción para quienes no elegían los estudios superiores y los fines de la educación apuntaban a la moral y los valores:

El “fin de la educación era la formación integral y permanente del hombre, conforme con los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino. (...) Entre los agentes de la educación estaban la familia, el Estado, la Iglesia Católica Apostólica Romana y “Otras confesiones religiosas” (Rodríguez, 2015, p. 67).

Durante los años de la dictadura cívico militar, se produjo la transferencia de la educación a las provincias, en un contexto en el que “La actuación militar había plasmado notoriamente la intención de interrumpir las funciones interventoras y reguladoras por parte del Estado” (Southwell, 2013, p. 1).

El retorno a la democracia en el año 1983, marcó un crecimiento muy importante en la matrícula del nivel secundario en general ante la desaparición de exámenes de admisión y la apertura del ingreso libre a la universidad. Se abría una etapa de posibles cambios y reformas en un contexto político y social distinto y, en ese sentido, la realización del Segundo Congreso Pedagógico Nacional en el año 1984, presentaba la oportunidad de establecer importantes modificaciones en las modalidades, contenidos y finalidad de la escuela secundaria. Entre otras declaraciones finales de dicho Congreso, se estableció que “El proyecto educativo cultural ha de garantizar una base de contenidos mínimos comunes. La unificación de la nación será posible si además de los contenidos mínimos se incluyen otros que atiendan a las necesidades e idiosincrasia regionales” (Ministerio de Educación y Justicia, 1988, p. 69). A su vez, en los debates se planteaba que el nivel medio debía contar con un ciclo superior (de dos o tres años) en los bachilleratos y que fuese orientado, es decir, con especializaciones que apuntaran a la salida laboral (Acosta, 2007, p. 12). Asimismo, se proponía la desaparición de las asignaturas y la unificación de las mismas en áreas (Ministerio de Educación y Justicia, 1988, p. 132). Estas fueron algunas de las conclusiones del Congreso Pedagógico, sobre el cual se debía trabajar, destacando la exaltación de los valores democráticos a lo largo de la totalidad de las declaraciones.

Para Miriam Southwell (2013), el gobierno del retorno democrático se caracterizó por

“recuperar el sistema educativo preexistente, ampliando su cobertura y generando mecanismos para la participación de la ‘comunidad educativa’ dentro de las instituciones (...) la reapertura, normalización y ampliación del acceso a las universidades que el país poseía” (p. 1).

El Congreso Pedagógico de 1984, fue una oportunidad para repensar a la escuela, la educación y los contenidos escolares, sin embargo, la crisis económica postergó la posibilidad de implementar en profundidad los cambios.

G- La Ley Federal de Educación y la descentralización del sistema educativo (1993-2004)

En este período se ha detallado con mayor precisión algunos de los cambios llevados adelante por la Ley N° 24.195 del año 1993, ya que la misma significó una transformación integral del sistema educativo en todos sus niveles a escala nacional (Gallart, 2006) y por considerarse un antecedente importante para el análisis de lo que significaron los cambios propuestos en la provincia de Buenos Aires a partir del año 2004.

La década de 1990 en la Argentina confirmó que el rumbo de las políticas públicas iría en el sentido del neoliberalismo y de las recetas de los organismos internacionales. Las críticas al sistema educativo, por parte del propio Estado, se centraron en la necesidad su modernización, para lo cual se necesitaba deshacerse del sistema educativo obsoleto. “Para el gobierno nacional y para los gobiernos provinciales la transformación educativa está en marcha o implica una larga y progresiva búsqueda de calidad, equidad y eficiencia” (Decibe, 1997). La Ley 24.195 repleta de conceptos que remitían a la economía (productividad, eficiencia, eficacia y calidad) dejaba en claro una concepción de la educación como mercancía.

La Ley extendía la obligatoriedad a 10 años y comprendería dos niveles: la educación Inicial (entre los 3 y 5 años) que prepara a los niños para el primer ciclo de la Educación General Básica (EGB) estableciendo como obligatorio el último año de la educación inicial. El segundo nivel de la EGB estructurado en tres ciclos, con tres años de duración cada uno. La escuela secundaria quedaba dividida, ya que sus dos primeros años pasaban a formar parte de la EGB y los otros tres constituían el Polimodal, no obligatorio.

La extensión de la obligatoriedad probablemente haya intentado dar respuesta a los índices de deserción escolar, casi como una manera de retener a los niños en edad escolar dentro del sistema. A la luz de los números, el resultado podría considerarse como positivo en ese sentido. Sin embargo, sostiene Tiramonti (2005), que

“los cambios en la estructura tuvieron que ver con el propósito de aumentar en dos años la escolaridad de la población sin abrir a la masa de la población el acceso a la educación secundaria (...), también a la adopción de propuestas que circularon en ese momento y que se adoptaron acríticamente” (p. 59)

La Ley establecía que el Consejo Federal de Cultura y Educación sería el encargado de acordar y definir los CBC para todos los niveles del sistema. Presidido por el ministro, lo conformarían un representante por cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades. A los CBC, cada jurisdicción agregaría los que considerara pertinente y, finalmente cada escuela a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) podría agregar otros más, obteniendo así diversidad de diseños curriculares³⁹. Particularmente en el área de Ciencias Sociales, la renovación de los contenidos fue muy grande al punto de constituirse en novedad para muchos docentes.

³⁹ La posibilidad de agregar contenidos a nivel jurisdiccional constituyó una oportunidad para complementar a los CBC, aunque generó una gran heterogeneidad de estructuras curriculares (DiNIECE, 2007).

La implementación de esta ley trajo numerosas complicaciones en distintos ámbitos, desde la infraestructura edilicia que obligaba a las escuelas primarias a construir más aulas por la ampliación de octavo u noveno, hasta “el limbo” en el que quedaban los maestros que estarían a cargo del “viejo” séptimo grado.

El poder ejecutivo llevó adelante un proyecto ya planteado en el Congreso Pedagógico de 1984: la descentralización de la educación. Se concretó a través de la Ley de Transferencia (N° 24.049/91) que implicó transferir la totalidad de los servicios educativos públicos y privados a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires, con la cual, las necesidades presupuestarias de las distintas jurisdicciones para adaptarse a los requerimientos, se incrementaron.

La transferencia de las escuelas al ámbito provincial significó una negociación fragmentada, generándose importantes desigualdades salariales por la misma tarea y antigüedad. La descentralización también fragmentó y debilitó el reclamo de los gremios nacionales.

En cuanto a las finalidades del nivel Polimodal, se buscaría la formación de los ciudadanos para vivir en democracia, dotarlos de herramientas para su inserción en el mercado laboral y desarrollar capacidades para su acceso a los estudios superiores. Sin embargo, no hubo un gran desarrollo al respecto y no puede olvidarse que este nivel no era obligatorio. La LFE había extendido la obligatoriedad hasta el último año de la EGB, cuando los estudiantes alcanzan los 15 años de edad.

La década de 1990 introdujo importantes cambios de la mano de la LFE y su discurso neoliberal, que llevó a algunas reflexiones como la siguiente:

“La legitimidad del sistema educativo se ha sostenido históricamente en su capacidad para proporcionar a las nuevas generaciones los instrumentos para su futura incorporación en la sociedad. El futuro estaba asociado con estudios superiores, inserción en el mundo laboral y preparación para el ejercicio ciudadano. Todas estas referencias han sufrido cambios que ponen en cuestión las tradicionales relaciones entre escuela y trabajo y escuela y ciudadanía (...) La promesa de la escuela como pasaporte a la integración laboral es incumplida para un sector de la población (...) La ciudadanía tradicional fue pensada para realizarse en un determinado espacio, el del Estado Nación, y en función de su relación con el Estado y la norma que transformaba a los individuos en sujetos de derecho. A la luz de la globalización se discuten cuáles son los espacios para la constitución de la pertenencia” (Tiramonti, 2005, p. 66)

A la que puede sumarse: “el rol del Estado [que] fue –en buena medida– legislar para remover los restos de sus funciones intervencionistas y replegarse a las funciones más ligadas a la administración y a la gestión entendida en términos `técnicos`” (Southwell, 2013, p. 2). La

implementación de la ley llevó mucho tiempo en algunos distritos y escuelas y la creciente crisis económica alejó a las escuelas de sus fines formativos para dedicarse a cubrir necesidades básicas de los estudiantes.

H-Algunos avances hacia 2004 y su concreción con la Ley Nacional de Educación y la Ley Provincial de Educación

El cambio político que significó la asunción de Néstor Kirchner como presidente en el año 2003, se caracterizó por priorizar a la educación entre otras políticas públicas. Se inicia un importante cambio de dirección en la política educativa de la mano de las transformaciones que con posterioridad a la crisis económica, política y social del año 2001 se venían dando en el país.

El abandono de las políticas neoliberales y su consecuente retracción del Estado de ciertas áreas de gobierno como la educación, llevaron a un replanteo profundo de los lineamientos de la Ley Federal que se había ido implementando de maneras diversas y poco organizadas. La escuela había pasado a cumplir distintas funciones, relegando en la mayoría de los casos su tarea educativa, como bien caracteriza Feijóo (2002):

“Comedores escolares, programas de becas estudiantiles que pueden verse como de ingreso mínimo para las familias pobres, seguimiento de peso y talla, lucha contra la violencia y la discriminación, entre otros, son todos programas especiales que se han ido desplazando al espacio de la escuela por ausencia de otros espacios institucionales (...) Por un lado, reclaman una escuela más profesionalizada que les permita concentrarse sólo en la tarea de enseñar; por el otro, reclaman y defienden la implementación de este tipo de programas que están en el fondo dirigidos a garantizar las condiciones mínimas de educabilidad de sus alumnos” (p. 161).

La escuela había tenido que salir a cubrir necesidades básicas en un contexto de descentralización administrativa que implicaba recorte de los recursos, ya que las provincias tuvieron que hacerse cargo de la educación en sus distritos.

Con la LFE aún vigente, comenzaron a escribirse los nuevos diseños curriculares en la provincia de Buenos Aires. La identificación de algunos problemas sobre todo en el nivel secundario y la necesidad de pensar una educación para los jóvenes del siglo XXI, llevó a que en el año 2004 el gobierno provincial realizara lo que se conoció como Ronda de Consulta⁴⁰ y someter los lineamientos presentes en el Plan de Educación 2004/07 a la opinión de la ciudadanía,

⁴⁰ La Ronda de Consultas fue aprobada por Resolución N° 1999/04.

particularmente a los docentes y alumnos. En la Ronda de Consulta participaron “docentes de 10.864 escuelas, sobre un total de 15.894 establecimientos distribuidos en los 134 distritos de la Provincia y cerca de un millón de padres de alumnos” (Puiggrós, 2006, p. 1).

Para cuando el gobierno nacional dictó la LNE, la provincia ya había avanzado en el sentido de la necesidad de transformaciones del sistema educativo y entre los propósitos de la educación secundaria sostenía:

“ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios; fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas; vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo” (DGCyE, 2006 b, p. 8).

Quizás uno de los mayores cambios que presentó la LNE sea el punto b. del Artículo 16º, que dice:

“La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”.

Esta extensión en la obligatoriedad refuerza el rol de un Estado garante y, ratifica la importancia de la educación para el mismo.

En lo que hace a los objetivos del nivel medio la LNE estableció que: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Art. 30 LNE). Asimismo, y en ese mismo sentido, la LPE, en su Artículo 28º, el punto c) explicita

“Reconocer y consolidar en cada alumno las capacidades de estudio, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, su conformación como ciudadanos, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.” (LPE).

La reforma en la enseñanza secundaria de la provincia de Buenos Aires fue precursora respecto de las transformaciones que se concretarían con la LNE y la LPE.

“La restitución del lugar del Estado ha sido, sin dudas, una marca del período de gobierno que se desarrolla desde 2003. Se trata, además, de un Estado activo, que se revisa a sí mismo, que puede ver en su intervención y regulación un modo de equilibrar las desigualdades y responder a los desamparos” (Southwell, 2013, p. 2)

Como puede leerse en este breve recorrido de reformas educativas, la respuesta a cuáles son las finalidades de la escuela, están en estrecha relación con los gobiernos y sus proyectos políticos. El pasaje entre una escuela para la formación de la dirigencia, hacia una escuela que prepara para estudios superiores pero también e igualmente importante, para el trabajo industrial fue muy importante en la historia del nivel secundario y de la sociedad, en tanto este nivel se transformaba en la llave para el ascenso social de la masa trabajadora.

Los años de la dictadura cívico militar marcaron un retorno de la escuela a su peor versión como instrumento de disciplinamiento social por parte del Estado y un retroceso en la concepción de ciudadanía y ampliación de derechos.

El retorno democrático, le dio a la escuela un renovado impulso como vía de ascenso para continuar estudios superiores, pero el camino de las escuelas técnicas se llevó la peor parte de la crisis económica en un país que llevaba años de desindustrialización. Este último proceso será profundizado de la mano del neoliberalismo que terminó dejando a las escuelas vacías de enseñanza en una carrera por la calidad educativa tantas veces enunciada pero nunca alcanzada. La escuela secundaria perdía estudiantes, las necesidades económicas y la no obligatoriedad de los últimos años dejaba trayectorias inconclusas.

La década del 2000 fue el período de re pensar la escuela y sus finalidades, las cuales quedaron expresadas en el texto de la LNE y de la LPE. La escuela secundaria volvía a recuperar objetivos claros con el Estado como garante e incorporaba la formación de una ciudadanía emancipada que la extensión de la obligatoriedad permitía ejercerla como estudiantes, en su carácter de ciudadanos.

A lo largo de todos estos años, se enseñó Geografía en el nivel medio, aun con objetivos de la educación tan distintos. ¿Qué función tuvo la enseñanza de esta asignatura? Eso constituye el desarrollo del capítulo siguiente y entonces, se podrá analizar la propuesta de los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires y comprender su carácter innovador.

CAPÍTULO 6: LA GEOGRAFÍA, SOBREVIVIENTE DE TODAS LAS REFORMAS

A- Las estrategias de su supervivencia

Como ya se ha dicho la Geografía nunca dejó de estar en la escuela secundaria. Sin embargo, las reformas indican distintas finalidades para el nivel. Cómo esta disciplina se ha ido acomodando a las demandas del poder político y cómo ha legitimado los contenidos enseñados, permite comprender que los diseños curriculares bonaerenses no son solo un cambio en los contenidos escolares, sino que son el resultado de nuevas tensiones en el campo de la Geografía y de su relación con el proyecto político educativo de la provincia.

1- Geografía en la escuela ¿para qué?

Si se rastrea desde cuándo la Geografía ocupa un lugar entre los saberes escolares es posible encontrar que ya en la escuela primaria de fines del siglo XIX, se da una nacionalización del currículum, en la que esta disciplina tenía que ver. A partir de la reforma de 1914:

“La enseñanza de la Geografía tiene por objeto familiarizar al niño con el conocimiento del país. Nada hay que fortalezca más el sentimiento patrio que el conocimiento perfecto del suelo en que se nace y vive, que la seguridad de la riqueza nacional, que la emoción de sus bellezas naturales” (Pineau, 1997, p. 61).

Sin embargo, como ya se ha dicho, será la formulación del plan de estudios de los Colegios Nacionales de 1863, la que le otorgue un lugar en la currícula del secundario. Ese lugar, será junto a la Historia, dentro de lo que constituía las “Ciencias Morales” bajo las denominaciones de: “Historia y Geografía General”, “Historia y Geografía de la República y de América” e “Historia y Geografía moderna de Europa”. Este primer plan, será revisado por la Comisión de especialistas del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, que fueran convocados para definir un Plan de Educación General. Entre dichos especialistas, estará Amadeo Jacques, identificado como importante responsable de los planes de estudio de los colegios nacionales, ya que su Memoria con las bases para ser discutida en la Comisión, “se ve casi textualmente transcrita en el Proyecto de Ley presentado en Noviembre de 1865” (Quintero Palacios, 1995, p. 40). Jacques fallece en octubre de ese año y en su propuesta, la Geografía no aparecía como asignatura, en tanto no constituía un saber que pudiera considerarse científico, tal como sucedía en las escuelas medias europeas. Sin embargo,

“la Comisión incorporó, al final del grupo de las ‘Ciencias Morales y Políticas’, la siguiente ‘Nota’, que no se hallaba en ningún pasaje de la ‘Memoria’ de Jacques:

‘Nota- La **Geografía** que no va mencionada por separado en ninguna parte de este programa, se enseñará conjuntamente con **la historia, de la cual deriva su principal interés**, agregando a cada época histórica, la **descripción prolija de los lugares del globo** que fueron teatro de los acontecimientos narrados’ (Antecedentes, 1903: 855)” (Quintero Palacios, 1995, p. 47)⁴¹

Como sostiene la autora, esta presencia entre los contenidos escolares desde tan temprano, está fuertemente vinculada a que la Geografía tendrá una misión fundamental en la conformación y legitimación de los Estados-Naciones modernos, siendo el territorio constituye uno de los elementos fundamentales para hacer efectiva la soberanía excluyente (Escolar, 1990). La Geografía, de esa manera, con su discurso de referencia territorial, promueve al territorio como elemento de cohesión de quienes lo habitan, más allá de sus diferencias.

2- Geografía escolar: ¿qué enseñar y a cargo de quién?

La incorporación y mantenimiento de la Geografía en la escuela secundaria, planteó la necesidad de un cuerpo docente preparado para su enseñanza, al igual que para las otras asignaturas. Sin embargo, el caso de la Geografía presentaba una particularidad, como ya se ha dicho, esta disciplina no constituía aún un saber científico, por lo tanto, no había formación de geógrafos y profesores de Geografía en el país. Quienes estaban a cargo de estos espacios en los colegios nacionales eran profesores universitarios, abogados, o egresados de las escuelas normales (Quintero Palacios, 2004, p. 80).

Ante esta necesidad, Joaquín V. González, Ministro de Instrucción Pública, crea en 1903, el Instituto Nacional del Profesorado⁴² del que egresarían los primeros profesores de Geografía y, recién en 1906, en el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, se creó la carrera de Profesor en Geografía Física que funcionó por tres años (Villar, 1995)⁴³.

Las clases de Geografía que se daban en ambas instituciones (profesorado y universidad) estaban a cargo de geólogos y naturalistas alemanes con una fuerte impronta enciclopedista en su formación. Este discurso era replicado en las aulas de las escuelas medias y se expresaba en

⁴¹ El resaltado es del texto original.

⁴² Hoy lleva el nombre de “Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González” en homenaje a su fundador.

⁴³ Debe recordarse que en 1899 se abre la cátedra de Geografía Política en la facultad de Filosofía y Letras de la UBA, pero en la carrera de Historia. Si bien ocupa un lugar de disciplina auxiliar, posee una orientación teórica distinta: el historicismo. (Souto, 1995, p. 14) En 1904 se abre otra cátedra que se debía cursar antes de Geografía Política que fue Geografía Física.

una descripción detallada de los continentes, un poco más desarrollada para el caso del territorio argentino: su relieve, clima, hidrografía, datos de población y actividades económicas permitían estudiar a los distintos territorios como si se viajara por ellos y se registraba todo lo que se observaba en los mismos. “La descripción recorría brevemente la geografía física y se extendía en la político-económica, pero sin establecer ninguna conexión causal explícita entre ellas” (Quintero Palacios, 2002, p. 6). Es posible identificar con la creación del Profesorado la formalización de lo que podría denominarse Geografía escolar, es decir, la enseñanza de un discurso que era la reiteración de lo aprendido en el Profesorado.

3- *Geografía escolar sin geógrafos*

A pesar de la creación del Profesorado, el conocimiento geográfico seguía proviniendo de viajeros, geólogos, cartógrafos, naturalistas, los cuales se reunían en asociaciones a fin de compartir sus investigaciones. En el año 1922 se funda GAEA cuyos estudios difundía a través de conferencias y boletines. Con los primeros egresados del profesorado, fue cambiando su composición profesional, ya que el conjunto de profesores se fueron incorporando a GAEA y asistiendo a sus encuentros anuales (Souto, 1995). De esta manera, se va conformando el campo de la Geografía, con la hegemonía de GAEA, que se posicionó como referente de los estudios del territorio nacional, el cual no solo constituye la herramienta fundamental para la construcción de identidad, sino también para la valoración económica de los recursos naturales. A su vez, esta asociación, tuvo total injerencia en la Geografía escolar, ya que en el año 1926, participó de la revisión de contenidos de Geografía para la escuela secundaria. Dicha participación marcó la implementación de un discurso que alejó a la disciplina de las Humanidades, para colocarla dentro de las Ciencias Naturales, “los formuladores de la propuesta renovadora justificaban las reformas en la necesidad de dejar de lado el modelo descriptivo de geografía para sustituirlo por un conocimiento fundamentado en la combinación de leyes físicas y naturales” (Zusman, 1997, p. 184). La cientificidad que las Ciencias Naturales, fundadas en el positivismo decimonónico, le otorgaban a estas explicaciones de tipo causal, las tornaban incuestionables. De esta manera, la formación de la identidad del “argentino” quedaba oculta en las explicaciones de importante corte determinista, en el que las acciones de las personas respondían a comportamientos naturales. La descripción de los paisajes, del territorio nacional y de la naturaleza permitiría comprender y fundamentar las conductas de las personas.

“El perfil de una geografía fundamentada en los protocolos epistemológicos y metodológicos de las ciencias naturales será hegemónico en el interior de GAEA y será promovida para su enseñanza en los diferentes niveles hasta ser reemplazada por la propuesta de geografía regional” (Zusman, 1997, p. 180-181).

Es necesario aclarar que la idea de región se introduce en la reforma de 1926 y es una concepción de recorte territorial sustentado en sus condiciones físicas, específicamente en la combinación del relieve y el clima definiendo, de este modo, “regiones naturales”⁴⁴. Por su lado, “la geografía política y económica, definitivamente escindida de la parte física, conserva en esta reforma, su estilo inventarial y mantiene como unidad de descripción las divisiones político-administrativas de primer orden” (Quintero Palacios, 2002, p. 7). El positivismo y la rigurosidad científica de las Ciencias Naturales serán los que le otorguen a los discursos de formación de la identidad nacional la legitimidad que la Geografía por sí sola no podía dar. (Escolar, et al, 1995).

“Los vínculos entre la gestión en el Ministerio de Educación y este ámbito de promoción disciplinaria nos permite inferir que GAEA se convirtió, en el período en cuestión, en la portavoz oficial de la geografía que debía ser enseñada (...) A través de un discurso de carácter naturalista, la geografía se tornó un conocimiento que contribuyó a la formación en los valores nacionales (Zusman, 1997, p. 186).

De esta manera la Geografía enseñada en la escuela media mantuvo una impronta epistemológica e ideológica fuertemente positivista, regionalista y conservadora.

4- Geografía Regional Humanista: su ingreso a la escuela

Durante la década de 1920, el desarrollo del conocimiento geográfico en Europa era orientado por las ideas de Vidal de la Blache, las cuales proponían como objeto y unidad de análisis de la Geografía a la región, entendida como recortes territoriales a partir de la especificidad de cada uno de ellos. Para este autor francés, la región era un “individuo geográfico” que resulta de cómo los grupos de personas utilizan los recursos que la naturaleza les ofrece a lo largo del tiempo en un determinado lugar. Sin embargo, en la Argentina, el campo de la Geografía, estuvo bajo la influencia de la Geografía positivista alemana, mientras que la francesa tardó en llegar a la Geografía escolar, quizás por lo que, sostiene Quintero Palacios (2002): “El peso que geólogos y naturalistas todavía tenían en la orientación de las instituciones

⁴⁴ Para mayor detalle de cuál ha sido el desarrollo de las regionalizaciones del territorio nacional en la geografía escolar argentina, puede consultarse Quintero Palacios, 2002.

académicas y profesionales de la geografía, y a su probable incidencia en las políticas curriculares del gobierno nacional” (p. 8).

Recién en el año 1936, con la revisión del plan de estudios del nivel medio, puede encontrarse la progresiva incorporación de la Geografía humana que llegará a ser hegemónica con la reforma de 1948 de la mano de las ideas de Federico Daus⁴⁵. Este propone una mirada renovada de las regiones a través del concepto de “regiones geográficas”, las que constituían la unidad territorial como piezas de rompecabezas. La enseñanza consistía en describir qué elementos de la naturaleza había en cada una de ellas y, también se incluía a la población, sus actividades económicas, así como a la localización de ciudades; luego, se buscaba superar la instancia descriptiva para encontrar en el modo de relación entre las personas y la naturaleza, la especificidad del lugar.

El saber geográfico universitario comenzará a ocupar cada vez más relevancia hacia mediados del siglo XX, con la creación de la carrera de Geografía en la Universidad Nacional de Tucumán (en 1947, con geógrafos alemanes provenientes del Instituto de Geopolítica de Munich), en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en 1953. Sin embargo, GAEA, se fortaleció como cuerpo consultivo de gobierno.

En esta etapa de mediados del siglo XX, es posible definir a la Geografía escolar como una Geografía regional físico-humana, caracterizada por la identificación y descripción exhaustiva de “regiones naturales” y por explicaciones causales inclusive para lo demográfico y económico (Quintero Palacios, 2004, p. 89). Estas explicaciones son de aparente neutralidad, en tanto describen lo que se observa, sin embargo,

“presenta un mundo de armonía, de folleto turístico, cuando el rasgo más saliente sobre la superficie terrestre es la complejidad de las manifestaciones que tienen lugar en el territorio y los conflictos dados por la diversidad de intereses, racionalidades y formas de poder puestos en juego” (Gurevich, 1993, p. 64).

⁴⁵ Federico Daus (1904-1988) Se desempeñó como docente en la cátedra de Geografía Física en la Universidad de Buenos Aires. Fue docente en el Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González” en el Seminario de Ciencia Geográfica y Geografía Física II (Souto, 1995) También participó en el Departamento de Antropología del Museo Etnográfico. Presidió GAEA a la vez que fue decano de Filosofía y Letras de la UBA en 1949, luego ocupó nuevamente este último cargo entre 1965-1981 y reelecto en los años 1969, 1973 y 1977. “Durante el decenio de los 70 fue honrado por titulaciones honoríficas como el doctorado *honoris causa* de la UBA, profesor emérito de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de la Escuela de Geografía de la Universidad del Salvador, de la cual había sido su fundador” (Cicalese, 2009, p. 7).

La enseñanza de esta Geografía permitía reconocer cada parte del territorio nacional y valorar su exclusividad, siendo la sumatoria de esas partes la fuente de unidad y no de enfrentamiento. El territorio sigue constituyendo el elemento de cohesión de sus habitantes, a partir de reconocer sus diferencias. Es necesario recordar que durante los gobiernos peronistas de entonces, se ampliaba la ciudadanía a sectores anteriormente excluidos.

5- La Geografía escolar durante la dictadura cívico-militar

En algunas Universidades argentinas, desde la década de 1970, empieza a crecer una corriente de pensamiento denominada Geografía crítica, de fuerte raíz marxista. Sin embargo, las sucesivas interrupciones democráticas impidieron su desarrollo hasta los años '80. Sin embargo, la Geografía escolar quedó definida por otras instituciones de referencia del saber geográfico. Éstas promovían una Geografía positivista y regional, aun cuando ya en esos años se difundía una Geografía radical (Iut, 2014).

Durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983), la Geografía escolar profundizó la importancia atribuida al territorio como escenario vacío de historia, lo cual se condice con una fuerte influencia de la Geopolítica, en un contexto nacional y regional de gobiernos dictatoriales militares, la enseñanza de los límites pasa a ser central en tanto, zonas de posible expansión. En ese sentido, se refuerza el estudio de las cuestiones de límites y de reclamos de soberanía sin “referencias al contexto político interno y externo” (Quintero Palacios, 1999, p. 145). El discurso legitimador de esta Geografía escolar lo aportaba GAEA, que había crecido en número de miembros y se mostraba con gran dinámica en la difusión de sus estudios. Los años de la dictadura marcaron una identificación entre el discurso castrense y las declaraciones de GAEA que aportaba argumentos frente a los conflictos externos como fue el caso del Canal de Beagle con Chile y la Guerra de Malvinas con el Reino Unido.

“La geopolítica clásica de fines del siglo XIX, las metáforas biológicas más crudas del determinismo geográfico, la mentalidad militarista, los principios de la DSN y el nacionalismo corporativo se van a hacer notar en forma velada, sutil o bien en lenguaje llano en las manifestaciones, declaraciones y ponencias de los geógrafos” (Cicalese, 2009, p. 13) agrupados en GAEA.

Como sostienen De Luca y Álvarez Prieto (2012), la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria buscaba:

“[captar] el espacio geográfico en su complejidad a través del estudio de fenómenos concretos (observables), complejos, coherentes y sujetos a variación. Se enfatizaba sobre un enfoque

regional en tanto: ‘La problemática regional interviene en forma preponderante en los estudios geográficos donde las interrelaciones adquieren el más alto grado de complejidad’ (Ministerio de Cultura y Educación-Consejo federal de Educación, 1978, p. 121). El método de enseñanza de la asignatura, al igual que en otras materias, debía partir de la observación directa e indirecta del medio geográfico para luego proceder al análisis relacional y a la síntesis. De ese modo, la materia coadyuvaría al conocimiento del medio local, regional, nacional y mundial por parte del alumno. Al mismo tiempo, favorecería la interpretación cartográfica y la utilización del vocabulario técnico-geográfico así como la comprensión del papel protagónico del hombre en el medio geográfico y la defensa del territorio nacional” (p. 62).

6- Congreso Pedagógico Nacional y una oportunidad perdida

Con el retorno a la democracia, en el año 1984, se organizó el segundo Congreso Pedagógico Nacional; la convocatoria al Congreso se daba en un contexto de democratización en las escuelas. La participación de distintos actores involucrados en el propio sistema educativo, tanto estatal como no-estatal, convocó a las diversidad de instituciones productoras de conocimiento geográfico.

En cuanto a los dictámenes que quedaron en la Declaración Final y que tienen relación con la enseñanza de la Geografía, puede mencionarse en la Comisión 1⁴⁶, su Parte 1 que la educación permita a los estudiantes “Tomar conciencia de la importancia que tiene la formación de nuestra identidad nacional a través del conocimiento de nuestra geografía, del valor estratégico de la defensa de la soberanía territorial, fluvial, marítima y aérea”. El rol que la Geografía supo tener en la construcción de la identidad seguía presente e inclusive destacado como necesario. Mientras, a su vez, se reconocía que esa formación (en Geografía y en otras asignaturas) debía implementar cambios, como se remarcaba en el diagnóstico de los aspectos pedagógicos,

“f) Enciclopedismo y excesiva acumulación de contenidos que no favorecen el desarrollo del juicio crítico (...) m) Los currículos se caracterizan por la cantidad de contenidos no adecuados a las etapas evolutivas de los alumnos, con prioridad de la cantidad sobre la calidad; ello genera una educación enciclopedista. Los cambios curriculares se efectúan en forma improvisada sin la participación de las comunidades educativas (Ministerio de Educación y Justicia, 1988, p. 182).

Si bien hay un importante avance en cuanto a la defensa de los derechos y de la democracia como fines de la formación de los adolescentes, ello no se materializó en algún cambio dentro

⁴⁶ La Comisión 1, Parte 1: Objetivos y funciones de la educación, concebida como permanente para la democratización y la afirmación nacional en el contexto de la liberación latinoamericana. (Informe Final, p. 134)

de los contenidos de la Geografía escolar. La continuidad en los recortes territoriales se reforzó, en tanto se sostuvo que

“la formación nacional y social comprenderá además de la fundamentación y el desarrollo de los principios enunciados en los fines y - objetivos - del sistema educativo nacional, la orientación y el estímulo necesario para su asunción por parte de los alumnos. Los contenidos de las ciencias sociales enfatizarán lo regional, - nacional y latinoamericano” Ministerio de Educación y Justicia, 1988, p. 191)⁴⁷.

7- La Ley Federal de Educación: ¿otra Geografía escolar es posible?

Será recién en 1993, con la LFE, que se dé la posibilidad de replantear asignaturas y contenidos que quedarían en los diseños curriculares de la escuela secundaria.

La década de 1990 en la Argentina se caracterizó por importantes reformas y cambios en distintos ámbitos de gobierno. Como ya se ha dicho, en educación se dio una fuerte descentralización de numerosas decisiones y acciones antes a cargo del Estado Nacional. En ese contexto, la LFE introdujo importantes modificaciones en la estructura del sistema, en la definición de contenidos a ser enseñados, en la capacitación docente y en el método de evaluación. Para el caso específico de la selección de los CBC de Geografía, se realizó una convocatoria a distintos especialistas que “expresaban la diversidad epistemológica en el campo de producción local” (Busch, 2014). La propuesta resultante se caracterizó por un mosaico de “geografías” o una sumatoria de contenidos que develaba la ausencia de acuerdo respecto de qué Geografía enseñar en las escuelas secundarias. Sin embargo, apareció la voz de la Geografía crítica, que planteaba que en el “ámbito internacional [hay] un contexto disciplinario que ofrece un fundamento conceptual (...) nos referimos a las críticas de las geografías radicales a un enfoque de la geografía aplicada y profesionalización desprovistas de compromiso social” (Iut, 2014, p.70).

Sin embargo, era solo un primer paso, como sostenía Zusman (1997) hacia finales de la década de 1990:

“puede afirmarse que aún hoy GAEA es la responsable de promover y divulgar el tipo de discurso geográfico hegemónico en la enseñanza media en Argentina. Sus encuentros anuales son considerados por los profesores y las profesoras de geografía como ámbito de perfeccionamiento y actualización docente” (p.73).

⁴⁷ La Comisión 5 Parte 5 “Los aspectos pedagógicos” Punto 3, p. 191)

8- *El caballo de Troya de los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires*

Con la derogación de la LFE, se ponía fin a la ausencia del Estado en la organización del sistema educativo y se comenzaba una nueva etapa para lo cual sería necesario que:

“El Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen: a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional” (Artículo N° 32 LNE).

De esta manera los contenidos de las asignaturas serían elaborados por cada jurisdicción, por lo tanto, en la Provincia de Buenos Aires, la LPE, estableció que:

“la Dirección General de Cultura y Educación prescribirá la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes, mediante Diseños Curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada Nivel y para las Modalidades que corresponda. Los Diseños Curriculares serán revisados periódicamente. A tales efectos la Dirección General de Cultura y Educación contará con una dependencia específica encargada del planeamiento curricular” (LPE, Artículo N° 106).

Sin embargo, la provincia ya había comenzado el proceso de escritura al menos dos años antes que se sancionara la LPE, con lo cual ésta vino a respaldar la dirección de los cambios ya iniciados en el distrito. Particularmente en lo que hace a los contenidos de Geografía, los equipos que trabajaron en su definición explicitaron lo siguiente:

“pensamos que promover la geografía escolar de la provincia de Buenos Aires desde los puntos de vista y los conocimientos de la geografía social actual es una toma de posición epistémica y epistemológica, imposible de desligar de su inscripción ética y política. Definida de este modo, la geografía social puede ser concebida como el posicionamiento ético político y el marco más global desde el que debe comprenderse el currículum jurisdiccional”. (Álvarez, 2016, p. 21).

Se promovía la enseñanza de una Geografía sin precedentes en la provincia. El rumbo de los cambios ya se había iniciado con el proyecto político educativo plasmado en el Plan Educativo 2004/07 que puede concebirse como un caballo de Troya, en tanto dejó dentro de las aulas una Geografía sin antecedentes que podría ser tomada como modelo en otras jurisdicciones. La LPE en el año 2007 vino a ratificarse la dirección elegida.

B- Contexto social y político, institucional y discursivo de la Geografía

Como se ha estado desarrollando, las reformas educativas se vinculan con el contexto socio-político, por lo tanto, con el modelo de país (propuesto y en disputa) en cada momento histórico. En este sentido, cabe destacar que la Geografía se ha mantenido presente en la escuela a lo largo de un siglo y medio, siempre teniendo una estrecha relación con dicho contexto, ya que ha desempeñado un papel significativo en los distintos proyectos políticos implementados, constituyendo una herramienta discursiva e institucional de legitimación del Estado.

A partir de lo que se ha desarrollado hasta ahora respecto de las finalidades de la escuela específicamente de su nivel medio y, cómo la Geografía escolar ha tenido un rol en ese proceso, se identifican tres momentos que se podrían definir como claves en los que esta articulación proyecto político – finalidad de la escuela secundaria y rol de la enseñanza de la Geografía se da sin grandes conflictos.

El primer momento es el que constituye la organización del Estado Nacional, en el que la dirigencia política establece la obligatoriedad de la escuela primaria con el fin de forjar una identidad nacional en el contexto de la llegada de inmigrantes y reserva para la secundaria la formación de una élite, constituida por la oligarquía terrateniente e ilustrada, es decir, se busca garantizar su continuidad en el poder. La enseñanza de la Geografía cumplió un doble rol: por un lado dotar a esa futura dirigencia de un saber sobre el territorio nacional y, por otro lado, utilizar al territorio como elemento de cohesión en una población heterogénea que necesitaba fortalecer su identidad nacional, siendo a partir de este elemento, una identidad exclusiva y excluyente.

El segundo momento, se puede ubicar a mediados del siglo XX, con el crecimiento de las masas populares obreras y su ascenso al poder a través de la representatividad del peronismo. La escuela secundaria abrió y multiplicó las opciones de estudio a través de la modalidad de escuelas técnicas y se materializaba en la formación de jóvenes para el mercado de trabajo. Era una opción que rompía con el modelo dominante de formación para el estudio superior. La enseñanza de la Geografía a través del concepto de región, permitía comprender que el territorio nacional se componía de un mosaico de porciones donde las personas utilizaban los recursos de distintos modos y en ello consistía la riqueza de lo diverso. Se rompe con la necesidad de homogeneizar a la población y se construye identidad a partir del reconocimiento de las heterogeneidades regionales. Aun cuando el territorio nacional sigue siendo el elemento de cohesión en la diversidad (Quintero Palacios, 2002, p. 8).

El tercer y último momento es aquel que se inaugura con el retorno democrático en el año 1983. Es un período de apertura en etapas sucesivas: en el ámbito nacional la reconstrucción de los derechos ciudadanos, en la escuela la apertura irrestricta de ellas y de las universidades, la necesidad de rever los planes de estudio en un mundo de escaso recorrido en la historia nacional: la democracia. En la enseñanza de la Geografía, la búsqueda de un nuevo sentido a la luz de las corrientes de pensamiento silenciadas durante los años de la dictadura, la enseñanza de problemas territoriales a partir de las relaciones entre los sujetos sociales. Ello se verá favorecido por la Ley Nacional de Educación y la extensión de la obligatoriedad a toda la enseñanza secundaria, en un paradigma político y social inclusivo.

CAPÍTULO 7: 2006 ÚLTIMA REFORMA NUEVA GEOGRAFIA

Hasta aquí se ha analizado cuáles han sido las finalidades de la educación desde la organización del sistema educativo argentino y de la escuela secundaria desde la creación de los Colegios Nacionales. La tensión entre un nivel medio selectivo y preparatorio de estudios superiores o, si masivo y con distintos recorridos para la clase trabajadora. Una escuela que ha buscado formar individuos desde una perspectiva liberal de la ciudadanía o, la formación de una ciudadanía ampliada en derechos sociales y económicos.

Cómo la Geografía ha ido acompañando estos vaivenes de la historia, estos proyectos políticos, aferrada a la formación de la identidad nacional sustentada en la identificación de la población con el territorio como elemento de cohesión ante las diferencias. Esta disciplina que buscó legitimarse como asignatura escolar desde asociaciones no académicas que lograron hegemonizar el campo de la Geografía por su discurso ideológico. Desde ese lugar hegemónico se diseñó el discurso de la Geografía escolar y desde ese mismo lugar se impuso en la definición curricular una Geografía positivista y enciclopedista, invisibilizando a la Geografía social y crítica que, desde la década de 1980, tensionaba en el campo de la disciplina y, en la definición del currículum.

El proyecto político llevado adelante a partir de la crisis del año 2002, constituyó un escenario político, económico y educativo nuevo. El regreso del Estado como garante de los derechos ciudadanos, así como un modelo económico redistributivo que pregonaba la inclusión tuvo su correspondencia en las transformaciones educativas.

“A su vez, los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner repusieron la idea fuerza de la igualdad impulsada por distintas políticas sociales: la Asignación Universal por Hijo y la distribución masiva de netbooks fueron –entre otras– políticas que tienen un impacto significativo en el acompañamiento de la universalización de la escuela” (Southwell, 2013, p. 2)

La provincia de Buenos Aires supo descubrir tempranamente el rumbo de los cambios y comenzó una reforma educativa que implicó nuevas concepciones de la enseñanza, de los jóvenes, de los estudiantes, del rol docente y de las finalidades de la escuela. En ese contexto se escribieron los diseños curriculares y, la Geografía hasta entonces enseñada se quedó sin sentido.

“A menudo, las concepciones ligadas al determinismo ambiental y el determinismo geográfico, así como distintos modos de abordaje regionalistas de la primera mitad del siglo XX en la enseñanza de la Geografía y también otras ciencias, fueron solidarios en ese proyecto cultural.

Proyecto cultural que tuvo como finalidad educativa, más o menos explícita, la construcción de un ciudadano sumiso y obediente antes que la de contribuir a uno más crítico y reflexivo” (DGCyE, 2007 a, p. 109).

De qué manera se fueron generando instancias de difusión, consulta e implementación del nuevo proyecto educativo y qué sentido tomó la enseñanza de la Geografía en él forma parte del desarrollo que se presenta a continuación.

A- Una provincia precursora

Para comprender el proceso de elaboración de los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires desde el año 2007, es necesario recuperar algunos antecedentes que fueron institucionalmente orgánicos para alcanzar el fin. En ese sentido es posible identificar ya en el año 2002, que la DGCyE, bajo la gestión de Mario Oporto, proponía para la primera Jornada Institucional del año “el abordaje de la gestión curricular e institucional en el marco de la implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional” (DGCyE, 2002) siendo uno de los propósitos explicitados: “Reflexionar sobre la oferta educativa construida hasta el momento. Formular acuerdos para abrir posibilidades dentro de los condicionantes existentes y proyectar líneas de acción futuras. Propuesta de contenidos a considerar” (DGCyE, 2002).

Durante el año 2003, en enero se lanza una capacitación semipresencial dirigida a directivos y docentes de EGB y adultos, con un documento que enmarca la propuesta de cuatro encuentros titulado “La elaboración del diseño curricular para la EGB de jóvenes y adultos”. La apertura a la participación de directivos y docentes busca dar a conocer las ideas del gobierno sobre la dirección de los cambios en el currículum y alcanzar consensos.

“El propósito general de este proyecto es generar un proceso de circulación de información fluida entre los responsables provinciales de la elaboración del diseño curricular para la educación de jóvenes y adultos y los diferentes actores locales que involucra la propuesta” (DGCyE, 2003, p. 3).

Asimismo, se realizaron una serie de publicaciones que buscaban no solo dar a conocer la propuesta de educación y sobre cada uno de sus niveles en particular, sino también de apoyo y difusión acerca de algunas problemáticas sociales, que se habían transformado en temáticas de la escuela a partir de la crisis económica arrastrada desde finales de la década de 1990. Por

ejemplo: “Escuela, subjetividad y niños en condiciones de desventaja social”⁴⁸. De esta manera entre los años 2002 y 2004 hay una numerosa producción orientada al nivel inicial, documentos de la “perspectiva de la gestión curricular” sobre la enseñanza de algunas asignaturas como Matemática, acerca de la importancia de la lectura y de la evaluación, que sirven para ir introduciendo a inspectores, directivos y docentes en una mirada distinta sobre la educación y el rol de la escuela. Ya en el año 2004, se publican documentos sobre el Plan estratégico 2004 y la organización del ciclo lectivo.

Entre los antecedentes que se consideran más relevantes para este trabajo están: la Ronda de Consulta 2004, los lineamientos del Plan Educativo 2004/07 y la palabra de algunos de sus protagonistas que fueron entrevistados⁴⁹.

Como ha sido mencionado, la provincia de Buenos Aires fue precursora en varios sentidos respecto de su proyecto político educativo, ya sea por la concepción de los fines de la escuela secundaria, la definición del estudiante y del docente, como por la posición respecto del conocimiento y la forma de enseñar. Este proyecto se plasmó en el Plan Educativo 2004/07, es decir, con anterioridad a la LNE y a la LPE, las que constituyeron un importante respaldo al estar inspiradas en los mismos principios.

1- *La Ronda de consultas*

La Ronda de Consulta se realizó entre abril y julio de 2004 y consistió en la lectura de los documentos enviados desde la entonces DGCyE, a cargo de Adriana Puiggrós, por parte de una amplia variedad de grupos de sujetos que representan a sectores vinculados a la educación desde distintos ámbitos. Entre los participantes hubo:

“Representantes de partidos políticos, gremios, Iglesia católica, comunidad judía, Iglesia evangélica, especialistas en educación, miembros de la Academia Nacional de Educación, legisladores, consejeros y ex consejeros, directores, rectores de las universidades, institutos de formación docente, inspectores jefe, representantes de educación artística, dirección de psicología y asistencia social, sectores productivos” (DGCyE, 2004, p. 4).

⁴⁸ Para conocer la totalidad de las publicaciones llevadas a cabo por la DGCyE entre el año 2002 y 2012, puede consultarse el índice de publicaciones de la DGCyE en: <http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/descargas/indice%20publicaciones%20dgcye.pdf>

⁴⁹ Los entrevistados serán identificados con letras y números a fin de preservar su identidad. Entre ellos se encuentran integrantes de la gestión provincial y equipo de currícula.

Es posible identificar en estas palabras a los tres sujetos de la determinación curricular a la se ha hecho referencia en el marco teórico, según la conceptualización de Alicia de Alba (1998). Participaron docentes de numerosas escuelas de los 134 distritos de la Provincia y un millón de padres de alumnos aproximadamente (Puiggrós, 2006).

Con el fin de poder sistematizar y analizar los resultados de las rondas, la DGCyE realizó una tabulación considerando 12 ejes (elegidos a partir del Plan Educativo 2004/07)⁵⁰ y los distintos grupos de representantes participantes. La finalidad de dicha tabulación era poder identificar los factores (serían causas de problemas), problemas y propuestas de solución para ellos y, luego de analizar el conjunto de información, se realizaría un informe.

Resulta interesante la voz de los distintos representantes, ya que la selección de los participantes fue realmente amplia, así como los ejes planteados que permiten relevar distintas áreas en las que pudiera haber una gran diversidad de perspectivas. Considerando los objetivos de este trabajo y de este capítulo en particular, se ha elegido abordar los factores y problemas del eje 11: “Núcleos básicos de conocimientos”, ya que se vincula directamente con los contenidos de las asignaturas y de donde seguramente se tomaron aportes para la escritura de la versión definitiva de los diseños curriculares.

En cuanto a la identificación de problemas, el informe plantea que una de los principales debates fue en torno a qué disciplinas enseñar, con una demanda importante de matemática, de idioma extranjero desde los primeros años, de ciencia y tecnologías y, mayor carga horaria de historia en el Polimodal. En cuanto a los contenidos propiamente dichos, se cuestionaron los núcleos de contenidos de la EGB, en tanto se consideró que se perdieron aprendizajes básicos y se propusieron: tecnología e informática, política ambiental, prevención en la salud, historia argentina, violencia, adicciones, educación sexual, ciudadanía, identidad nacional y Latinoamericana e incorporar conocimientos de cultura popular argentina. Como puede verse, hubo una demanda de contenidos vinculados, por un lado, al desempeño en el ámbito laboral y en el acceso a estudios superiores, mientras que por otro lado, hay demandas relacionadas con la adolescencia: sus búsquedas, temores, dudas. Por último, es posible identificar una tercera demanda relacionada con el ciudadano, los derechos, obligaciones e identidad de los adolescentes y jóvenes (DGCyE, 2004).

⁵⁰ Los ejes propuestos fueron: Eje 1: Principios generales. Eje 2: Educación inicial. Eje 3: Adolescencia. Eje 4: Articulación 3er. ciclo y Polimodal. Eje 5: Educación técnica. Eje 6: Educación y trabajo. Eje 7: Alfabetización. Eje 8: Políticas activas de inclusión. Eje 9: Formación y profesionalización docente. Eje 10: Escuela. Eje 11: Núcleos básicos de conocimiento. Eje 12: Problemáticas emergentes.

En el informe sobre el eje 11, también aparecen algunas cuestiones vinculadas con el modo de enseñar, en ese sentido se planteó: que los estudiantes puedan pensar y reflexionar sobre su realidad, que desarrollen su capacidad emprendedora, que aprendan a indagar, observar, experimentar, que desarrollen un pensamiento crítico y que no se enseñe por áreas sino un conocimiento disciplinar. Es importante destacar dos demandas que tienen que ver con la finalidad de la escuela secundaria y que son la necesidad de articular los últimos años con los primeros años de la universidad o de estudios superiores para evitar el fracaso ya que se considera que en algunos casos el nivel de exigencia ha caído de la mano del crecimiento de la pobreza entre los estudiantes. En otro sentido, se apela a que la escuela enseñe valores fundamentales para el país pero sin imposición (DGCyE, 2004).

Siguiendo con las propuestas de solución a los problemas identificados (siempre sobre el eje 11), se propuso que los diseños curriculares “se realicen con la participación de los docentes de modo tal que no haya una disociación entre los técnicos que lo diseñan y los docentes” (DGCyE, 2004, p. 49), así como que haya contenidos comunes a todas las escuelas pero con la posibilidad de integrar con el aporte provincial, regional, comunal.

Con el análisis completo del informe sobre la Ronda de Consulta, durante el año 2005, se realizaron una serie de propuestas desde la Dirección General de Cultura y Educación dentro del marco del Plan Educativo 2004/07: se creó una nueva Dirección Docente para Tercer Ciclo de la Educación General Básica (Decreto N° 256/05) y se cambió de denominación el Tercer Ciclo por el de Educación Secundaria Básica (ESB), por Resolución N° 1045/05.

En el documento elaborado por provincia de Buenos Aires y presentado ante la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, sobre las propuestas 2005, particularmente en lo que se vincula con los diseños curriculares, se planteó dentro de lo que se define como Proyecto Integral, el “Fortalecimiento de los procesos de definición de los diseños curriculares” y dentro de los Subproyectos, el “Fortalecimiento del proceso de construcción, definición e implementación del diseño curricular provincial del nivel polimodal y Secundaria Básica” (SGCyE, 2005).

A partir de la versión preliminar de los diseños curriculares, aun cuando todavía no habían sido aprobados como diseños oficiales para cada uno de los espacios curriculares, se avanzó en el siguiente sentido:

“acciones que conduzcan a la aprobación de los mismos a partir de los ajustes, revisiones y redefiniciones que se estimen necesarias en el nivel central (...) El proceso de readecuación para

la aprobación de los diseños deberá resultar compatible con la implementación de la Educación Secundaria Básica y con la necesaria articulación entre las estructuras y los contenidos curriculares de ambos niveles” (DGCyE, 2005, p. 5).

En septiembre de 2005 se realizaron una serie de encuentros para el análisis y propuestas en la ESB con directivos, en los que se presentó la propuesta del Plan Educativo y se puso a prueba el diseño en 75 escuelas elegidas de los distintos distritos educativos de la Provincia (un 50% escuelas públicas y un 50% privadas). Luego se implementaría en todas las escuelas con el ciclo lectivo 2007 (Resolución N° 3233/06).

La Ronda de Consultas permite visibilizar cómo es el juego entre los distintos sujetos que intervienen en el proceso de determinación curricular que será profundizado en el siguiente apartado.

2- El Plan Educativo 2004-2007 y los acuerdos básicos

El proceso llevado adelante por la DGCyE entre los años 2003 y 2007, puede definirse, en términos de de Alba (1998), como proceso de determinación curricular. La autora identifica distintos sujetos, ya definidos en el marco teórico, particularmente dentro de los sujetos de la determinación curricular, colocamos al Estado de la provincia de Buenos Aires, en tanto establece el marco dentro del que se jugará la elaboración de los diseños de cada asignatura. Ese marco lo constituye la definición de la finalidad de la escuela secundaria, la concepción de estudiantes, docentes y su relación y, la idea de democracia.

En cuanto a las finalidades de la escuela secundaria, el Plan Educativo, contempla por igual la preparación para los jóvenes que quisieran continuar sus estudios, como para quienes buscaran inserción en el mercado laboral ya que,

“se parte de una concepción del trabajo como una actividad que permite que la sociedad se cohesionen y que la vida personal encuentre sentido. Por lo tanto, la escuela tiene que hacer del mundo del trabajo un objeto de conocimiento, mediante una tarea que consista en “objetivarlo” y “desnaturalizarlo” “(DGCyE, 2005, p.23).

En esa misma dirección se postula “que la escuela se desprenda de su herencia academicista, que conlleva a que los alumnos también aprendan el conocimiento escolar como información fragmentada” (DGCyE, 2005, p. 19). En estas palabras, hay un claro quiebre con la tradicional concepción propedéutica del nivel medio respecto de los estudios superiores, pero también cuestiona la finalidad práctica de preparación para el mercado laboral, carente de teoría y de

instancias de análisis acerca del mundo del trabajo y ausente de cuestionamientos respecto del lugar que cada individuo pareciera tener asignado en una sociedad de clases. Esta mirada sobre la relación escuela-sociedad, va estableciendo la base para que luego las asignaturas definan sus contenidos y su fundamentación teórica.

Otra ruptura que es posible identificar respecto de concepciones anteriores plasmadas en los documentos oficiales, es aquella que concibe la existencia de un único tipo de estudiante adolescente con ciertas características que los igualan. Se plantea el reconocimiento de que los estudiantes no son un grupo homogéneo y que, por lo tanto, hay una diversidad en las escuelas y en las aulas que cuestiona una de las ideas fundacionales del secundario, que es que a él solo acceden “determinados” jóvenes que han podido llegar por tener “determinadas” características comunes. Si bien es cierto que comparten algunas condiciones como la edad, haber aprobado el nivel primario y estar viviendo una etapa de la vida en la que se va construyendo su identidad, la diversidad deja de invisibilizarse dejando sin sentido el fin homogeneizador de la escuela, para pasar a aceptar la heterogeneidad de los jóvenes que la transitan. Esta nueva concepción sobre los estudiantes se complementa con la convicción que los mismos son ciudadanos sujetos de derecho. Es esta nueva mirada, que a su vez, interroga al docente en su rol y respecto de cómo enseñar a esos jóvenes y adolescentes que están atravesando el proceso de definición de ellos mismos y, donde la escuela ya no ofrece un modelo de “estudiante ideal” que hay que alcanzar. Desde la DGCyE, se presentó la necesidad de docentes que, en tanto poseedores de un saber, no busquen imponerlo o solo transmitirlo, sino que en el encuentro con otros individuos poseedores también de saberes, produzcan el aprendizaje por parte de todos, porque la enseñanza ya no implica la transmisión de un único saber válido. Es en el reconocimiento de los estudiantes “como sujetos singulares y sociales, [que las prácticas pedagógicas] se orientan a favorecer el reconocimiento y asunción de sus deberes y el ejercicio de sus derechos, mediante la inserción y participación en el ámbito social y comunitario” (DGCyE, 2005, p. 24). De esta manera, se hace explícita la expectativa respecto del modo de enseñar que deberá ser tenido en cuenta también, al momento de escribir los diseños curriculares de las asignaturas. En cuanto al proceso de enseñanza, se coloca a la escuela en el lugar de “la transmisora de conocimientos socialmente significativos con la intención de propiciar su preservación y recreación” (DGCyE, 2005, p. 18), reconociendo que no hay una única cultura válida a transmitir y que la escuela no es la única institución cultural. En ese sentido el concepto de interculturalidad será uno de los ejes novedosos en la formación.

Estas ideas y concepciones planteadas por la DGCyE en distintas publicaciones y documentos de trabajo con inspectores, directivos y docentes, no constituyen instancias de negociación, sino más bien de imposición dentro del proceso de determinación curricular. Quizás el mejor ejemplo de negociación entre los sujetos de dicha determinación sea el de creación del espacio Construcción de Ciudadanía que se desarrolla brevemente a continuación.

Desde la DGCyE (sujeto de la determinación curricular), se afirma que uno de los propósitos centrales de la escuela sea establecer y sostener valores y prácticas democráticas” (DGCyE, 2005, p. 25). Los especialistas (sujetos del proceso de estructuración formal del currículum), en principio proponen que no exista una asignatura específica para esa enseñanza, sin embargo, reconocen en el intercambio con los docentes (los sujetos del desarrollo curricular), que ello no resultaría.

“Si bien se establecía que las distintas formas de educación ciudadana (formación ética, educación cívica, etc.) en realidad debían resultar un contenido a trabajar en todas las materias, esto no sucedía en la práctica. No sólo por falta de definiciones curriculares específicas, sino porque los docentes privilegiaban el tiempo de trabajo áulico en sus contenidos disciplinares, reduciendo la "educación ciudadana" a transmitir pautas disciplinarias” (E3)

En cuanto a la concepción de qué contenidos, qué modalidad de enseñanza y, desde qué perspectiva teórica, se abordaría la asignatura Construcción de Ciudadanía, la tensión entre los especialistas y los docentes fue bastante grande:

“La perspectiva de Construcción de Ciudadanía no era la de ‘conocer derechos y obligaciones’, sino la de lograr aprender el ejercicio efectivo de la ciudadanía a través de su práctica, saliendo del supuesto que eso era algo que debían aprender fuera de la escuela. La premisa fue: si las prácticas de ciudadanía son algo socialmente valioso, entonces debe enseñarlas la escuela (...) Las resistencias fueron muchísimas: de parte de los docentes que no sabían o no querían dejar la forma tradicional de dar clases, de parte de directivos, familias y algunos estudiantes por el tema de no tener calificación numérica (pedían que vuelvan a llevarse la materia, porque no tenían como hacer que los chicos presten atención (?)), de parte de los sindicatos por querer que los docentes fueran nombrados a partir de la presentación de proyectos de trabajo y no por listado de actos públicos” (E3).

A la luz de lo que de Alba define como “procesos de lucha, negociación e imposición que se desarrollan entre los diversos grupos y sectores de la sociedad interesados en determinar el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico” (p. 91), es posible identificar un primer acuerdo o negociación entre los tres sujetos de la determinación curricular

al establecer una asignatura específica que fue Construcción de Ciudadanía. La imposición de los especialistas respecto de qué enseñar en ese espacio debió ceder frente al modo de enseñarla:

“Sabíamos que había muchos docentes que ya trabajaban de forma más democrática, participativa y dando un rol activo a los estudiantes, pero también sabíamos que esto dependía mucho del compromiso y el estilo docente, y nos parecía que los pibes y pibas tenían derecho a la posibilidad de aprender de otra manera, independientemente de la voluntad o decisión particular del docente” (E3)

Las palabras de la entrevistada dejan ver con claridad como las luchas no siempre se resuelven de manera consensuada en este proceso de “transformación o génesis” (de Alba, 1998) de un nuevo currículum:

“Nuestra hipótesis es que Construcción de Ciudadanía puso en evidencia muchas cosas que también pasan en el resto de las materias, pero que la escuela tradicional ya logró `acomodar´ a sus lógicas (...) en la resistencia que tuvo Construcción de Ciudadanía en realidad se cristalizó el rechazo a una nueva forma de concebir a la juventud y a la educación, que también se expresaba en el resto de los diseños curriculares de la nueva secundaria, pero que se exponía con más fuerza en esta `nueva´ materia, la que, entonces, se volvió depositaria de todas las críticas directas” (E3).

B- Los acuerdos en la escritura de los diseños curriculares de Geografía

La escritura de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, encuentra un denominador común en los entrevistados: la centralidad de los diseños estaba en la concepción de “los estudiantes como sujetos de derecho”.

“Los equipos curriculares de todas las materias teníamos reuniones semanales y estábamos en permanente intercambio. De hecho, nos influenciábamos en la forma y en el contenido unos a otros. Por ende, vas a poder notar una continuidad en el enfoque político, pedagógico y didáctico entre todas las materias (...) el cambio educativo que se estaba proponiendo (no sólo para Construcción de Ciudadanía, sino para toda la secundaria) implicaba que los y las docentes trabajáramos de otra forma con los estudiantes. Los jóvenes tenían que incluirse en las escuelas desde sus prácticas, sus intereses y sus perspectivas, y Construcción de Ciudadanía quería brindar el espacio para ello” (E3)

Este acuerdo entre los sujetos de la determinación curricular, significó para el caso de la Geografía, la búsqueda de aquella corriente de pensamiento que reflejara en los contenidos y su tratamiento, las finalidades de la escuela secundaria acordadas con la gestión. Se buscaba

dejar atrás los antecedentes de la elaboración de los CBC⁵¹, en los que quedaron expuestos los desacuerdos al interior del campo de la Geografía y elaborar un diseño consistente y fundamentado que hiciera explícita dicha fundamentación en la formación política y ciudadana. De esta manera, la Geografía reflejaría las intenciones políticas pedagógicas.

Si se retoman las palabras de Rodríguez Lestegás (2007) acerca de la “ausencia de una geografía oficial” y, considerando la tradición hegemónica en el campo de la Geografía escolar (memorística y descriptiva), la pregunta que resonaba en las reuniones con los equipos de especialistas era: ¿cuál es el aporte que la Geografía puede hacer en la enseñanza y formación de los jóvenes y adolescentes, dentro del marco del proyecto político educativo provincial? La respuesta contundente fue

“superar la instancia de preguntarse solamente por el dónde, la Geografía realiza numerosas preguntas vinculadas a los problemas socioterritoriales que no se acaban en su localización, sino que se vinculan con la conflictividad social” (E1).

Es de destacar que los conceptos de problemas socioterritoriales y de conflictividad social, no aparecen como cuestiones abordadas por la Geografía en la escuela hasta este diseño. Los autores sostienen que la Geografía estudia la construcción social del espacio, en donde la sociedad a través del tiempo y por medio de las relaciones sociales de producción, construyen espacio. Esa espacialidad humana, es definida en el propio diseño curricular como

“un producto sociohistórico de dimensiones económicas, políticas, culturales y simbólicas. Espacialidad humana que material y/o simbólicamente es siempre en tanto construcción social del trabajo humano, una expresión cultural de determinadas relaciones socio históricas técnicas de producción y poder” (DGCyE, 2007, p. 64)⁵²

y que, por lo tanto encierran conflictividad.

Esta mirada sobre qué estudia la Geografía, es novedosa para la Geografía escolar, aunque no para algunos sectores dentro de la Geografía académica, lo cual no supuso la aplicación sin mediaciones para el aula. Como sostiene uno de los autores: “La impugnación del aplicacionismo en cuestión consistió en valorar el carácter escolar del recorte epistémico de los

⁵¹ “Los actores del campo disciplinar que participaron provinieron de la Universidad Nacional de Cuyo, de la Universidad del Salvador y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos –en adelante, GEA- y de la Universidad de Buenos Aires, instituciones que, como veremos, expresaban la diversidad epistemológica en el campo de producción local” (Busch, 2014).

⁵² La itálica es del texto original

contenidos a enseñar, y la invalidación del presupuesto de existencia de *saberes en sí / saberes neutros*“(Álvarez, 2017, p. 12⁵³).

El acuerdo entre los sujetos de la determinación curricular (Estado provincial) y los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum (especialistas) se selló en la búsqueda de cómo “bajar” los contenidos y concepciones de Geografía al aula, es decir, que la intermediación sería a través de la formación ciudadana y política de los estudiantes de manera crítica y reflexiva. Para ello, aprender Geografía sería a la vez aprender por medio de prácticas ciudadanas y políticas.

Lo novedad de la propuesta podría generar tensiones con los sujetos del desarrollo curricular, no porque la idea de la formación ciudadana en Geografía fuera nueva (ya estaba en los orígenes de la Geografía escolar) sino porque como sostienen los entrevistados, el concepto de ciudadano que concibe el diseño no es aquel que desde las definiciones liberales presenta un “estatus” de ciudadano poseedor de derechos, como decía Sarmiento, derechos que le han sido entregados al Estado (como el derecho a la educación) y que se ponen en juego al momento de ser convocado en condición de ciudadano, por ejemplo para votar. Se presenta una concepción que se denomina “ciudadanía emancipada” y, como tal, en contante construcción, que no necesita ser convocada, sino que es ejercida cotidianamente. Esta idea de ciudadanía está fuertemente vinculada al concepto de igualdad, por eso se construye de manera colectiva, con “el otro” y se reconstruye cuando el principio de igualdad y los derechos están en peligro. Según de Alba (1998) nuevamente, los caminos a seguir para que esta Geografía sea la “oficial” serían la negociación o la imposición con los docentes.

C- ¿Qué Geografía enseñar y cómo?

1- La Geografía social

La Geografía escolar, como ya se ha dicho en reiteradas ocasiones a lo largo del trabajo, se ha caracterizado por ser positivista, regionalista, por lo tanto descriptiva y muy poco explicativa. Los diseños curriculares bonaerenses, plantean una crítica a esa enseñanza, afirmando que.

“A menudo, las concepciones ligadas al determinismo ambiental y el determinismo geográfico, así como distintos modos de abordaje regionalistas de la primera mitad del siglo XX en la enseñanza de la Geografía y también otras ciencias, fueron solidarios en ese proyecto cultural.

⁵³ La itálica es del texto original

Proyecto cultural que tuvo como finalidad educativa, más o menos explícita, la construcción de un ciudadano sumiso y obediente antes que la de contribuir a uno más crítico y reflexivo” (DGCyE, 2007, p. 109).

La propuesta que los autores han hecho en relación a las concepciones y conceptualizaciones antes planteadas, es el aporte desde la Geografía social: “en todo momento debe tenerse en cuenta que una geografía social no es otra cosa que una geografía del sujeto y de los sujetos sociales, definición imposible de dejar de lado frente al estudio de ambientes, lugares y territorios” (Álvarez, 2016, p. 20). Los autores aclaran que lo que denominan Geografía social, constituye un conjunto de epistemologías que comparten en las investigaciones, la centralidad de “las relaciones sociales que estructuran las sociedades y las relaciones que éstas mantienen con sus espacios” (p. 20).

Al denominarla de ese modo (Geografía social) se busca un punto de negociación entre especialistas y docentes,

“incidir en la imaginación del profesor, de los profesores, del sistema, para que se tenga en cuenta que los profesores en la escuela van a enseñar Geografía social y que, esto no implica desconocer las cuestiones ambientales, ni las cuestiones físico naturales, sino adoptarlas desde la perspectiva de las ciencias sociales (...) de esta manera los profesores podrían situarse con claridad, con ayuda del diseño, elaborado desde el Estado” (E1).

De la misma manera, negociación con los docentes para su recepción en la escuela y argumentación del lugar hegemónico en el campo de la Geografía actúa como un trabajo de pinzas para la imposición del diseño:

“las corrientes radicales, fenomenológicas, existencialistas y posmodernas, cada una de las cuales está en condiciones de favorecer la producción de interrogantes valiosos en el aula de Geografía; de carácter estructural en cuanto a la organización social, política y económica de las sociedades y los territorios; y de carácter fenomenológico y existencial, en cuanto a los sentidos del espacio, las identidades socioterritoriales, y el arraigo/desarraigo que, entre muchos otros temas, pueden estudiarse” (Álvarez, 2016, p. 23).

Esta Geografía, se encuentra en absoluta correspondencia con los postulados elaborados desde la gestión provincial, respecto de la formación de los estudiantes como sujetos políticos. Sin embargo, en relación a cómo se posiciona esta Geografía social en la escuela, son interesantes las reflexiones de uno de los autores que reflejan la dificultad de elaborar una propuesta curricular nueva en tanto se encontraría con “una tradición sedimentada en la geografía escolar de la jurisdicción” (Álvarez, 2017, p. 6), es decir “tradiciones sedimentadas en enfoques

disciplinarios y pedagógicos poco proclives a la formación política y ciudadana crítica y reflexiva” (p. 6). Como se ha mencionado anteriormente, superar la instancia de la localización de elementos sobre la superficie terrestre y, buscar la formación ciudadana crítica y reflexiva de los estudiantes es un camino nunca recorrido en la escuela por esta asignatura. La escritura del diseño interpela a los sujetos del desarrollo curricular y su implementación resquebraja la tradición segmentada, instaurando un nuevo discurso escolar que logra ese lugar de la mano del diseño curricular. Cabe preguntarse si este cambio, reconfigura el campo de la Geografía.

2- *¿Se modifica el juego de tensiones entre los sujetos del campo de la Geografía?*

Las Geografía radical y crítica fueron ganando terreno desde el retorno democrático en algunas Universidades y en pocos profesorados no universitarios. Sin embargo, el discurso hegemónico (de GAEA, de gran parte de los profesorados y de algunas Universidades) es aquel que presenta una “Geografía de corte inventarial, estático, con resabios de determinismo ambiental, con pretensiones naturalistas, memorística y, además, inscrita en el marco de un no reflexionado nacionalismo que esencializa al Estado y al territorio” (Tobío, 2019, p. 2). El diseño curricular bonaerense no solo legitima una Geografía escolar distinta, sino que tensiona la tradición también “sedimentada” en la formación de los profesores y obliga a reordenar el campo de la Geografía.

El diseño propone estudiar la construcción del espacio a partir de la conflictividad social generada por relaciones desiguales que llevan a la contraposición de intereses, necesidades, propuestas de soluciones, en sí: “problemas geográficos “concretos y reales” del actual orden/desorden mundial de la globalización neoliberal” (Álvarez, 2017, p. 13). Para ello, los autores consideran que la Geografía social actual es la que permite este abordaje, ya que estudia como las sociedades y los grupos que las conforman, producen, usan, perciben y representan el espacio. El uso del adjetivo “actual”, en referencia a la Geografía social, no es menor para el entrevistado, ya que justamente los posicionamientos más nuevos permiten abordar el espacio desde la conflictividad social. Esta mirada sobre la espacialidad y sobre las relaciones entre los grupos que conforman una sociedad, son las que propician un conocimiento crítico de la realidad por parte de los estudiantes. Esa realidad es ofrecida en los diseños a través de

“la selección de contenidos curriculares y orientaciones didácticas que pusieran en evidencia las apropiaciones sociales desiguales e injustas de diferentes formas de plusvalía, desde las puramente económicas hasta las expropiaciones simbólicas ancladas en formas de producción y regímenes económicos” (Álvarez, 2017, p. 13).

El diseño contempla una selección y un orden de los contenidos a lo largo de los seis años de la secundaria que forman parte de las decisiones de los autores. El inicio en segundo año es con Geografía de América Latina, porque el contexto regional de integración no solo económica, sino también social, es favorable a partir del reconocimiento de un pasado colonial común. La propuesta sostiene “que se parte de el reconocimiento de las continuidades y rupturas que presentaron históricamente las espacialidades de la región” (Álvarez, 2017, p. 24). En tercer año, se eligió enseñar Geografía argentina desde su organización como Estado nacional, resaltando en cada período, el rol del estado como actor territorial. Para cuarto y quinto el eje fue analizar las causas y consecuencias de la globalización neoliberal a nivel mundial y de Argentina. En sexto año, se propone la investigación por parte de los estudiantes, a partir de problemas geográficos que se dan en el marco del neoliberalismo. Los autores sostienen que una de las intencionalidades presente a lo largo de los seis años, fue introducir

“sujetos/actores sociales mayormente silenciados desde la enseñanza de la geografía en la jurisdicción. Es el caso de los pueblos originarios, los migrantes, las mujeres, los desempleados, a la clase obrera, los movimientos sociales de base territorial y muchos otros grupos sociales que son a veces concebidos como sectores populares y/o sectores subalternos” (Álvarez, 2017, p. 24).

Esta propuesta de enseñanza, vuelve a interpelar a la Geografía escolar, ya no desde qué enseñar, sino desde el cómo enseñarla. La “sedimentación”, a la que hace referencia Tobío (2019), también incluye la manera de enseñar. En un contexto donde también ha cambiado el modo de concebir a los estudiantes, al conocimiento y el rol del docente. Trabajar con problemas, con conflictos, requiere plantear intereses de distintos sujetos sociales que se contraponen y que se dan en diferentes ámbitos: políticos, económicos, culturales. Sin dejar de tener en cuenta que esos sujetos despliegan sus prácticas, muchas veces, en distintas escalas geográficas. Por lo tanto, analizar estos conflictos implica superar las instancias descriptivas.

Como plantea Alicia de Alba (1998), a pesar de la determinación curricular, hay elementos de resistencia que también están presentes en el currículum. En el caso de la Geografía, con la definición de los CBC las posiciones más cercanas a una Geografía crítica podían identificarse con aquellas que pujaban por un lugar de más poder en el campo de la Geografía y en la Geografía escolar. Algo de eso quedó plasmado en el mosaico de contenidos al que se ha hecho referencia con los CBC. Frente al diseño bonaerense, los sectores defensores de una Geografía positivista, comenzarían a perder poder y convertirse en resistencia. Sin embargo, el pasaje no es tan directo, las fuerzas se tensionan en el campo de la Geografía frente al cambio de posiciones en el mismo, desplegándose estrategias para que dicho cambio no ocurra. Así es que

la descripción, la clasificación, las explicaciones deterministas, si bien no forman parte de una enseñanza que busque el desarrollo de aprendizajes significativos y de un pensamiento crítico, se presentará renovada en apariencia a través del uso de tecnologías, el discurso sobre el cuidado del ambiente, la relevancia de lo local, serán algunos de los temas novedosos que constituyen, en algunos casos, solo renovación de los títulos. Una de las claves para comprender este proceso de resistencia lo ofrece Tobío (2019) cuando sostiene que, lo que él denomina “Geografía compacta”⁵⁴, deja de estar en la propuesta del diseño bonaerense. La desaparición de esta Geografía en la escuela, desencadena una crisis de identidad en los profesores de la disciplina, algunos de los cuales buscarán su restauración. La búsqueda de permanencia de esta Geografía en la escuela tiene su correlato en la puja por la hegemonía en el campo de la Geografía. Esas resistencias del campo se verán reflejadas también en la lucha que se dé entre los sujetos del desarrollo curricular y los sujetos de los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum.

3- *¿Cómo enseñar la Geografía Social?*

La preocupación por la enseñanza de la Geografía, así como de otras Ciencias Sociales, cuenta con escasa producción al respecto. El desarrollo de las didácticas específicas ha sido más tardío que el de la denominada didáctica general. Puntualmente para el caso de la Geografía, algunos autores afirman que existe un desajuste entre la teoría y la práctica, o sea entre la investigación y la enseñanza en Geografía. Sostienen que casi no existen trabajos sobre la práctica docente o sobre la enseñanza de la Geografía y que, al mismo tiempo, las discusiones y adelantos que se dan a nivel académico son ajenos al trabajo diario del profesor (Moraes, 1989). Es necesario recordar que este desajuste quedó expuesto durante la presentación de los CBC con la LFE, cuando los docentes demandaban capacitación acerca de conocimientos para enseñar contenidos que aparecían (para muchos de ellos) como nuevos y, también, actualización sobre herramientas teórico-prácticas para abordar situaciones conflictivas en el aula. El

⁵⁴ Tobío define a la geografía compacta “Esta Geografía, en la historia del despliegue de su enseñanza, estuvo centrada en la unicidad conceptual (implícita) de la naturaleza, con el territorio y con el Estado en una maquinaria (geográfica) con tal potencia en su mera existencia no requería de ningún distanciamiento, clarificación o mínimo discernimiento en relación con una posible tensión entre lo enunciado y la realidad de la que se trataba de dar cuenta (...) esta Geografía Compacta, por su rígido carácter memorístico, derivaba en una dispersión de los contenidos a enseñar, los cuales se engarzaban (se compactaban) de modo implícito desde el sentido común más o menos prevaleciente por ese entonces vinculado a ciertos cerrados determinismos ambientales y a -supuestas- necesidades (y derechos) geopolíticos del Estado nacional. (...)El profesor pierde el objeto de la Geografía, el cual, ahora, se tornará inalcanzable: esa Geografía Compacta, tan nítida y definida -dadora de identidad- ya no estará más” (Tobío, 2019, p. 7)

surgimiento de nuevas teorías, conceptos, corrientes de pensamiento, debates de la disciplina, que permiten construir y reconstruir el conocimiento acerca de la realidad, pareciera estar reservado al ámbito académico, a los investigadores (Audigier, 1992). Para superar esta situación, se organizó la Red Federal de Capacitación Docente que buscó facilitar la actualización de los docentes, aunque la participación en los cursos estuvo fuertemente vinculada a la suma de créditos y puntaje (Serra, 2001). Con la LNE, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y, junto con el Consejo Nacional de Calidad Educativa debían garantizar la gratuidad de la capacitación. Estos cursos permitían la actualización teórica disciplinar y también la renovación de estrategias y recursos. Sin embargo, la escasa tradición de la didáctica en Geografía, plantea en la actualidad, un verdadero desafío para los docentes que enfrentan la propuesta curricular de provincia de Buenos Aires. Como afirma el entrevistado,

“la idea de obligatoriedad y del estado garante de las condiciones simbólicas para dicha obligatoriedad (...) tensiona sobre la inclusión y eso implica pensar alternativas en la organización de la enseñanza” (E2).

En ese sentido el diseño resulta consistente entre los contenidos propuestos y las sugerencias para su enseñanza,

“queda claro que no es desde la naturaleza ni desde la descripción que se puede causar una interpretación del mundo o una representación del mundo o de los mundos posibles desde el campo de las conceptualizaciones disciplinares y ahí aparece una diversidad de corrientes que son incluidas por el diseño (...) corrientes críticas, culturalistas. Ahí se toman discusiones del campo disciplinar pero pensadas en clave educativa, con alguna lógica de permeabilidad al cambio, asumiendo que hay discusiones que van a ser muy refractarias y otras que no tanto” (E2).

La clave para vincular los contenidos con su enseñanza, dentro del marco propuesto por la gestión provincial, al decir de los entrevistados, “el gran ordenador fue: pensar una Geografía de la diversidad y la desigualdad territorial. Donde diversidad no argumente desigualdades sino que permita su comprensión y que las desigualdades queden expresadas en términos territoriales” (E2).

Si bien se reconoce que el tema de la enseñanza de una Geografía social es toda una novedad para docentes y estudiantes, hay un camino ya recorrido al respecto,

“desde años anteriores desde la UBA, pero también con los trabajos de Adriana Villa en La Pampa, hay una discusión abierta sobre desde qué enfoque discutir, [la tradición de enseñanza de la geografía escolar]. Confluyen [trabajos de] Gurevich, de Fernández Caso en la idea de que hay

que consolidar un armado que tiene que ver con pensar una diversidad de enfoques que permitan sostener la complejidad y la multiperspectividad y la multiescalaridad en los diseños (...) Esta confluencia de ideas aparece construyendo una geografía escolar que dialoga con alguna de las cuestiones más frecuentes de la geografía escolar o más vinculadas a lo que se piensa de una geografía escolar. Sin embargo, las interpela desde una mirada crítica básicamente, si bien hay presencia de otros enfoques, hay muchísimo de pensar desde una geografía crítica. Es la que es inherente al conflicto, es inherente a la desigualdad como modo de explicar y es inherente esa disputa como parte del armado que explica. Ahí hay un plano muy fuerte” (E2).

Sin embargo, qué se entiende por Geografía crítica en el aula, requiere un abordaje novedoso, que como tal genera resistencia desde los sujetos del desarrollo curricular y que habilita posiciones y herramientas de negociación con los especialistas,

“Hay una serie de discusiones acerca de la construcción más didáctica acerca de eso ¿qué es esa geografía crítica puesta en la escuela pensando en términos de diversidad y desigualdad que también tiene consecuencias en las propuestas didácticas? ¿Cómo aparece la idea de diversidad de fuentes, de diversidad de sujetos, de intereses contrapuestos siempre apareciendo? Son decisiones que se derivan un poco de la conceptualización disciplinar, pero también de la concepción de posibilidad de enseñar a estudiantes que aprenden de distinto modo, en distinta forma y en distinto tiempo, entonces hay bastante hincapié en la diversidad de fuentes como para permitir diversas entradas y la integración a través de los diseños de 1ro a 6to, pensando como reiteraciones, pero que en realidad son reiteraciones donde se vuelve más complejo” (E2).

El diseño sostiene este espíritu espiralado de volver sobre algunos contenidos en la búsqueda de mayor profundidad, de develar otras dimensiones o escalas de análisis que no fueron trabajadas anteriormente.

“Pensar siempre en secuencias, siempre con diversidad de fuentes, fuentes que son interpeladas para hacer las que construyen saberes o representaciones sobre el mundo, es un enfoque particular y la sucesión de fuentes diversas pensando también la complejidad de las fuentes como modos de ir aproximando esos mundos posibles y esas interpretaciones de los mundos posibles adentro del salón de clase que a veces queda tan lejos”. (E2)

4- *Ciudadanía y Ciudadanía en Geografía*

Resulta particularmente interesante detenerse en la riqueza que el proyecto educativo tuvo en cuanto a trabajar sobre la ciudadanía desde una mirada innovadora y superadora de la que se tenía años anteriores. Sin embargo, no deja de interpelar a una tradición que nace con la misma creación del sistema educativo y que se vincula con la concepción liberal de ciudadanía.

Una primera cuestión que el propio diseño curricular de Construcción de Ciudadanía propone, es abandonar el

“entendimiento del ciudadano como aquel que vota, (...) De allí deviene la representación de las y los niños y jóvenes como *no ciudadanos*. Esta concepción del sujeto joven es contraria a los intereses y objetivos político-pedagógicos que el diseño de la educación secundaria propone” (DGCyE, 2007 b, p. 25)

que sostiene el reconocimiento de las/os alumnas/os como portadores sujetos de derechos. Según el entrevistado,

“se parte de un supuesto que causó bastante polémica: los y las jóvenes son ciudadanos” (E3)

La fundamentación de esta afirmación está en que ellos

“tienen distintas relaciones en su vida cotidiana con estructuras del Estado, que les requieren moverse como sujetos de derecho y como sujetos políticos. Que no tengan ejercicio pleno de sus derechos políticos no implica que no tengan ninguna vinculación con el Estado y/o la política, lo cual significa que puedan aprender la ciudadanía a través de su ejercicio efectivo, o bien, a través de prácticas de ciudadanía (E3)

En ese sentido, a modo de ejemplo, es posible encontrar en el diseño curricular de Geografía de segundo año, en el apartado de Consideraciones didácticas:

“Contribuir a lograr mayores y mejores condiciones de comprensión y sensibilidad ante la diferencia cultural, la desigualdad social y los modos en que distintos grupos sociales ejercen sus reivindicaciones sociales más sentidas. Se deben crear condiciones para el intercambio de ideas entre docentes y alumnos/as y entre los alumnos/as para conocer las causas que movilizan a distintos grupos sociales en el espacio latinoamericano, en virtud de la creciente emergencia de organizaciones de la sociedad civil que plantean acciones novedosas para alcanzar una mejor distribución de la riqueza, modos más democráticos de decisión sobre la explotación de los recursos, y también el respeto por la diferencia cultural. Todo esto redundará en nuevas geografías” (DGCyE, 2007 a, p. 112⁵⁵).

Asimismo, se deja atrás la concepción liberal de ciudadano

“que puede ejercer su ciudadanía en una sociedad ideal, sin conflictos ni contradicciones, y por ende sin atravesamientos de poder ni resistencias. Es la ilusión de sujetos que únicamente

⁵⁵ El resaltado es del texto original

necesitan `aprender a ser ciudadanos´, para que les esté garantizado el ejercicio de su ciudadanía” (DGCyE, 2007 a, p. 13).

El aporte desde la ciudadanía emancipada, promueve trabajar sobre los conflictos, por lo tanto, en Geografía, se trabaja desde la conflictividad social y la selección de los contenidos, así como las recomendaciones para su enseñanza va en ese mismo sentido. A modo de ejemplo, en el diseño de tercer año se plantea “el espacio geográfico, en este caso el de la Argentina, debe ser enseñado de modo dinámico y relacional, para apoyar al alumno en la adquisición de una visión dialéctica y compleja (multidimensional) del mismo, de su conformación y situación actual.” (DGCyE, 2008, p. 124). La presencia de los sujetos sociales entre los conceptos estructurantes de los diseños de Geografía, se vincula fuertemente con que

“todas las instituciones políticas, económicas y sociales son analizadas según sus efectos sobre las personas, sobre mujeres y hombres, sobre las nuevas generaciones, sobre si contribuyen a emancipar o a generar dependencia, sobre si degradan, humillan, explotan o concentran poder y riqueza sobre los que deberían tener igualdad de oportunidades”. (Bustelo, 1998, p. 19).

En ese sentido el E1 afirma que

“En el diseño, se concibe la ciudadanía emancipada en términos de enseñar a la participación política en el día a día. El ejercicio de ciudadanía tiene que ver con cómo hacer ciudadanía en la escuela participando en los centros de estudiantes, en los diarios escolares, en las efemérides...Ejercer derechos a diario, que tiene un plus respecto de solo votar” (E1).

Y el E3, agrega:

“La idea era dotar de institucionalidad las experiencias educativas que demostraban la posibilidad de trabajar de otra manera, con los estudiantes participando de la construcción del conocimiento a partir del ejercicio real de prácticas de ciudadanía (...) Los jóvenes tenían que incluirse en las escuelas desde sus prácticas, sus intereses y sus perspectivas, y Construcción de Ciudadanía quería brindar el espacio para ello. El supuesto fue que cualquier docente que sabía enseñar debía poder conducir un proceso de aprendizaje en acción, gestionado y protagonizado por los pibes”.

La idea de trabajar en Geografía, la ciudadanía de manera transversal, se apoyó en el uso de categorías ordenadoras

“como Hegemonía/Contrahegemonía. Resistencia. A su vez, aparecen en todas las unidades para que no aparezca aparte, porque hay disputas de diverso orden y diverso nivel. Es decir, se cuestiona la escuela que transfiere una cuestión no conflictiva. La geografía escolar intenta contribuir a visibilizar y planificar que existen procesos de hegemonía y contrahegemonía y en

esos procesos de contrahegemonía existen disputas por el territorio y existen modos que al visibilizarlos se convierte en una ciudadanía crítica” (E2).

Como se ha ido desarrollando en este capítulo, la escritura de los diseños curriculares de Geografía se encuentran absolutamente entrelazada con el proyecto político educativo de la provincia. Un proyecto que se fue construyendo en la negociación, por momentos tensa, entre los tres sujetos de la definición curricular. Es un proyecto que propone cambios profundos, concepciones renovadas y que convoca a las asignaturas, especialmente a las Ciencias Sociales, a la elaboración de propuestas inéditas en la escuela. Particularmente para el caso de la Geografía, esta convocatoria interpela de un modo tal a la Geografía enseñada hasta el momento, que requirió de un gran esfuerzo de fundamentación y argumentación en los documentos finales. La transformación no es solo cambio de contenidos, implica necesariamente otra forma de enseñar en una escuela que ya no se puede pensar como formadora de una élite, sino que sus estudiantes son sujetos de derecho.

La enseñanza una Geografía social y crítica es la que mejor interpreta la propuesta del proyecto político y educativo y la que ofrece mayores posibilidades para que el aprendizaje sea significativo y también comprometido por parte de los estudiantes en lo que hace a la realidad social. La retroalimentación con otras asignaturas como Historia y Construcción de Ciudadanía permiten abordar los contenidos desde la multidimensionalidad de dicha realidad que es compleja y conflictiva. El respaldo de la LNE y la LFE, se materializa en la creación del INFOD, la capacitación permanente, el material producido por el Ministerio de Educación Nacional y la DGCyE provincial, lo cual evidencia la existencia de un proyecto que nació en una jurisdicción, pero que busca tener un alcance nacional.

CONCLUSIONES

Para la presentación de las conclusiones se definieron tres ámbitos por los que transcurrieron el análisis y el desarrollo del trabajo, cada uno de ellos responde a cada sujeto de la determinación curricular de Alicia de Alba (1998), en este caso serían: aquel que se refiere a las decisiones políticas de la gestión, otro al campo de la Geografía y un tercero que hace a los profesores.

En cuanto a las políticas educativas, se ha podido comprender que los cambios llevados adelante desde inicios del siglo XXI, se fueron gestando por medio de un proceso de retroalimentación entre la gestión provincial y la nacional. Una de las claves para la reconstrucción del vínculo entre el Estado nacional y las provincias fue la Ley de Financiamiento Educativo, que confirmó la tendencia a la recentralización de las políticas educativas, siendo “la restitución del lugar del Estado (...) una marca del período de gobierno que se desarrolla desde 2003” (Southwell, 2013, p. 2). Sin embargo, esta tendencia se dio a la vez “que se consolidan las formas de regulación introducidas en la década de 1990 (...) lo que produce una superposición híbrida entre ambas modalidades de intervención” (Suasnábar, 2017, p. 128). Si bien no ha sido abordado en este trabajo es necesario mencionar que el Estado nacional, desplegó mecanismos de regulación como los dispositivos de evaluación que, de esta manera, “se vuelve[n] un factor de presión que tiende[n] a conducir y orientar no solo el comportamiento de los actores sino también la concretización del curriculum escolar” (Suasnábar, 2017, p. 128).

La maquinaria que en el nivel nacional se fue poniendo en marcha para llevar adelante los cambios y transformaciones en las políticas educativas, encuentra la expresión de sus objetivos y líneas de acción en la LNE, la cual respalda el camino recorrido por la provincia de Buenos Aires desde el año 2003, colocando a esta jurisdicción en el lugar de precursora. La breve reconstrucción histórica realizada, permite afirmar que no es la primera vez que la provincia ocupa ese lugar.

El análisis de las condiciones políticas que han ido gestando las reformas educativas, profundizado para el caso de la provincia de Buenos Aires, ha permitido comprender que las reformas constituyen un proceso complejo en el que no siempre coincide el tiempo político con el técnico-profesional. Tal ha sido el caso de la escritura de los diseños curriculares provinciales bajo la vigencia de la LFE, pero cuyo sentido fue confirmado y sostenido por la LNE. La extensión de la obligatoriedad así como la expansión de los derechos educativos introducidos por la LNE, han sido dos cambios profundos respecto del período neoliberal y podría encontrar

algunos puntos en común con el período peronista, al incluir sectores minoritarios todavía excluidos de la formación. La escritura de los diseños se hizo en una transición política hacia un modelo económico muy distinto, en una gestión provincial que había avanzado respecto de los cambios que la escuela en general y la secundaria en particular, necesitaba para formar jóvenes para el siglo XXI.

Escribir nuevos diseños curriculares de Geografía, planteó un sinfín de preguntas entre las que se destacan ¿para qué debe estar esta asignatura en la escuela media? Es por ello que el recorrido histórico sobre qué se enseñó hasta el año 2006, permitió repensar el rol que ha tenido esta asignatura escolar en la formación de la identidad nacional, a la vez que profundizar en cuáles han sido sus fuentes de legitimación. Las ciencias tienen una dinámica dada por el propio proceso de producción de conocimiento, sin embargo, no todo lo producido se enseña en la escuela. Analizar no solo como han sido los mecanismos de selección, sino también qué sujetos han intervenido en ellos, ha permitido definir lo que se denominó “campo de la Geografía”. Un campo que cuenta con distintas instituciones que a su vez, sostienen discursos muy distintos acerca de qué es la Geografía. Por lo tanto, las relaciones de fuerza en él se tensionan mucho más en contextos de reformas en el currículum y mucho más aun cuando se busca rever los contenidos escolares de la disciplina. La hegemonía del campo por parte de GAEA y quienes sostienen una Geografía positivista, contó durante todos estos años con el reconocimiento desde afuera del campo, en tanto esa Geografía permitía ocultar las intencionalidades políticas de construcción de identidad y “de un ciudadano sumiso y obediente antes que la de contribuir a uno más crítico y reflexivo” (DGCyE, 2006 b, p. 109).

La existencia de la Geografía social y crítica dentro del campo estuvo invisibilizada desde afuera del mismo, al considerar a la Geografía positiva y regional como las únicas válidas aun cuando el campo de las Ciencias Sociales ya estaba consolidado y la Geografía era reconocida como parte de él. La resistencia ha sido el lugar que mayormente ocupó la Geografía social y crítica dentro del campo y en los procesos de definición curricular anteriores al año 2006. Sin embargo, ha encontrado en el proceso de elaboración de los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, la posibilidad de disputar la hegemonía del campo y de interpelar a la Geografía enseñada hasta entonces. En cuanto a esto último, se destaca en los diseños vigentes, la fortaleza de la fundamentación epistemológica, que por un lado, sitúa a la Geografía en el incuestionable lugar de las Ciencias Sociales y, por otro lado también, le otorga solidez a los conceptos estructurantes que se proponen para la enseñanza. Esta explicitación con la que cuenta el diseño, así como la fundamentación y argumentación de las críticas a las concepciones

de Geografía enseñadas anteriormente, no tiene antecedentes. A su vez, el diseño cuenta con recomendaciones para la enseñanza de la propuesta y con una fundamentación acerca de la perspectiva didáctica recomendada. Todo ello constituye una clara decisión de ser transparentes respecto de cada uno de los elementos que conforman el diseño.

La explicitación de qué Geografía se enseña en la escuela secundaria y el análisis de su relación con las finalidades de la escuela, permitió comprender que, la última reforma bonaerense, constituye algo más que actualizar contenidos o redefinir objetivos para el nivel. Forma parte de un proyecto político que le otorga a la enseñanza otro sentido fuertemente vinculado con una nueva mirada sobre los jóvenes como sujetos de derecho.

En ese sentido las relaciones establecidas entre la propuesta de enseñanza de la Geografía y de Construcción de Ciudadanía, constituyen un camino muy poco frecuentado antes. La enseñanza de la Geografía desde la conflictividad social abre la posibilidad de trabajar en la clase una serie de temas que permiten descubrir la complejidad de la realidad. Los estudiantes forman parte de esa realidad y esta perspectiva no solo les permite comprenderla, sino también reflexionar sobre su lugar en ella. El abordaje desde la concepción de los estudiantes como sujetos de derecho favorece el compromiso de los mismos, sacándolos de un lugar pasivo y promoviendo la participación a través del análisis, el intercambio y la generación de propuestas. Trabajar la conflictividad social también favorece la identificación de intereses lo cual resulta novedoso en la enseñanza de la Geografía, pero también de la escuela secundaria y promueve un tipo de aprendizaje significativo y de pensamiento crítico superador de la descripción, clasificación y repetición de contenidos vacíos de sentido para los estudiantes. Esta Geografía, con estas finalidades y en relación con las otras Ciencias Sociales, resulta novedoso en el discurso oficial de la provincia de Buenos Aires en el año 2007. ¿Ha sido el resultado de un cambio en el campo de la Geografía o ha sido la consecuencia de un proyecto educativo y político que necesita de la enseñanza de otra Geografía? Es muy difícil establecer una respuesta contundente, hay algunos elementos que permiten esbozar una respuesta que requiere de un poco más de tiempo para confirmarla o desecharla. Por un lado, se observa una creciente presencia de la Geografía social y crítica en los debates sobre los cambios que habría que implementar en los diseños curriculares de la educación superior en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, en este nivel no ha habido cambios al respecto, lo cual permite afirmar que el campo de la Geografía se encuentra en un punto de máxima tensión en el que o bien no logra establecerse un discurso hegemónico o, las resistencias al cambio paralizan las posibilidades de su concreción ya sea desde adentro del campo como también desde afuera del mismo. Es decir, la Geografía social

y crítica ha avanzado en su lugar dentro del campo pero aún no logra constituirse en hegemónica, siendo que con posterioridad a los cambios en los diseños curriculares de secundario en provincia de Buenos Aires, algunas pocas jurisdicciones han comenzado un recorrido en esa dirección: la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la provincia de La Pampa y en la provincia de Río Negro.

Para el caso de la provincia de Buenos Aires, ha sido fundamental el proyecto político educativo, en tanto ha permitido pensar conjuntamente la finalidad de la escuela y la de la enseñanza de las asignaturas. De esa manera, la Geografía enseñada antes quedó vacía de sentido, sin lugar dentro del proyecto educativo y, la búsqueda de qué Geografía sería la que acompañaría ese espíritu coincide con un momento de debilidad de la hegemonía que hasta entonces había dentro del campo. Un elemento que ha colaborado en la difusión de la Geografía social y crítica, han sido los libros de texto. Las editoriales producen materiales que deben acompañar lo que se enseña en la escuela, en eso consiste su negocio y, ello le ha permitido a la Geografía social y crítica encontrar caminos de difusión distintos a los congresos o jornadas del mundo académico. Luego de tantos años de aprender Geografía positivista, existe en la sociedad, en los estudiantes y en muchos docentes un imaginario acerca de qué es esta disciplina y, probablemente lleve un tiempo conocer y reconocer como Geografía a otros temas, contenidos y conceptos, así como otra forma de enseñarla y aprenderla. En ese sentido, las editoriales pueden llegar a ser un canal importante, que puede contribuir en el reconocimiento desde afuera del campo, a la Geografía social y crítica como hegemónica. Como se mencionó anteriormente, el caballo de Troya permitió la instauración de la Geografía social y crítica en el discurso oficial de la provincia de Buenos Aires. Teniendo en cuenta que esta investigación no ha trabajado si dentro del campo de la Geografía hubo un recorrido de Odisea o no de la Geografía social y crítica, constituye una base para posibles investigaciones en ese sentido, en el de qué Geografía hoy constituye la resistencia dentro del campo.

De esta manera, aparece el tercer núcleo de sujetos de la definición curricular que son los docentes y los estudiantes. La presencia de la Geografía positivista en la formación docente ha sido y es muy generalizada. Si bien el trabajo no aborda la formación de los profesores de Geografía, éstos deben enseñar el diseño curricular. Como ya ha sido dicho, la reforma no implica necesariamente un cambio curricular. La escuela tiene sus propios tiempos para procesar las reformas. Durante la etapa de consulta a las escuelas sobre el nuevo diseño curricular y especialmente, acerca de las concepciones de enseñanza y de ciudadanía, la negociación con los docentes no ha sido fácil. Comenta uno de los entrevistados al respecto:

“El supuesto fue que cualquier docente que sabía enseñar debía poder conducir un proceso de aprendizaje en acción, gestionado y protagonizado por los pibes. Creo que en esto el cálculo nos falló... No todos los docentes lo podían ni lo pueden hacer, incluso algunos te decían directamente que no lo querían hacer. Tampoco todas las escuelas (E3).

El proceso de cambio en las aulas también suele ir desacoplado de los tiempos políticos y los pedagógicos (Braslavsky y Cosse, 2006) y es complejo, con numerosas variables que se ponen en juego a nivel de la institución, pero también en lo personal de cada docente. La Ronda de Consulta y las instancias de monitoreo durante la prueba piloto de implementación del nuevo diseño, en cierto modo buscó achicar el desacople temporal y dar un espacio para las voces de los docentes, favoreciendo la negociación y reduciendo la idea de imposición.

Sin embargo, como afirma Terigi (1999),

”Lo que está claro es que un proceso de modificación de las prescripciones curriculares requiere la movilización de los actores institucionales para lograr el impacto en las prácticas concretas. La imagen del documento que “se recibe y se archiva”, o “se expone formalmente”, pero no se trabaja a nivel de los grupos institucionales, es sin duda frecuente...” (p. 30).

La propuesta didáctica, junto con los contenidos propuestos en el diseño, constituyen una manera distinta de estudiar Geografía, en ese sentido la capacitación docente a través del Instituto de Formación Docente (INFOD)⁵⁶ ha sido un soporte muy importante para los docentes, al igual que los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE) dependientes de la Dirección de Formación Continua de la DGCyE.

Algunos interrogantes que han surgido durante la investigación y que permitirían definir líneas de futuros estudios, tienen que ver con la formación docente y si habrá algún cambio en los diseños curriculares de los profesados de Geografía, en relación con los diseños vigentes en el nivel medio en la provincia de Buenos Aires. En ese sentido, también la pregunta acerca de qué está pasando en las aulas con la enseñanza de Geografía, de qué manera se ha implementado el diseño, qué contenido presentan mayor dificultad para su enseñanza, cómo ha funcionado la vinculación con Historia y Construcción de Ciudadanía. Asimismo, y dentro de la escala del aula, pero con repercusión a escala nacional será interesante analizar los resultados de los dispositivos de evaluación nacional. Por otro lado, qué pasará en el campo de la Geografía, si la Geografía social y crítica logrará constituirse en hegemónica y si la Geografía positivista quedará en la resistencia dentro del campo.

⁵⁶ El INFOD fue creado en el año 2007 por la LNE.

Hay un texto de Gvirtz y Palamidessi (1998), que resume un poco una de las ideas centrales del trabajo,

“La escuela usa los saberes para sus propios fines y su propia utilidad. El problema mayor reside quizás en que los docentes y los alumnos tienden a olvidar que se trata de objetos inventados para la tarea de educar. Lo que muchas veces se olvida es que ese saber o esa actividad ha sido descontextualizada de su actividad de origen y recontextualizada en la escuela. Los contenidos son –más allá de su utilidad intrínseca y su valor de verdad– “excusas” para educar. Sólo son buenos y útiles pretextos para educar. (p. 35).

Las asignaturas escolares, sus contenidos, suelen ser la excusa para algo más. Ese algo más está plasmado en las finalidades políticas de la educación. En ese sentido el proyecto político que la provincia de Buenos Aires comenzó a construir e implementar desde el año 2003 constituyó el caballo de Troya que generó profundas transformaciones en la Geografía escolar.

FUENTES CONSULTADAS

LEYES NACIONALES

- Ley de Educación Común N° 1420, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 8 de julio de 1884.
- Decreto N° 5447 Creación de los Colegios Nacionales, Presidencia de la nación, 14 de marzo de 1863.
- Decreto N° 345 Creación de la escuela Normal de Paraná, Presidencia de la nación, 13 de junio de 1870.
- Ley N° 4874, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 17 de octubre de 1905.
- Ley Saavedra Lamas, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 25 de julio de 1916.
- Ley N° 12.978, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 5 de mayo de 1947.
- Ley Nacional N° 14.184, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 30 de enero de 1953.
- Ley Nacional N° 24049, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 6 de diciembre de 1991.
- Ley Federal de Educación N° 24.195, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 29 de abril de 1993.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206, Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, Argentina, 27 de diciembre de 2006.

LEYES PROVINCIALES

- Ley de Educación Común de Buenos Aires N° 988, Buenos Aires, 26 de septiembre de 1875
- Reforma educacional de Buenos Aires, La Plata, 1937.
- Ley de Educación N° 11.612, Legislatura Bonaerense, La Plata, Argentina, 23 de diciembre de 1995.
- Ley Provincial de Educación N° 13.688, Legislatura Bonaerense, La Plata, Argentina, 27 de Junio de 2007.

DOCUMENTOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN⁵⁷

- Ministerio de Educación y Justicia (1988) Informe final de la asamblea nacional. Congreso Pedagógico.
- Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) (1992) Documento para la concertación Serie A N° 7. Consejo Federal de Educación (CFE).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) Núcleos de Aprendizaje Prioritario 3° Ciclo EGB/Nivel Medio, Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación (2017) Las escuelas técnicas secundarias en la Argentina. Serie de documentos de investigación 1. Argentina.

DOCUMENTOS DE LA DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

- DGCyE (2002) Documento de trabajo para Instituciones Educativas de EGB de gestión estatal y gestión privada.
- (2003) La elaboración del diseño curricular para la EGB de jóvenes y adultos.
- (2004) Ronda de Consulta. Síntesis.
- (2005) Encuentro para el análisis y propuestas en la ESB.
- (2006 a) Todos en la escuela aprendiendo. Un compromiso de la comunidad educativa. *Plan Educativo 2004/07*. Julio 2004 La Plata, Argentina.
- (2006 b) Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 1° año/7mo. ESB.
- (2007 a) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 2° año SB.
- (2007 b) Diseño Curricular para la ES Construcción de Ciudadanía 1° a 3° año.
- (2008) Diseño Curricular para la Educación Secundaria 3° año SB.
- (2010) Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año.
- (2011 a) Diseño Curricular para la escuela Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior.
- (2011 b) Diseño Curricular para la Educación Superior, Geografía 5° año.

⁵⁷ El Ministerio ha sido renombrado en distintas ocasiones: Ministerio de Cultura y Educación (período: 1969/1983) Ministerio de Educación y Justicia (1983/1991) Ministerio de Cultura y Educación (1991/1999) Ministerio de Educación (1999/2002) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002/2007) Ministerio de Educación de Educación (2007/2015) Ministerio de educación y Deporte (2015/2017) Ministerio de Educación (2017/2018) Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y tecnología (2018/2019) Ministerio de Educación (2019 y continúa)

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, F. (2007) La configuración de la escuela secundaria en la Argentina: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. *XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.
- (2011) Escuela secundaria y sistemas educativos modernos: análisis histórico comparado de la dinámica de configuración y expansión en países centrales y en la argentina. *Revista História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)*, N° 42, Facultad de Educación, Universidad Estatal de Campinas, Brasil, pp.3-22.
- Acosta, F. y Fernández, S. (2014) El Estado en la configuración de la escuela secundaria desde una perspectiva de internacionalización: una mirada desde la Enquête Naón de 1909 en Argentina y la Enquête sur l'enseignement secondaire de 1899 en Francia. *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, Vol.15, N° 2, Buenos Aires, Argentina, pp. 69-92.
- Álvarez, G. (2016) Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social. En Lorda, M. y Prieto, M. (Comp.) *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad. Enseñanza e investigación en la formación docente*. Edius, Serie Extensión, Colección Estudios Sociales y Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina, ISBN 978-987-655-139-7.
- (2017) Hegemonía y *curriculum* en los diseños curriculares de la materia geografía de la provincia de Buenos Aires: notas sobre Geografía social y cultura escolar en el siglo XXI. *KIMÜN Revista interdisciplinaria de formación docente*, Año III, N° 4 (Enero-Junio), San Luis, Argentina, ISSN: 2469-066X, pp. 79-112.
- Apple, M. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, España: Akal editorial.
- Audigier, F. (1992) Pensar la geografía escolar. Un reto para la didáctica. *Documents d'analisi geogràfica*, N° 21, Barcelona, España, pp.15-33.
- (2002) Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las ciencias Sociales:*

revista de investigación, N° 1, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, España, pp.3-16.

- Bolívar, A. (1996) Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón, Revista de Pedagogía*, N° 2, Vol. 48, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid, España, pp.169-177.

- Bourdieu y Loic Wacquant (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

- Bonal, X. (1998) *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

-Botana, N. (1977) *El orden conservador*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hyspamérica.

- Braslavsky, C. (2006) Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 4, N° 2, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE), Universidad Autónoma de Madrid, España, pp. 84-101.

- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006) Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. REICE, Vol. 4, N° 2e. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140202>.

- Bucher, R. y Strauss, A. (1976) Professions in process. En Hammerslaey, M. y Woods, P. (comps.), *The Process of Schooling*. Londres, Reino Unido: Routledge and Kegan Paul with Open University Press.

- Busch, S. (2012) Historia del campo recontextualizador y su vínculo con el campo de producción en Geografía en la Argentina. *Geograficando: Revista de Estudios Geográficos*, Vol. 8, N° 8, La Plata, Argentina, ISSN E 2346-898X. Disponible en: <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/issue/view/157>

---- (2014) La incorporación de la geografía crítica al currículum en la Argentina: un estudio de las disputas entre actores y enfoques en la reforma curricular de los '90. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XX, N° 1107, 5 de enero de 2015, Universidad de Barcelona, España, ISSN: 1138-9796. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1107.htm>

- Bustelo, E. (1998) Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En Bustelo, E. y Minujín, A. (1998) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes*. Bogotá, Colombia: Editorial Santillana, UNICEF, Colección Cuadernos de debate.

- Camilloni, A. (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Secretaría de Asuntos Académicos, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires, OPS/OMS. Buenos Aires, Argentina.
- Capel, H. (1977) *Capitalismo y morfología urbana en España*. Barcelona, España: Editorial Amelia Romero.
- (1981) *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea: una introducción a la geografía*. Barcelona, España: Editorial Barcanova.
- Castel, R. (2004) *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, N° 295, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, España, pp.59-111.
- Chevallard, I. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Cicalese, G. (2009) Geografía, guerra y nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983. *Scripta Nova*. Vol. 13, Universidad de Barcelona, España.
- Cirigliano, G. (1967) *Educación y Futuro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nuevos Esquemas.
- Cox, C. (2011) Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, N°56 (Abril), Francia.
- da Silva, T. (1995) El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? *Revista Propuesta Educativa*, N° 13 (Diciembre), Buenos Aires, Argentina, pp.5-10.
- de Alba, A. (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Da Costa, W. (1988) El Estado y las políticas territoriales en Brasil. *Repensando la Geografía*. San Pablo, Brasil: Editorial de la Universidad de San Pablo.
- Decibe, S. (1997) La educación argentina entre dos fuegos. *Clarín*, sección Tribuna Abierta, 10 de octubre de 1997, Buenos Aires, Argentina.

- De Luca, R. y Álvarez Prieto, N. (2012) La educación secundaria en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983). Currículum, educación para el trabajo, disciplina y evaluación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Vol 9, N° 19. Universidade Estácio de Sá, Brasil, ISSN 2238-1279, pp. 53-79.
- DiNIECE (2007) *La obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La educación en debate, Buenos Aires, Argentina.
- Dussel, I. (1997) *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).
- Dutto, Z. y Herner, M. (2012) Geografía y diseños curriculares en la provincia de La Pampa. *Huellas*, N° 16, Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, ISSN 0329-0573, pp. 78-92.
- Escolar, M. (1990) *Territorios ausentes (los límites de la legitimidad geográfica)*. Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- (1991) *Un discurso «legítimo» sobre el territorio. Geografía y ciencias sociales*. Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Escolar, M.; Quintero Palacios, S. y Reboratti, C. (1994) Geographical Identity and Patriotic Representation in Argentina. En Hooson, D. (ed.) *Geography and National identity*, Blakwell, Londres, Reino Unido, pp. 346-366.
- Feijoo, M (2002) Argentina. Equidad social y educación en los '90. *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. Serie Regional Buenos Aires. UNESCO, Argentina.
- Feldfeber, M. e Ivanier, A. (2003) La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, N° 18 (Mayo-Agosto), Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 421-445.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educación y Sociedad*, Vol. 32, N° 115 (Abr-Jun), CEDES, Unicamp, Campinas, Brasil, pp. 339-356.
- Fernández Casó, M. (2008) Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación*, Vol. 7, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Barcelona, España, pp. 99-107.

- Filmus, D. (1998) La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. *Revista del Centro Latinoamericano para el Desarrollo (CLAD) Reforma y Democracia*. No. 10 (Febrero), Caracas, Venezuela.
- Fritzsche, F. (1993) La geografía y el mito de la naturaleza nacional. Un ensayo de interpretación de “Geografía y unidad argentina de Federico Daus”. *Geographikós*, N°4, II° Semestre, Buenos Aires, Argentina, pp. 55-67.
- Fuentes, S. (2014) Una mirada a la investigación en educación secundaria en la Argentina entre los años 2003 y 2013. Disponible en: [//ecys.flacso.org.ar/sistema_consulta/docs/criterios.pdf](http://ecys.flacso.org.ar/sistema_consulta/docs/criterios.pdf)
- Gallart, M. (2006) *La construcción social de la escuela media: una aproximación institucional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Crujía.
- Gentili, P. (1996) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Ponencia presentada a la *Cumbre Internacional de Educación* (CEL-CEA-UNESCO), México.
- Giroux, H. (1985) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, N° 44, (Julio-Diciembre), Ed. Era, México pp. 36-65.
- Gluz, N. (2015). Jóvenes, Asignación universal por hijo y escuela secundaria: sinergias y desencuentros entre política social y escolar en Argentina. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 2, N° 2, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina, ISSN 2408-4573, pp. 47-58.
- Goodson, I. (1991) La construcción social del currículum. Posibilidad y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, N° 295, Ministerio de Educación y Formación Profesional, Madrid, España, pp. 7-37.
- (2000) *El cambio en el currículum*. España: Editorial Octaedro.
- Gurevich, R. (1993) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. En Alderoqui, S. y Aisenberg B. (coord.) *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*. Madrid, España: Editorial Paidós.
- (1998) Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa (Cap. 6). En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didácticas de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

- Gurevich, R.; Blanco, J.; Fernández Casó, M. y Tobío, O. (1995) *Notas sobre la Enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Hirschberg, S. (2004) (Coord.) *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. DINIECE UNICEF, Argentina.
- Hobsbawm, E. (1997) *La era de la revolución, 1789-1848*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Iut, V. (2014) La formación del campo profesional de geógrafos en la Argentina 1947-1975. *Territorio*, N° 16, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Jackson, P. (2009) *La vida en las aulas*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Jelin, E. (1993) ¿Cómo construir ciudadanía? Una visión desde abajo. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, N° 55, (Diciembre), pp.21-37.
- Kemmis, S. (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Kessler, G. (1996) Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión. En Konterllnik, I. y Jacinto, C. (comp.) *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Editores UNICEF-Losada, pp. 131-160.
- Kravetz, S. (2012) Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el Programa Provincial "Inclusión/Terminalidad de la Escuela Secundaria". *Cuadernos de Educación*, Año 10, N° 10 (Diciembre), Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Kravetz, S. y Castro, A. (2014) Notas sobre la inclusión y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina. *Políticas Educativas*, Vol. 6, N° 1, Asociación de Universidades Grupo Montevideo, Porto Alegre, Brasil, pp. 73-89.
- Krichesky, M. (2014) Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De prácticas y discursos, cuadernos de Ciencias Sociales*, Vol 3, N° 3, Universidad Nacional del Nordeste, Chaco, Argentina, ISSN 2250-6942.

- Landau, M. (2008) Cuestión de ciudadanía, autoridad estatal y participación ciudadana. *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 70, N° 1 (Enero- Marzo), Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 7-45.
- Leduc, S.; Nin, C. y Schmite, S. (2010) *Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. Santa Rosa, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Maldonado, M. (2004) *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires, Argentina: EUdeBA editores.
- Marshall, T. y Bottomore, T. (1998) *Ciudadanía y clase social*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Meo, A. (2008) Mapping the field of studies of social class and educational inequalities in Argentina. *Revista Enfoques Educativos*. Chile. Publicación bilingüe. N 1, Vol 10, pp. 190-220.
- (2015) Preludio: La sociología de la educación en Argentina: características, límites y oportunidades. *Unidad Sociológica*, N° 5, Año 2 (Octubre 2015-Enero 2016), Buenos Aires, Argentina, ISSN 2362-1850, pp. 6-15.
- Montes, N. y Ziegler, S. (2010) Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, N° 47 (Octubre-Diciembre), Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 1075-1092.
- Moraes, A. (1989) Renovación de la Geografía y Filosofía de la Educación. En de Oliveira, A. *Para onde vai o ensino de Geografia?* San Pablo, Brasil: Editorial Contexto.
- (2005) *Ideologías geográficas. Espacio, Cultura y Política en Brasil*. San Pablo, Brasil: Editorial Annablume.
- Mueller, F. (1992). El proceso de sistematización: el caso de la educación secundaria en Alemania. En Mueller, D., Ringer, F. y B. Simon (comp.). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid, España: Ministerio de Trabajo y Seguridad.
- Muller, P. (2002) *Las políticas públicas*. Editorial Universidad Externado de Colombia.

- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica (Cap. 6). En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa, Biblioteca de educación.
- Obiols, A. y de Obiols, S. (1993) *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Oszlak, O. (1982) Reflexiones sobre la formación del estado y la construcción de la sociedad argentina. *Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales*, Vol. XXI, (Enero-Marzo) Buenos Aires, Argentina, pp. 531-548.
- Palamidessi, M. y Suasnabar, C. (2004) El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, Nº 46, Vol. XVIII, Universidad de Antioquía, Colombia, pp. 59-77.
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007) La complejidad del análisis documental. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Nº 16 (Enero-Junio), UBA, Argentina, pp. 55-81.
- Pinkasz, D. y Pitelli, C. (1993) Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934 -1972): ¿cambiar o conservar? En: Puiggrós, A. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1945 – 1985)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- Pineau, P. (1997) *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930)*. Una versión posible. Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires, Colección Educación y Sociedad.
- (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En: Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- (1992) *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.
- (2003) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Galerna.

---- (2005) Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática (Cap. 5). En Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina IPE UNESCO.

---- (2006) Principales cambios curriculares en el sistema educativo provincial. *Anales de la Educación común*, Tercer Siglo, Año 2, N° 4, DGCyE, Buenos Aires, Argentina. ISSN 1669-4627.

- Quintero Palacios, S. (1992) Geografía y Educación Pública en los orígenes del Territorio y la Nación (Argentina, 1863-1890). Departamento de Geografía Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina (Tesis de licenciatura).

---- (1995) Geografía y Nación. Estrategias Educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870). *TERRITORIO*, N° 7, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina.

---- (2002) Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX. *Scripta Nova*, Universidad de Barcelona, Vol. VI, N° 127, 30 de octubre, España. ISSN: 1138-9788

---- (2004) Los textos de Geografía: un territorio para la nación (Cap. 3). En Romero, L. (coord.) *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

-Rodríguez, L. (2015) Funcionarios y políticas educativas en Argentina (1976-1983). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, N° 4, Dossier: Educación y dictaduras en el Cono Sur (Junio), Santiago de Chile, ISSN 0719-3483, pp. 62-75.

-Rodríguez Lestegás, F. (2007) El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿y si la transposición fuese el problema? En Ávila Ruiz, R.; Atxurra, J. y Fernández de Larrea, E (coord.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, España: Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

-Romero, J. (1994) Las ideologías de la cultura nacional y otros ensayos. Vol 1, Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

- Schoo, S. (2014) Conflictos y acuerdos en el proceso de nacionalización de la educación secundaria en Argentina en el siglo XIX. El caso de la provincia de Buenos Aires. *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), pp. 113-131. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2014.001.002.005>

- Serra, J. (2001) *La política de capacitación docente en la Argentina. La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*. Informe de investigación, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Buenos Aires, Argentina.
- Serrano, J. y Leyton, G. (2017) Análisis comparativo del currículo de Ciencias Sociales en la educación obligatoria chilena y española. *Revista de Pedagogía*, Vol. 8, Nº 103, Universidad Nacional de Venezuela, pp. 107-134.
- Somoza Rodríguez, M. (1997) Una mirada vigilante. Educación del ciudadano y hegemonía en Argentina (1946-1955). En Cuccuzza, H. (dir.) *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo (1943-1955)*. Luján, Argentina: Los libros del riel. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- Southwell, M. (2013) Treinta años de reformas educativas. *Le monde diplomatique*, Suplemento La educación en debate, Nº 165. Buenos Aires, Argentina.
- Souto, P. (1995). La mítica tradición disciplinaria de la geografía en Argentina. En *I Jornadas Platenses de Geografía*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). 12 al 15 de octubre de 1993. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6803/ev.6803.pdf
- Suasnábar, C. (2017) Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Sociedad Española de Educación Comparada, Nº 30 (julio-diciembre), Madrid, España, pp. 112-135.
- Taba, H. (1962) *Curriculum Developmen. Theory and Practice*. California, Estados Unidos: Harcourt College Publishers.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Tedesco, J. C. (1986) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Solar.
- (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- (2016) La educación en el centro del debate. El desafío simultáneo de la universalización y la mejora de la calidad de la enseñanza. En Filmus, D. (Comp.) *Pensar el Kirchnerismo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

- Tenti Fanfani, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- (2010) *Sociología de la Educación*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Terán, O. (2008) *Historia de las ideas en Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Terigi, F. (1999) *Curriculum, itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.
- (2005) Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional (Cap. 7). En Tedesco (comp.) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, IPE UNESCO.
- Tiramonti, G. (2003) Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Argentina: Fundación OSDE, UNESCO IPE, Grupo editor Altamira.
- (2005) La educación argentina en el contexto de las transformaciones de los años 90. *Proposiciones*, Vol.16, Nº 3 (48) - set./dez, Universidad Estatal de Campinas, Brasil, ISSN 1980-6248, B, pp. 53-74.
- Tiramonti, G. y Suasnabar, C. (2000) La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación. En *Revista APORTES para el Estado y la Administración Gubernamental*, Vol. 7, Nº 15. Asociación de Administradores Gubernamentales, Buenos Aires, Argentina.
- Tobío, O. (2019) La Geografía B. Ponencia presentada en *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Torres, R. M. (2003) Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores. Recuperado de: <http://www.fronesis.org/imagen/rmt/documentosrmt/Sistemaescolarycambioeducativo.pdf>
- Tyler, R. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Villa, A. (1997) *La enseñanza de la Geografía: transformación y cambio en la educación básica*. Recuperado de:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/395.pdf>

---- (2009) La escuela y la construcción del currículo de ciencias sociales. Los circuitos productivos regionales en la Argentina (Cap. 4). En Insaurralde, M. (coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.

-Villar, N. (1995) Naturalismo y humanismo en los orígenes científico-institucionales de la Geografía Argentina (Universidad Nacional de La Plata 1906-1926). *PTFD, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Formación y Capacitación Docente*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Argentina.

-Viñao, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, España: Editorial Morata, Segunda edición 2006.

--- (2006) La historia de las disciplinas escolares. *Revista USAL*, Vol. 25, Universidad de Salamanca, España, pp. 243-269.

-Vior, S. (2008) La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V, N° 5 (Diciembre) Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, ISSN 1668-4753, pp. 59-78.

-Zusman, P. (1997) Una geografía científica para ser enseñada. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940). En *Documents d'Analisi Geografica*, 31, Universidad Autónoma de Barcelona, España, pp.171-189.