

## Encuentro de Geógrafos de América Latina. EGAL 2013. Perú.<sup>1</sup>

**Título: Los diseños curriculares de geografía de la provincia de Buenos Aires como asunto político, ciudadano y cultural. período 2005-2012**

*Gabriel Álvarez<sup>2</sup>*

### **Resumen**

Desde el año 2005 hasta el presente, el sistema educativo de la jurisdicción ha implementado para su escuela secundaria una serie de cambios curriculares e institucionales destinados a poner fin a la Reforma Educativa de los años '90. Desde lo curricular, y en el caso de la materia Geografía, se ha propuesto un re-examen sobre el sentido de su enseñanza, así como de su relevancia y significatividad en la formación del estudiante como un sujeto político. De este modo, esta ponencia tiene por finalidad comunicar un recorte del proceso de cambio en cuestión a partir de la enunciación de los propósitos e intencionalidades políticas, el marco interpretativo adoptado y los ejes de las problemáticas geográficas seleccionadas, entre otros elementos curriculares.

**Palabras clave:** Cambio curricular – Enseñanza de la Geografía – Disciplinas escolares – Formación política y ciudadana del estudiante

### **Abstract**

---

<sup>1</sup> Este documento corresponde a una nueva versión de la ponencia presentada al Primer Encuentro de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, celebrado durante los días 5 al 7 de diciembre de 2012 en la ciudad de Medellín (Colombia) y a la conferencia del mismo nombre dictada por el autor en las Segundas Jornadas Nacionales De Investigación y Docencia en Geografía (2da. jornada) y Octavas Jornadas de Investigación y Extensión del Centro de Investigaciones Geográficas (8° JIECIG). Tandil, 14 al 16 de noviembre de 2012. Las opiniones vertidas en este documento son de elaboración del autor por fuera de las instituciones allí mencionadas.

<sup>2</sup> Licenciado en Geografía (UBA) y Magister en Sociología de la Cultura y el Análisis Cultural (IDAES – UNSAM) Ex – Asesor Docente de la DGdeCyE de la provincia de Buenos Aires (2005 – 2012). Ex -Director de Educación Superior de la DGdeCyE de la provincia de Buenos Aires (2011 – 2012). Docente Titular en las Universidades Nacionales de UNSAM, UNTreF y UNCPBA – UNICEN, a cargo de materias relacionadas con la Enseñanza de la Geografía, la Teoría de la Geografía y la Geografía Urbana. Docente Titular en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (ISFD Pcia. Bs.As.). Miembro de la dirección e investigador del Centro de Estudios Geográficos (CEGeo – UNSAM – EHu). Investigador Categorizado del Sistema Universitario Nacional: Categoría 3. [alvarezgabriel@speedy.com.ar](mailto:alvarezgabriel@speedy.com.ar); [gabrielhalvarez@yahoo.com.ar](mailto:gabrielhalvarez@yahoo.com.ar)

The jurisdictional educational system is implementing for the middle school a number of curricular and institutional changes aimed at ending the Educative Reform of the 90s. From the curriculum, and in the case of the Geography matter, has proposed a re-examination of the meaning of it's their teaching, and relevance and significance in the formation of the student as a political subject. Thus, this presentation is intended to communicate a cut of the change process at issue from the statement of the purposes and political intentions, the interpretative framework adopted and the axes of selected geographic issues, among other elements of the curriculum.

**Keywords:** Curriculum change - Geography Teaching - School disciplines- Political and civic education of student

## **Introducción**

Desde el año 2005 la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires ha implementado una serie de reformas curriculares e institucionales que tuvieron como finalidad establecer el fin de la Reforma Educativa de los años '90 en la jurisdicción. En este sentido, los aspectos curriculares de las transformaciones educativas en cuestión se tradujeron en la búsqueda de un nuevo enfoque de enseñanza que en el caso de la Geografía implicó la redefinición del sentido de su enseñanza, basada ahora, en la asunción de la Geografía Social como referente disciplinar y de modelos de enseñanza que promovieran en los estudiantes el desarrollo y el fortalecimiento de preocupaciones políticas, ciudadanas y culturales, favorables a la formación de un sujeto político.

El artículo presenta un orden de exposición que se propone reconstruir las diferentes definiciones curriculares –definiciones políticas- que se consideraron fundamentales de delimitar para la escritura de la materia Geografía. En este sentido, se presentan en primer lugar algunos enunciados generales del proceso de diseño curricular, en parte comunes a la elaboración de los diseños curriculares de otras materias; mientras que en la segunda parte, se da lugar al planteamiento problemático de la enseñanza de la Geografía y la enunciación de las definiciones curriculares de allí provenientes, que derivaron en los ejes de problemáticas geográficas tratadas en todos los años de la escuela secundaria, algunos obstáculos detectados en la enseñanza de la Geografía, la fundamentación de la adopción de la Geografía Social como referente disciplinar, y, los modos de problematizar la enseñanza de la materia para la definición de los contenidos curriculares seleccionados, entre otros tópicos. Así, la ponencia se propone lograr una visión

panorámica del proceso en cuestión, antes que un detalle pormenorizado de cada uno de los momentos de elaboración y de los elementos/componentes curriculares finalmente adoptados.

## **PRIMERA PARTE. ASPECTOS GENERALES DEL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR.**

### **El sentido del curriculum y el curriculum como una política pública.**

Las definiciones conceptuales sobre la naturaleza del curriculum es una de las problemáticas más frecuentemente tratadas dentro de lo que se conoce como teoría curricular. La situación adquiere mayor complejidad política cuando la adopción de un punto de vista conceptual sobre el curriculum es definida desde las direcciones de la gestión de los sistemas educativos para que los cambios educativos efectivamente sucedan en las escuelas y puedan comprobarse en la escala micro del aula en acuerdo global con los objetivos pedagógicos de política educativa planteados curricularmente.

En este sentido, la jurisdicción ha adoptado una definición conceptual de curriculum para todos los niveles educativos, desde el Nivel Inicial hasta la Educación Superior para la formación docente, que se expresa desde el Marco General de Política Curricular (2007)<sup>3</sup> a través de la definición de curriculum perteneciente a Alicia de Alba (1998), por la cual se lo concibe como: “una 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, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (...)”. Es decir, se está ante una serie de fundamentos teóricos y políticos que actuaron como encuadre general para guiar la construcción curricular, y a su vez, como una herramienta conceptual para la orientación de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Desde este punto de vista, se entiende el curriculum como un documento político, sujeto a negociaciones y demandas políticas que es producido desde el Estado “hacia” un segmento de la sociedad civil, y que tiene como función legítima, indicar, prescribir y fijar unas intenciones (Terigi, 1999), que son particulares de un momento histórico. Las que deberán permear las

---

<sup>3</sup> Puede accederse al Marco General de referencia en:

<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

políticas educativas y los enfoques de enseñanza que se consideran más adecuados a los fines de poner en marcha un proyecto cultural de transformación educativa.

Del mismo modo que una política pública implica definir el sentido que tendrá la acción estatal, una política curricular requiere de la formulación de horizontes deseables por los cuales el Estado debe generar condiciones normativas y de prescripción que permitan a toda la población del sistema educativo, alcanzar las experiencias que se propone, a través de los *qué, para qué y cómo* se debería enseñar. En nuestra perspectiva, un conjunto de interrogantes que se definen políticamente, desde lo que de aquí en adelante denominaremos el *sentido de la enseñanza* y que contribuyen a que la enseñanza de la Geografía sea concebida como un asunto político.

Desde esta perspectiva, el cambio curricular iniciado en la Provincia de Buenos Aires hacia el año 2005 y con continuidad hasta el presente, expresa la voluntad de incidir desde el curriculum como una herramienta de la política educativa que tiene un valor estratégico y específico; desde el momento en que comunica el tipo de experiencias educativas que deberán ofrecerse en las escuelas y en donde el Estado tiene la responsabilidad principal en el mejoramiento de la acción pedagógica y el acompañamiento de la implementación del cambio.<sup>4</sup>

### **Transformaciones educativas. Las escalas anudadas entre los cambios nacionales y los de la jurisdicción (provincia de Buenos Aires).**

Para la comprensión de algunas definiciones en torno a los cambios curriculares de la geografía escolar en la jurisdicción, es necesario establecer su relación con otras transformaciones educativas que se fueron desarrollando desde entonces, tanto en la provincia de Buenos Aires como a escala nacional.<sup>5</sup> Estos cambios no pueden comprenderse si en primer lugar no se hace

---

<sup>4</sup> Por razones de extensión quedarán exceptuadas de esta presentación el tratamiento y comunicación de las acciones y mediaciones que fueron desarrolladas desde el Estado a los fines de lograr consensos en diferentes espacios de la sociedad civil para el cambio curricular de la escuela secundaria en general y de la materia Geografía en particular. Por su parte, los estados de avance de escritura (prediseño) y el diseño curricular final, fueron expuestos desde el año 2005 hasta el 2012, en sus diferentes etapas de elaboración, en numerosos profesorado de Geografía de la Pcia. de Buenos Aires (ISFD) y Universidades Nacionales (UNLP, UNTREF, UNSAM, UBA, UNLU, UNICEN, UNL, entre otras). También se hicieron presentaciones, ante representantes de partidos políticos, centros de estudiantes de escuelas secundarias, sindicatos docentes, referentes de organizaciones sociales y territoriales, entre otros.

<sup>5</sup> La provincia de Buenos Aires corresponde a una de las jurisdicciones educativas más grandes de América Latina junto a los distritos de San Pablo, Brasil, y México D.F. Su matrícula escolar total se aproxima a los 5 millones de alumnos, 280 mil docentes y más de 20 mil escuelas. En su territorio se expresan las mayores desigualdades sociales y territoriales del país, el mayor desarrollo de sus fuerzas productivas y alrededor del 40 % de la población total nacional, magnitud coincidente con su participación en el PBI de la República Argentina. Asimismo, ha sido una

mención a la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006) –reemplazo de la Ley Federal de Educación N° 24195 (1993), implementada durante el interregno neoliberal de la Argentina- y la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007); que entre otras cuestiones subrayan y reconocen el derecho a la educación de todas las personas, así como, el carácter obligatorio de la escuela secundaria y la intención de la formación política, ciudadana y cultural de los estudiantes. Desde allí, el Estado asume por primera vez en la historia argentina la obligatoriedad de la educación secundaria, lo cual implica el desafío de lograr la escolarización, permanencia con aprendizaje y finalización de estudios de todos los adolescentes, jóvenes y adultos.

Mediante la nueva Ley Provincial de Educación, se establece que la educación secundaria además de ser obligatoria extiende su duración a seis años, disolviendo la estructura anterior de este mismo nivel educativo que fragmentaba -institucional y espacialmente- la trayectoria de los estudiantes en un ciclo básico de tres años (Educación General Básica) y en otro superior, denominado Educación Polimodal –no obligatorio-, de igual duración.

La implementación de la nueva y actual estructura, entre otras cuestiones, implicó que hacia el interior de cada uno de estos ciclos se produjeran significativas transformaciones de la caja curricular, a partir de lo cual, por ejemplo, la materia Ciencias Sociales antes programada para los tres primeros años, acotó su dictado a solo el primer año, mientras que las materias Historia y Geografía pasaron a conformarse como espacios curriculares autónomos desde el segundo hasta la finalización del Ciclo Superior.<sup>6</sup>

En este sentido, desde el Equipo Técnico Curricular de la materia Geografía (ETCG), en articulación con otras instancias de la Dirección de Gestión Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria, se definieron posiciones conceptuales y epistemológicas en torno a la materia Geografía como disciplina escolar que tomó entre sus principales desafíos el planteo de

---

de las jurisdicciones educativas que primero implementó la Ley Federal de Educación de los años `90 y también una de las primeras en impulsar su finalización. A su vez, las desigualdades educativas y la segregación escolar, principalmente en la escuela media/secundaria actúan potenciando el abandono escolar y los bajos rendimientos escolares en la jurisdicción.

<sup>6</sup> De este modo, la materia Geografía forma parte de la caja curricular de todas las escuelas secundarias de la jurisdicción entre el segundo y el quinto años –salvo aquellas Orientaciones de tipo de escuela que hayan definido otra disposición-, por lo que su presencia en el sexto y último año se encuentra sólo para la Orientación en Ciencias Sociales. El diseño para el año en cuestión ha sido organizado, entre otras características, considerando el modelo didáctico de la investigación escolar.

un enfoque y modelo de enseñanza a partir del cual pudieran derivarse congruentemente, propósitos e intencionalidades educativas, expectativas de logro y objetivos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, entre otros elementos curriculares.

### **Definiciones curriculares y decisiones políticas: los saberes geográficos y la disciplina escolar.<sup>7</sup>**

Los nuevos diseños curriculares de la materia Geografía, asumen en la jurisdicción, la concepción de disciplina escolar para la definición de su enfoque de enseñanza y la selección de sus saberes. Concebir la enseñanza de la Geografía desde la perspectiva de una disciplina escolar encierra un conjunto de definiciones conceptuales que inevitablemente están anudadas a sus atributos operacionales cuando el horizonte es el cambio curricular.

Así, el interrogante ¿De qué modo la adopción del significado y el sentido de la noción de disciplina escolar impactan en una definición curricular para la enseñanza de la Geografía?; es una de las preguntas que fueron formuladas desde el mismo equipo curricular (ETCG) a los fines de promover la reflexión y la discusión en torno a las disciplinas escolares como algo construido, como un producto social e histórico, que pone en tensión la idea de un saber escolar que sólo sea el resultado de la transposición didáctica.

En este sentido, las intencionalidades sociales, políticas y culturales que definieron los propósitos educativos para la enseñanza de la Geografía en la jurisdicción, principalmente desde la idea de la formación política y ciudadana de los estudiantes, atentan contra la idea aplicacionista de la fidelidad de los saberes académicos llevados al aula. La impugnación de este tipo de aplicacionismo debe comprenderse como la invalidación de la idea de la existencia de “saberes en sí”, o el producto de UNA tradición –ya sea disciplinar o escolar- que desconoce los escenarios de conflicto existentes hacia el interior de cualquiera de las tradiciones –académicas y/o escolares-así como la imposibilidad de asimilar a ellas un único discurso geográfico y/o reconocerlas como si se tratara de una “comunidad purificada” sin tensiones e intereses.

La introducción de la idea de conflicto supone tanto la diferenciación de grupos sociales hacia el “interior” de aquellas, como un estado de situación de la disciplina escolar que implica siempre una “articulación hegemónica” (Laclau, 2005; Rocha, 2012).

---

<sup>7</sup> En este punto estamos haciendo referencia a las discusiones existentes en torno a la transposición didáctica de Chevallard, y los aportes de Chervel y Goodson en torno a las disciplinas escolares.

Siguiendo esta línea de pensamiento, cualquiera de los modelos y tradiciones disciplinarias deberán ser concebidas como articulaciones sociales de discursos y prácticas, demandas políticas de grupos sociales –intereses garantizados e intereses negados- que valoran o rechazan diferentes interpretaciones del mundo (Rocha, 2012), en este caso desde la materia Geografía como configuradora política de la experiencia y de los sentidos del mundo que ella propicia desde la escuela.

De este modo, parte de la tarea al momento de diseñar los marcos interpretativos desde los que se elaboró el diseño de la materia para todos los años de la escuela secundaria, ha consistido en reconocer la conflictualidad, el carácter conflictivo, de las múltiples referencias y articulaciones existentes en la Geografía escolar. La asunción por nuestra parte del carácter conflictivo del espacio social de la Geografía escolar, es un supuesto que adoptó a su vez, el carácter de principio orientador y proposición a la hora de definir la “naturaleza” y el sentido de los “ejes de las problemáticas” que deberían atravesar el sentido de la enseñanza de la Geografía y los “modos de problematizar el mundo”, desde la enseñanza (ver en detalle puntos respectivos más adelante).

De este modo, el sentido de la enseñanza de la Geografía se ha definido teniendo en cuenta el potencial del Espacio como referencia política para comprender y explicar la naturaleza conflictiva de los problemas territoriales y ambientales del mundo contemporáneo. Es una invitación a que la enseñanza de la materia pueda ser pensada, a su vez, concibiendo el espacio como un producto de interrelaciones del más variado tipo (políticas, culturales, económicas, entre otras), una esfera de la posibilidad de existencia de la multiplicidad, y, como un proceso en devenir, de apertura genuina frente al futuro (Massey, 2007).

## **SEGUNDA PARTE. PROBLEMATIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA Y DEFINICIONES CURRICULARES.**

### **El planteamiento de preguntas orientadoras para la definición curricular.**

De acuerdo a las proposiciones y supuestos expresados, desde el ETCG (Nivel Central) se promovieron diferentes acciones que persiguieron, desde el Estado, la idea de poner en discusión el sentido de la enseñanza de la materia. Algunas de estas preguntas, fueron respectivamente, ¿Qué / cuál / cuáles geografías son las más adecuadas para la formación política y ciudadana del estudiante? ¿La Geografía escolar debe formar “pequeños” científicos, o

estudiantes / sujetos políticos interesados por las cuestiones territoriales, ambientales y de la cultura? ¿Qué saberes políticos, ciudadanos y culturales está en condiciones de aportar la disciplina Geografía a los estudiantes de la escuela secundaria? ¿Qué sujetos sociales se está dispuesto a incorporar como protagonistas definitorios de los problemas bajo estudio?<sup>8</sup>

Las preguntas, en algunos casos de importante carga retórica, fueron planteadas hacia el interior del ETCG, y a su vez, a los grupos de profesores que formaron parte desde un primer momento del dispositivo de participación y consulta.<sup>9</sup> De este modo, los interrogantes en cuestión persiguieron los objetivos de comunicar y poner en discusión desde el Estado hacia la sociedad civil las intenciones pedagógicas, políticas y culturales definidas para la enseñanza de la Geografía, a la vez que dinamizar la deliberación de los profesores de la materia en las escuelas junto a sus colegas, estudiantes y equipos de orientación de enseñanza (E.O.E.). Todo ello, a los fines de incorporar al proceso de elaboración del curriculum las preguntas y propuestas que desde allí se formularan.

Siguiendo esta línea, la participación y la consulta de los profesores de Geografía durante el proceso de elaboración curricular, ha sido concebida desde esta gestión educativa como una instancia de encuentro de los modos de comunicación entre los actores de la gestión y los profesores, que debe darse, en el complejo marco de una negociación y renegociación de significados que son necesarios para la construcción progresiva de parcelas progresivamente cada vez más amplias de consensos en torno a los sentidos de la enseñanza de la materia.

---

<sup>8</sup> Ha sostenido Connell (1997) que si bien la neutralidad curricular no es posible, debe existir la obligación de plantearse la necesidad de la justicia curricular, considerando, la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía, y la producción histórica de la igualdad. En este sentido, uno de los desafíos dentro del proceso ha sido el hecho de incorporar definiciones curriculares que pongan en el centro de la formación del estudiante el reconocimiento de las diferencias socio-culturales como un valor positivo y de respeto al otro, y a las desigualdades sociales como un rasgo estructural de la sociedad contemporánea y una situación que merece ser revertida mediante la participación social y la acción redistributiva del Estado.

<sup>9</sup> Desde inicios del proceso de elaboración curricular la Dirección de Gestión Curricular y la Dirección de Capacitación de la jurisdicción, conformaron un dispositivo de participación y consulta de profesores de Geografía y del resto de las materias a definir curricularmente, que tuvo por finalidad lograr instancias de articulación y negociación de “demandas políticas” entre lo que en el sistema educativo de la jurisdicción se denomina el “territorio” (la escala meso de la escuela y la micro del aula) y los equipos técnicos curriculares. El dispositivo contempló la selección de una muestra de 75 profesores de cada materia, 3 por cada una de las jurisdicciones (provenientes de escuelas públicas y privadas de los centros y periferias de las localidades). De este modo, se generaron condiciones para que el profesor no fuera el depositario de las definiciones de los equipos centrales, el último eslabón de la cadena, sino un participante activo durante el proceso



## **Los “problemas didácticos” y la Geografía Social como referente disciplinar de las intencionalidades educativas. <sup>10</sup>**

Si bien la Reforma Educativa de los años '90 ha sido ampliamente identificada, por variadas razones y pruebas suficientes, con las políticas educativas de signo neoliberal, debe reconocerse que en el caso de la enseñanza de la Geografía, paradójicamente, logró introducir desde los lineamientos curriculares nacionales significativas variaciones –de enfoque, contenidos y propuesta de estrategias de enseñanza- tendientes a favorecer un pasaje de sentido, próximo al del referente disciplinar de la Geografía Social; perspectiva que en el ámbito curricular de la anterior Reforma y en el caso de la provincia de Buenos Aires, finalmente diluyó su sentido complejo y crítico, debido a la ausencia de claridad epistemológica en sus definiciones, y la inexistencia de una construcción de sentido didáctico de sus planteos pedagógico curriculares.<sup>11</sup>

Desde la jurisdicción, y a modo de respuesta a las preguntas presentadas en el punto anterior, se definió a la Geografía Social como el ámbito de legitimación disciplinar más adecuado a las finalidades críticas e intelectuales de la enseñanza de la Geografía en la jurisdicción. La Geografía Social, como referente disciplinar de las intencionalidades educativas en la jurisdicción es uno de los campos de conocimientos disciplinares que está en las mejores y mayores condiciones de aportar saberes que permitan revertir desde la enseñanza algunos problemas didácticos –inocultablemente políticos y ciudadanos- actualmente existentes. Mucho más,

---

<sup>10</sup> Se entiende aquí por Geografía Social, a un extenso campo de conocimientos que tiene como materia de estudio los aspectos económicos, políticos, culturales y ambientales de la espacialidad social (Soja, ). En este sentido, para la elaboración del diseño de la materia se han adoptado muchos de los temas y objetos de estudio que desde los años 1970 a esta parte se promovieron principalmente desde las geografías francesas, anglosajonas y latinoamericanas. De modo amplio, y en conexión con las intencionalidades educativas ya enunciadas, la Geografía Social a la que se alude se define no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, territoriales y ambientales, sino por las relaciones sociales que estructuran a las sociedades y los vínculos que estas mantienen con sus espacios. Esto involucra el modo en que los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen sociedad y, con relación al espacio, cómo lo producen, para qué lo hacen, lo perciben y lo representan. Desde este punto de vista, los referentes disciplinares adoptados para el diseño curricular de la materia, reconocen en el sujeto, los sujetos sociales, la centralidad de la explicación política necesaria para la comprensión de la producción del espacio.

<sup>11</sup> Durante la vigencia de la Reforma y en las jurisdicciones en que se implementó con fuerza –como el caso de esta jurisdicción- la materia Geografía ocupaba dos años en la escuela secundaria –sólo en el Nivel Polimodal – y sus contenidos fueron definidos a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) –elaborados por el Ministerio nacional-. Correspondió a las editoriales de textos de enseñanza diseñar con mayor precisión y amplitud, de acuerdo a sus lineamientos político-ideológicos, lo que el Estado nacional había abandonado parcialmente como una de sus funciones legítimas en el plano educativo.

cuando su horizonte es que los estudiantes alcancen conocimientos ricos, diversos, plurales y hasta emancipatorios.<sup>12</sup>

A continuación, se presenta una agenda, de ningún modo definitiva, de “problemas didácticos” detectados en las aulas de Geografía de la jurisdicción, que puede ser considerada como un “estado de situación de la enseñanza” sobre el cual se desea incidir desde el cambio curricular. Algunos de los problemas en cuestión son:

- La preeminencia en el aula del tratamiento de contenidos de carácter físico-natural por sobre los de carácter social, o bien, su desarrollo de modo fragmentado al inicio del año escolar en tanto se relegan los sociales, políticos y culturales para la segunda parte del año.
- Las concepciones de sociedad -aún la idea de sociedad- como un “todo” indiferenciado, -ajerárquico- sin tomar en cuenta necesidades, intereses y proyectos de sociedad que pueden ser contradictorios y/ o contrapuestos.
- La débil identificación del rol del Estado, tanto en su función de articulador social como territorial, o aún, la ausencia del reconocimiento de diferentes tipos de Estado (Neoliberal, de Bienestar, entre otros).
- El análisis de espacios geográficos a una única escala, sin considerar las relaciones entre los espacios próximos y los más lejanos, o bien, reducir los espacios a mero “continente” de fenómenos sujetos de inventarios o listados.
- La utilización de los mapas a efectos de la sola localización o bien como representación objetiva del espacio, sin comprenderlos como una producción de sentido o un recurso de la cultura visual de potente influencia en los jóvenes y la sociedad en general.
- La escasa presencia de oportunidades de lectura y escritura que se reconozcan como particulares de la enseñanza y de la naturaleza de la materia.
- La desvinculación, entre sí, de las dimensiones políticas, económicas, culturales, así como de los aspectos ambientales y geopolíticos –en un sentido extenso-, siempre

---

<sup>12</sup> Por “problemas didácticos” se entiende aquí a aquellos problemas, obstáculos u errores “inducidos desde la enseñanza” (Pruzzo, Nosei, 2008). No obstante, cabe consignar, que el carácter contingente e histórico del conocimiento científico, y de las Ciencias Sociales y Humanas en particular, y su “natural” vinculación con el poder y lo político, hace pensar mucho más firmemente en que se está ante “obstáculos epistemológicos” en el sentido propuesto por Bachelard ( ) y condicionantes ideológicos, antes que a meros “errores”.

presentes en la naturaleza de las problemáticas sociales y las agendas territoriales y/o ambientales actuales.

- La ausencia de utilización de diversos tipos de fuentes y de la necesidad de considerar diferentes puntos de vista provenientes de disímiles sujetos sociales.
- La ausencia de reconocimiento de la significatividad de la sociedad civil en toda sociedad moderna (por ejemplo, a través de los movimientos sociales) tanto como factor de opinión, como en su capacidad de intervención en la producción de espacio.
- Las visiones estereotipadas acerca de aquellos que son socioculturalmente diferentes (cuestiones de género, etnia, migrantes) o desiguales en términos socio-económicos (diferentes tipos de pobreza).

La agenda precedente alude a problemas inducidos desde la enseñanza, pero que adquieren relevancia y sentido, a la vez que posibilidades de transformación en el contexto del referente multiparadigmático de la Geografía Social.

Desde allí se alude a los interrogantes y las intenciones pedagógicas que pueden plantearse con auxilio de algunos principios y marcos de las corrientes radicales, fenomenológicas, existencialistas y posmodernas. Cada una de las cuales está en condiciones de favorecer 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; de carácter fenomenológico y existencial, en cuanto a los sentidos del espacio, las identidades socio-territoriales, y el arraigo / desarraigo, entre muchos otros temas.

Mientras tanto, de modo combinado o en tensión con los anteriores, de acuerdo a las diferencias existentes hacia el interior de las geografías posmodernas, es posible encontrar allí ámbitos de legitimación de la palabra del profesor y de animación de los intereses de los estudiantes al incorporar el análisis cultural de la cartografía, los estudios sobre las culturas juveniles y sus espacios, los imaginarios geográficos, y sobre todo, en cuanto a sus contribuciones de reconocimiento y valoración de la diferencia socio-cultural.

Cada uno de estos paradigmas y las preguntas particulares que están en condiciones de aportar a la función educativa lo deben hacer desde la amplitud de criterios y la pluralidad de puntos de

vista de la cultura letrada –en este caso a partir del referente disciplinar Geografía- antes que a una mera socialización, en la medida que pueden enriquecer con mayor profundidad y criticidad las vivencias intelectuales de los estudiantes en su relación con diversos espacios y con otros también diferentes.

La adopción de la perspectiva de la Geografía Social y la concepción de espacio geográfico adoptados, son el producto de decisiones de carácter teórico y epistemológico que deben concebirse como el contexto desde el cual adquieren sentido los planteamientos de la enseñanza y el tipo de aprendizajes esperados.

El imperativo de esta adopción no es la transmisión al aula de la lógica de la disciplina y su particular funcionamiento, sino la posibilidad de brindar referentes legítimos para el aula, tanto como de legitimidad de la palabra del profesor en la acción pedagógica. En definitiva, un tipo de acción que favorezca la puesta en relación significativa de la cultura del cotidiano escolar, con conocimientos y experiencias de las que muchos estudiantes no tendrán probablemente otra oportunidad de hacerlo más allá de la escuela secundaria.

### **Los modos de problematizar el mundo desde el aula.**

La intención de “problematizar”, parafraseando a Foucault (1990), siempre tiene como finalidad conseguir que todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado [...] Problematizar es conseguir que lo no problemático se torne problemático, (...), y sobre todo, lograr entender el cómo y el por qué de algo que ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable (...). Dicho de otro modo, problematizar la enseñanza de la materia desde la Geografía Social es hacer visible lo invisible desde un punto de vista teórico y conceptual en particular.

La Geografía Social está en condiciones de aportar una serie de puntos de vista que resultan fundamentales para la problematización del mundo narrado desde el aula de Geografía. En este sentido, las negociaciones y re-negociaciones sobre los significados que se plantean desde allí para la explicación del mundo consiste en promover diversas situaciones de enseñanza que fomenten el contraste de ideas y la discusión política y cultural entre los profesores y los

estudiantes. Ello, a los fines de que estos últimos puedan alcanzar, de modo consensuado, conocimientos escolares legítimos y socialmente válidos.

A modo de respuesta a la agenda de los “problemas didácticos” antes planteados, debe rescatarse algunas orientaciones generales que permitieron establecer parámetros dentro de los cuales las negociaciones y las renegociaciones sobre los significados pudieron tomar forma crítica durante el proceso de diseño de la materia. Sin ánimo de agotar las orientaciones posibles para problematizar el mundo, se detallan a continuación algunas definiciones. Entre ellas:

- La *multicausalidad* y la *multidimensionalidad*, derivadas de la necesidad de reconocer los diferentes factores intervinientes en un problema geográfico así como los diferentes niveles de análisis implicados (económico, político, cultural, ambiental y/o geopolítico).
- La *multiperspectividad paradigmática*, considerando los diferentes puntos de vista y paradigmas sociales y/o geográficos existentes.
- Las *diferencias socioculturales* y las *desigualdades sociales* como rasgos constitutivos y conflictivos de las sociedades contemporáneas.
- La *multiescalaridad espacial y temporal*, considerando las relaciones entre los espacios (local, nacional, regional y mundial) y el alcance temporal (pasado, presente y futuro) que intervienen en la producción de un fenómeno.
- La *ubicuidad y multipolaridad del poder*, teniendo en cuenta el modo en que el mismo se manifiesta y construye desde el Estado (niveles estatales de decisión local, regional, nacional u otros) y desde la sociedad civil (empresas y organizaciones sociales nucleadas en torno a movimientos sociales rurales y urbanos).
- El *carácter ambiental* de cualquier modelo social de acumulación y el *carácter social* de las problemáticas ambientales.
- La *diferenciación política e histórica* entre diferentes tipos de Estado (Neoliberal, Bienestar, otros) y su influencia / intervención en la producción de espacio (infraestructuras urbanas y rurales, condiciones generales para la producción y la reproducción social).

**Los ejes de problemáticas que atraviesan la enseñanza de la Geografía.**

La problematización planteada desde la Geografía Social junto a los “problemas didácticos” antes mencionados, crearon las condiciones para la búsqueda y la selección de aquellas problemáticas, a modo de conjuntos de problemas, que los profesores deberían enseñar y todos los estudiantes aprender en las aulas de Geografía de la jurisdicción. En este sentido, debe consignarse que las mismas condensan el nivel más general y abstracto de la propuesta, a la vez que el nivel más global de los acuerdos resultantes de las negociaciones de significados en la jurisdicción en torno al sentido de la enseñanza de la materia. <sup>13</sup>En definitiva, una selección definida conforme a criterios de carácter territorial (urbanos y rurales), junto a otros ejes conformados de acuerdo a diferentes niveles de análisis (económicos, político, culturales, ambientales y geopolíticos), así como a diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional y/o global). De algún modo, son la expresión y definición de los consensos alcanzados durante el proceso de diseño en torno a cuáles son los saberes más representativos de la Geografía escolar que deben ser enseñados en la jurisdicción.

- *Problemáticas urbanas y rurales.*
- *Problemáticas económicas y políticas de la globalización neoliberal.*
- *Problemáticas culturales.*
- *Problemáticas ambientales.*
- *Problemáticas geopolíticas mundiales y regionales.*
- *Problemáticas socio-demográficas*

En definitiva decisiones curriculares que dan respuesta a ¿Cuáles son las problemáticas –a modo de conjunto de problemas- que todos los estudiantes deberían estar en condiciones de conocer desde la enseñanza de la Geografía? ¿En qué contribuye esta selección a su formación ético - política y cultural en general? <sup>14</sup>, entre otros interrogantes.

### **Las definiciones sobre los espacios, los territorios y los ambientes a enseñar. Alternativas a la imaginación geográfica.**

---

<sup>13</sup> En este sentido, la cristalización de los acuerdos territoriales y su traducción en ejes problemáticos como los que se expresan en este mismo punto definen exclusiones e inclusiones. La inclusión de mayor escala es la geografía social mientras que la ausencia de un eje que haga referencia directa a los conocimientos clásicamente establecidos como de Geografía Física es otra definición...

<sup>14</sup> Los diseños curriculares finales desde el segundo al sexto año pueden encontrarse en la página de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires: <http://www.abc.gov.gba.edu.ar/> Sección Escuela Secundaria - Diseños Curriculares - Geografía

La posibilidad de diseñar con criterios previamente definidos la materia Geografía desde los primeros años de la escuela secundaria hacia el resto de los años superiores, ha creado condiciones para que la “distribución” de los contenidos curriculares se organizaran y secuenciaran de acuerdo a expectativas de logro y/o objetivos de aprendizaje particulares para cada año escolar, en función de las definiciones curriculares de lo que se espera que los estudiantes aprendan con relación a determinados ambientes y territorios en diferentes momentos de su formación como estudiantes.

En este sentido, la Geografía como disciplina escolar, en acuerdo a lo antes aquí definido como tal, es una construcción socio-histórica y articulación hegemónica que ha definido la enseñanza de determinados espacios y modos de problematizarlos en el marco de particulares intencionalidades políticas y culturales, que están inevitablemente ligadas a marcos interpretativos de las ciencias sociales. Así, cualquier recorte espacial, tanto como los interrogantes que se pudieran plantear sobre el mismo, no pueden ser concebidos como “evidentes”. No se está en ningún caso ante “hechos puros” sino ante definiciones y configuraciones políticas de sentido de la enseñanza, que implican tanto a los espacios privilegiados a enseñar, los recortes y escalas geográficas posibles, cuanto a la definición de hacerlo desde un campo de conocimientos en particular.

El primer año de la materia Geografía –el segundo año de la escuela secundaria en la jurisdicción- ha definido su recorte espacial en torno a América Latina en su relación con el resto del mundo, desde una perspectiva de la Geografía Social tendiente a concebir a la región como una construcción social e histórica que articula a través de sus contenidos curriculares, aspectos económicos, políticos, culturales y ambientales del pasado (período de la conquista y la colonización) y del presente (globalización neoliberal).<sup>15</sup> Desde esta perspectiva, los propósitos de la enseñanza se encuentran direccionados hacia la generación de posibilidades de enseñanza mediante las cuales los estudiantes puedan establecer y aprender sobre similitudes / diferencias, continuidades / discontinuidades o rupturas entre las configuraciones sociales y territoriales –urbanas y rurales- de diferentes momentos históricos del espacio latinoamericano.

---

<sup>15</sup> Puede accederse al Diseño Curricular de la materia desde:  
<http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria2.pdf>

Desde el segundo año y para el resto de los años, la introducción en el curriculum de grupos socio-culturales mayormente ignorados (desplazados) por la enseñanza de la Geografía en la jurisdicción –como es el caso de los pueblos originarios, entre otros- son políticamente reconocidos en la selección de los contenidos a enseñar y en la explicación de la producción del espacio regional latinoamericano. Del mismo modo sucede con la inclusión de contenidos referidos a los movimientos sociales y territoriales, el análisis cultural de los mapas, las discusiones sobre los bienes comunes de la tierra, el comercio justo, la geopolítica de los recursos naturales y estratégicos, el intercambio desigual y las relaciones centro – periferia, los discursos territoriales de occidente frente a oriente, entre otros objetos a enseñar.

Para el tercer año se ha propuesto la organización de la materia desde la Geografía argentina – de modo similar al año anterior- tomando en cuenta las relaciones pasado y presente, y con el resto del mundo, considerando para ello los modos en que distintas dimensiones de lo social (lo económico y lo político entre otros) afectaron la organización del territorio nacional en diferentes períodos históricos hasta la actual globalización neoliberal.<sup>16</sup> Considerando para ello y en especial, la presencia que ha tenido el Estado nacional, en diferentes períodos, en lo que corresponde al impulso de las economías regionales, el crecimiento del Área Metropolitana de Buenos Aires, las migraciones nacionales e internacionales, la colonización de tierras y los desplazamientos forzados de los pueblos originarios, los actuales debates sobre la soberanía alimentaria, entre otros contenidos.

Para el cuarto y el quinto año de Geografía, se ha planificado la enseñanza de la materia considerando la globalización neoliberal –no sólo la globalización a secas- como un concepto y un fenómeno con amplias posibilidades de definición y construcción de sentido acerca del estado actual del mundo”.<sup>17</sup> En definitiva, los contenidos geográficos seleccionados –Geografía mundial para el cuarto año y Geografía argentina para el quinto año- se proponen dar respuesta

---

<sup>16</sup> Puede accederse al Diseño Curricular del tercer año de la materia desde: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc\\_ter1\\_08\\_web.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_ter1_08_web.pdf)

<sup>17</sup> El Diseño Curricular del Cuarto Año puede descargarse desde: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias\\_comunes\\_a\\_todas\\_las\\_orientaciones\\_de\\_4anio/geografia\\_4.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/geografia_4.pdf). Mientras que el del Quinto Año, desde: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias\\_comunes/geograf%C3%ADa.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes/geograf%C3%ADa.pdf)



a preguntas sobre las causas y consecuencias de la actual radicalización de la liberalización económica, entendida como condición necesaria para restituir al mercado las funciones reguladoras que en cierta medida durante períodos anteriores le habían sido limitadas por el Estado. A su vez, para los mismos años, la selección de los contenidos y las expectativas de logro adoptadas crean condiciones para plantear preguntas y trazar posibles itinerarios de enseñanza y de aprendizaje en donde la actual relación entre Estado, mercado y organizaciones sociales pueda ser analizados, fuera de cualquier dogma, aunque teniendo siempre en cuenta la centralidad de las relaciones de poder existentes a la hora de estudiar el Espacio.

### **El sexto año de Geografía para la Orientación en Ciencias Sociales.** <sup>18</sup>

El diseño curricular del sexto año ha sido programado en función de plantear un modo de organización de los contenidos y de su enseñanza que adopta metodológicamente el estudio de problemas geográficos, y, respectivamente la investigación escolar, tomando como base cuestiones que se suponen de interés para los estudiantes, bajo la denominación de Problemáticas Geográficas Contemporáneas, en el contexto de la globalización neoliberal. Los problemas que serán abordados dentro de la geografía de este año corresponden a fenómenos, cuestiones, hechos y/o situaciones que algunos campos de la geografía (urbana y rural, del turismo, entre muchos otros) se plantean actualmente como curiosidad, pero que a la vez pueden ser de interés y significatividad para los alumnos.

Cabe consignar que un problema de investigación es el producto de desconocimiento y preguntas que se plantean para “saber más” y que el mismo admite diferentes planteamientos, teorías, conceptos y metodología según el punto de vista teórico y paradigmático desde el cual se lo defina y lo analice, así como la tradición/tradiciones de la disciplina involucrada. Por su parte, a diferencia de la programación curricular de los años anteriores, la selección de los espacios a estudiar, el recorte espacial, es definida en el contexto del aula en función de las propuestas del profesor y los acuerdos alcanzados con los alumnos en el diálogo y la búsqueda de los consensos necesarios.

---

<sup>18</sup> El Diseño correspondiente al Sexto Año de la materia Geografía para la Orientación en Ciencias Sociales puede descargarse desde: [abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sextor/orientadas/sociales/geografia.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sextor/orientadas/sociales/geografia.pdf)

Asimismo, el planteamiento investigativo propuesto para el sexto año descansa en el carácter escolar de su definición. Es decir, no obstante, el peso que se ha puesto en las expresiones “investigación”, “teorías”, “metodología”, para la definición del sentido didáctico del diseño en cuestión, se está ante una concepción de los saberes geográficos en circulación que deben ser comprendidos bajo el carácter de una disciplina escolar.

A modo de planteos prácticos sobre la dinámica de aula proyectada, se espera que:

- Los temas de investigación sean acordados en acuerdo con los estudiantes. Esto no significa que sean decididos por estos últimos, sino que se deben generar los mecanismos de participación / negociación suficientes para que ellos puedan identificarse con el tema de investigación seleccionado.
- El estudiante, en cualquier momento del proceso de investigación debe reconocer las finalidades de la investigación en curso, debe tener claridad sobre el sentido de las prácticas en las que está directamente involucrado.
- Los estudiantes deben estar organizados en grupos y cada uno de ellos ser un conocedor de sus propias tareas, qué se espera de él, cuáles son las implicancias que su trabajo tiene para el funcionamiento del grupo.
- Los estudiantes, de acuerdo al momento de la investigación en el que se encuentre, pueda explicar de modo sencillo el tema, su relación con la bibliografía que se está utilizando y las fuentes empleadas.
- Cada uno de ellos posean sus propias carpetas en las que puedan hallarse elementos típicos de un proceso de investigación en la escuela. (Preguntas de investigación, hipótesis, objetivos, títulos de libros de consulta, recortes de diarios y revistas, sitios de internet con información adecuada, etc)
- La planificación de las actividades didácticas involucre la invitación a expertos en el tema seleccionado, referentes claves que puedan brindar información sobre determinados aspectos de la investigación, entre muchas otras actividades a definir en el contexto del aula.

### **Conclusiones - Reflexiones finales**

Hemos dejado para otra oportunidad la descripción de aquellas instancias metodológicas que fueron implementadas para la negociación política entre los diferentes actores participantes (profesores, estudiantes y “grupos de opinión” de la sociedad civil) en torno a los significados y sentidos de la enseñanza de la materia, que derivaron en los diseños curriculares definitivos. La

centralidad y la direccionalidad estatal en la elaboración de los diseños en cuestión, debe comprenderse bajo la concepción de que un cambio curricular es una acción del Estado que debe tomar en cuenta los cambios ya existentes en las aulas y ponerlos en diálogo con las propuestas y objetivos de formación. Para ello ha resultado clave concebir conceptual y operativamente el momento de la elaboración curricular anudado al de su implementación. En este sentido, la negociación política realizada desde un primer momento sobre los significados en danza, ha consistido a su vez, en un ejercicio de reconocimiento del otro y la posibilidad de su empoderamiento, que no sólo ha enriquecido el proceso de la escritura, sino que ha generado mayores y mejores condiciones para la recepción de los documentos finales por parte de los profesores.

Finalmente, un diseño curricular es una intención pedagógica y cultural, una hoja de ruta para el docente, que más allá de ser “nada más” –aunque también “nada menos”- que un texto o un “papel”, se propone incidir en las prácticas de enseñanza y en el funcionamiento de las instituciones, la cultura institucional, para que el curriculum suceda en el aula.

La expresión “nada más que un papel”, debe contemplar las múltiples determinaciones (por ejemplo, las relaciones de poder existentes hacia el interior del Estado y de éste con la sociedad civil) y las obligaciones a las que también el Estado se compromete en cuanto políticas docentes y de apoyo a su formación continua que deberá realizar para asegurar una adecuada implementación curricular. Mientras que “el nada menos”, pone en evidencia el carácter enuncivo, la fuerza de todo discurso, por el cual se instala en la esfera pública la toma de posición –el posicionamiento- del Estado frente al cambio curricular y la instauración de sentidos sobre la enseñanza como una cuestión política. Así, un curriculum no releva sólo contenidos, sino que propone políticamente modos de hacer, ser y convivir en el mundo. Lo cual posiciona el proceso de construcción curricular y a los sujetos involucrados en un lugar de enunciación y espacio estratégico que son claves para el cambio social.

### **Bibliografía**

**Chervel, A.** (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en: *Revista de Educación*, España, Historia del currículum, Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-agosto.

**Chevallard, Y.** (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.

- Connell, R. W.** (1997). *Escuela y justicia social*, Morata, Madrid.
- De Alba, A.** (2000). "Crisis y currículum universitario: horizontes posmodernos y utópicos". *Congreso Internacional de Educación "Educación, Crisis y Utopías*. Bs. As. , Aique. Tomo 1
- Dirección General de Cultura y Educación.** Diseños curriculares de la materia Geografía desde el segundo al sexto año. Años de edición 2006, 2008, 2009, 2010,
- Foucault, M.** (1990). Polémica, política y problematizaciones. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*. Vol. 3. Paidós.
- Goodson, I.F.** (1995): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum", en: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-Agosto, pp. 7-37.
- Laclau, E., Mouffe, Ch.** (2005) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- Rocha A. A.** (2012). "Qual a referência da matriz?: notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a Geografia no ENEM". *Revista Brasileira de Educação em Geografia* v. 2, n. 3.
- Terigi, F.** (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.