

ABORDAJES SOBRE EL TERRITORIO EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LOS PROFESORADOS DE GEOGRAFIA E HISTORIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (ARGENTINA): UNA EXPLORACIÓN DE BASE

Autor: PhD Elda Tancredi

Programa Redes epistémicas, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lujan. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 7, Mercedes, provincia de Buenos Aires, Argentina. Eldatancredi1@gmail.com

1. Introducción

Se presentan aquí los primeros resultados de un proyecto de investigación exploratorio/descriptivo acerca los diferentes abordajes referidos al “territorio” en los diseños curriculares de los Profesorados en Geografía y en Historia para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) como base hacia una evaluación de las potencialidades de su tratamiento integrado desde varias de las asignaturas comprendidas en el currículum oficial. Se toma como caso la experiencia en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 7 de la ciudad de Mercedes (Buenos Aires)¹. Es éste uno de los proyectos aprobados y financiados por el Ministerio de Educación de la Nación a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en su convocatoria 2015.

Los diseños curriculares para estos dos Profesorados contemplan, en el primer año, una formación común; mientras que los tres años posteriores implican una profundización en un saber disciplinar que integra aspectos conceptuales y procedimentales propios de las ciencias histórica y geográfica respectivamente, además de la introducción en un saber areal integrado por disciplinas tales como Sociología, Economía, Antropología y Política, y conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos. El concepto de “territorio”, que ocupa un lugar central en las reflexiones geográficas, ha pasado también a formar parte de los referentes teóricos de las diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones sociales dinámicas, llevando implícitas las nociones de apropiación, ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla conjugando lo histórico, lo político, lo económico, lo social y lo cultural-afectivo. Por ello puede ser incluido entre los conceptos transversales y trans-disciplinarios, como ordenador de los contenidos a enseñar que supere su utilización actual amplia pero irreflexiva.

Este proyecto parte de la letra curricular oficial ministerial que pauta y orienta las intervenciones tanto en la escuela secundaria como en el nivel superior, para luego analizar cómo el concepto “territorio” es abordado y recontextualizado en cada una de las diferentes asignaturas, recortando el estudio a aquellas donde se lo incluye expresamente en los contenidos mínimos. Esta exploración es la base para realizar una primera evaluación de las potencialidades para un tratamiento integrado del concepto “territorio”, y de las

¹ El equipo de investigación de ISFDyT n°7, bajo la dirección de la Dra Elda Tancredi (Profesorado en Geografía), está conformado por los profesores: Damián Barsotti (Profesorado en Historia), Natalia Vulponi (Profesorado en Geografía) y Diego Conte (Profesorado en Historia); y los estudiantes Paola Pineschi (Profesorado en Geografía) y Diego Ortubia (Profesorado en Historia), ambos graduados a la fecha de esta presentación.

articulaciones curriculares apropiadas para que los futuros docentes de Historia o de Geografía sepan diseñar acciones para el tratamiento de temas transversales. Se inician así actividades de reflexión interdisciplinaria entre docentes y estudiantes que redundan en una tarea colaborativa institucional que permita, en el mediano plazo, el diseño de una propuesta pedagógica curricular que supere las escisiones en la práctica docente entre distintos espacios curriculares, y que permita la adecuación de los mismos para la formación de un profesor en Geografía y en Historia, la elaboración de un proyecto compartido de prácticas pedagógicas, la adecuación de los contenidos y enfoques de los actuales espacios curriculares con los Diseños Curriculares de Nivel Secundario, y finalmente el fortalecimiento de nuevos trabajos de investigación.

2. Sobre el marco contextual: la importancia de la investigación educativa en el nivel superior de formación docente

El sistema formador de Educación Superior no universitaria en Argentina, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), está integrado por todas las instituciones del país que se ocupan de la formación docente inicial y continua junto con las autoridades del nivel jurisdiccional y nacional, con la responsabilidad concurrente en el gobierno y administración del sistema. Este nivel está conformado por la Formación Docente (que tiene entre sus funciones la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa) y la Formación Técnica Superior (responsable de brindar formación técnico-profesional de grado y continua en las áreas específicas, teniendo en cuenta las necesidades del mundo del trabajo, la producción y la planificación para el desarrollo humano)².

La Ley Nacional 26.206 crea, además, el Instituto Nacional de Formación Docente –INFD– que marca el inicio de un proceso de dinamización, desarrollo y jerarquización de la formación docente en la Argentina (Dirección Provincial de Educación Superior, 2016). A través de la Dirección Nacional de Formación e Investigación del Ministerio de Educación de la Nación, se comienza a dar concreción a las políticas educativas específicas para el nivel Superior, para aportar al desarrollo de las cuatro funciones definidas en tanto política integral entre la Nación, las provincias y las instituciones de formación docente³.

² De acuerdo con el art. 71 de la Ley, la formación docente: a) tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa; b) debe promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.

³ Respondiendo a un esquema federal, cada una de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en uso de sus responsabilidades y autonomías, son las jurisdicciones responsables de generar las políticas y las normas necesarias de la política educativa. En la provincia de Buenos Aires se promulga *“en el año 2007 la Ley de Educación Provincial N° 13.688 que, en línea con la Ley de Educación Nacional, en sus artículos 30 a 35, define y caracteriza la educación superior y establece como finalidad “proporcionar formación -de grado y continua docente y técnica, con un abordaje humanístico, artístico, científico, técnico y tecnológico, contribuir a la preservación de la cultura nacional y provincial, y al desarrollo socio-productivo regional...”*. (Dirección Provincial de Educación Superior, 2016:6). Este Nivel de Educación Superior tiene competencia en la planificación de la oferta de carreras, postítulos y certificaciones, el diseño de sus planes de estudio y el desarrollo de los programas de investigación y extensión, como parte de la finalidad docente de los Institutos

En este sentido, se establece el Área de investigación educativa, que tiene como meta la producción de conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, contribuyendo al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador. Se pretende que *“los resultados de las investigaciones y el estudio de las experiencias realizadas incidan sobre las prácticas y contenidos de la formación docente inicial y continua, originando formas propias de interacción con el conocimiento”* (Instituto Nacional de Formación Docente, 2015:95). Para impulsar la instalación de esta función, pone en marcha la convocatoria anual de proyectos concursables de investigación pedagógica en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) del sector estatal, apoyando la formación en investigación de sus equipos docentes⁴, y promoviendo el análisis de prácticas pedagógicas como insumos para el diseño y/o la implementación de estrategias que incidan en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje⁵. De acuerdo con el vigente Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, el fortalecimiento de la función de investigación del sistema formador continuaría siendo una de las líneas de acción para la mejora de la calidad (Instituto Nacional de Formación docente, 2016:10).

Es en este marco que desde el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n°7 de la ciudad de Mercedes, provincia de Buenos Aires, se presenta en la convocatoria 2015, dentro del área temática *“Curriculum y diseño curricular”*, el proyecto de investigación que aquí se sintetiza. El mismo lleva por título: *“EL TERRITORIO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS EN LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LOS PROFESORADOS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: exploración de base para un tratamiento integrado de contenidos transversales”*. Este proyecto es evaluado y aprobado por el INFD para su desarrollo en el período 2016-2017, siendo el primer proyecto de investigación educativa presentado y desarrollado por un equipo de docentes y estudiantes de este Instituto.

3. Sobre el proyecto de investigación: antecedentes y marco conceptual

El concepto de *“territorio”* como categoría analítica transversal a la Geografía y a la Historia es eje de una trayectoria de investigación sobre transformaciones recientes en el temario de la geografía escolar y las condiciones de cambio en las concepciones y prácticas docentes en la escuela secundaria. Se encuentran varias propuestas sobre la reflexión acerca de lo territorial, como las de Gurevich (2006) quien, al describir las profundas transformaciones

Superiores de Formación Docente, de Formación Técnica y las Unidades Académicas y la aplicación de las normativas específicas relativas a todos sus establecimientos e instituciones.

⁴ Para ello, las políticas se concentran en la formación y acompañamiento a los equipos de investigación; la profundización de los niveles de institucionalización de la función tanto a nivel jurisdiccional como institucional; la producción de conocimiento en áreas de vacancia; el financiamiento de proyectos de investigación, sean institucionales como interinstitucionales; la publicación y difusión las investigaciones realizadas en los tres niveles del sistema formador.

⁵ En el período 2007-2015 fueron seleccionados y financiados 846 proyectos de investigación de las distintas jurisdicciones de la Argentina, presentados por 363 ISFD de gestión pública e involucrando a 2538 docentes y 1692 estudiantes. De las diferentes temáticas, han predominando las áreas *“Las disciplinas y su enseñanza”* (45% del total de los proyectos) y *“Trayectorias formativas”* (con una participación del 25%). Las restantes áreas temáticas son: *“Temas transversales”* (11,6%), *“TIC en educación”* (9,6%) y *“Desarrollo curricular”* (8,6%). Con un total de 170 proyectos seleccionados en el total de período, la provincia de Buenos Aires es la jurisdicción con más cantidad de propuestas financiadas, al representar el 20% del total.

sociopolíticas, culturales y económicas actuales, sostiene que las ciencias sociales no pueden plantearse hoy desde visiones estáticas ya que *“los territorios exigen volver a ser pensados, pues en ellos se materializan las intersecciones de conjuntos de movimientos, flujos y dinámicas que afectan y transforman las identidades regionales, las adscripciones de ciudadanía, de Estado nación y fronteras, así como la noción de los unos y los otros”* (Gurevich, 2006:1). Esta concepción da lugar a reflexiones sobre su tratamiento en el diseño curricular, con nuevas lecturas donde el énfasis en las localizaciones y las distribuciones geográficas de los objetos y de las relaciones sociales está lejos de independizarse de los rasgos territoriales de base de cada uno de los lugares del globo en un proceso de *“desterritorialización en el orden global y de reterritorialización en el orden local, considerando ambos órdenes de modo interdependiente y en un estado de integración funcional”* (Santos, 2000).

Así, el concepto de *“territorio”*, que ocupa un lugar central en las reflexiones geográficas, forma parte de los referentes teóricos de las diversas disciplinas que tienen como objeto de estudio los múltiples tipos de relaciones que desarrolla concreta e históricamente la sociedad, conjugando lo político, lo económico, lo social, lo cultural-afectivo. Se entiende como espacio efectivamente apropiado y utilizado por el hombre (Reboratti, 2001); y como categoría analítica ha sido retomado por casi todas las corrientes de pensamiento ya que *“lleva implícita las nociones de apropiación, ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre, pero también contiene las ideas de pertenencia y de proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado”* (Blanco, 2007:42). Los temas del poder y la dominación han interesado durante las últimas décadas, retomándose y redefiniéndose una larga tradición de reflexión que se ha ocupado de fronteras, Estados, naciones y nacionalidades, ampliándose el horizonte de la investigación sobre la estructura del Estado, la organización administrativa, las elecciones, el poder a escala internacional y a la escala local en los regímenes democráticos, la política de la localidad, el funcionamiento de las unidades estatales, la importancia de los flujos (de personas, de bienes, de información, de capital) y los cambios en los territorios que empiezan a funcionar en redes materiales e inmateriales superpuestas (Schneider, S. y Peyré Tartaruga, I, 2006; Capel, 2014).

Si algunos autores de la Geografía fueron obligados a dialogar con estudiosos de otras disciplinas que abordan el poder, en una especie de *“tendencia centrífuga”* hacia los bordes disciplinarios (Reboratti, 2008), como tendencia ella es paralela a otra de intercambio de conceptos transdisciplinarios. Así, el concepto de *“territorio”* ha sido captado, modificado y utilizado provechosamente por otras disciplinas, e incorporado en los estudios sociológicos, antropológicos e históricos en un emergente *“magma de significaciones”* (Harvey, 2004) que reflejan el acelerado proceso de cambio que cuestiona la perspectiva civilizatoria de la modernidad (Hiernaux y Lindón, 2006). *“El territorio ha pasado a convertirse en uno de los referentes conceptuales que explican las transformaciones del espacio correspondiente a la era de la globalización y de la posmodernidad que en forma vertiginosa se presentan todos los días a los hombres y mujeres del mundo actual”* (Llanos Hernández, 2010:9).

De la misma forma, la geografía escolar comienza a tener al *“territorio”* como concepto ordenador de los contenidos a enseñar, aunque *“convertido en un fetiche de las ciencias sociales, es profusamente utilizado, la más de las veces de forma irreflexiva, indiscriminada y poco cuidadoso”* (Benedetti, 2011:12).

La complejidad del debate académico sobre las cuestiones territoriales desde múltiples disciplinas sociales hace que se plantee desde este proyecto de investigación la necesidad de revisar desde las diferentes asignaturas dictadas en el nivel secundario y en los Profesorados en Geografía y en Historia, la potencialidad de la reflexión compartida, intentando identificar diferentes abordajes sobre el concepto de “territorio”.

La concepción de base aquí radica en la sistematización realizada por Benedetti (2011) de siete abordajes sobre el “territorio” que pueden ser identificados a lo largo del desarrollo del pensamiento geográfico moderno (desde fines del siglo XIX al presente). Cada uno de los ellos reúne una constelación de elementos (un agente, una acción y una porción de la superficie terrestre localizada y delimitada) que los define como un particular enfoque epistemológico, pero que coexisten y conviven al no ser abiertamente divergentes. Los tres primeros enfoques identificados (enfoque naturalista, enfoque etológico, enfoque humanista) corresponden al Paradigma positivista de tradición naturalista, basado en una concepción absoluta del espacio, objetiva, evidente, asociada a noción de “suelo”, donde la categoría “territorio” no es central para las perspectivas clásicas sino la “región”. En su definición se articulan: un agente (el Estado), una acción (apropiación, soberanía, dominio, conquista) y una porción de la superficie como realidad material. Mientras que los siguientes cuatro enfoques (enfoque geo-crítico, enfoque relacional, enfoque regional político-cultural, enfoque territorial) se enmarcan en el paradigma de la Geografía crítica, donde el espacio ya no es pensado como sinónimo de terreno o medio natural sino como una construcción histórico-social. Aquí el “territorio” se constituye en categoría genérica por excelencia, reemplazando a “espacio social” y “región”, donde la articulación entre un agente (cualquier individuo o grupo), una acción (demarcación y control) y una porción de la superficie como realidad material/virtual, no es preexistente sino un proceso constitutivo del entramado de relaciones sociales.

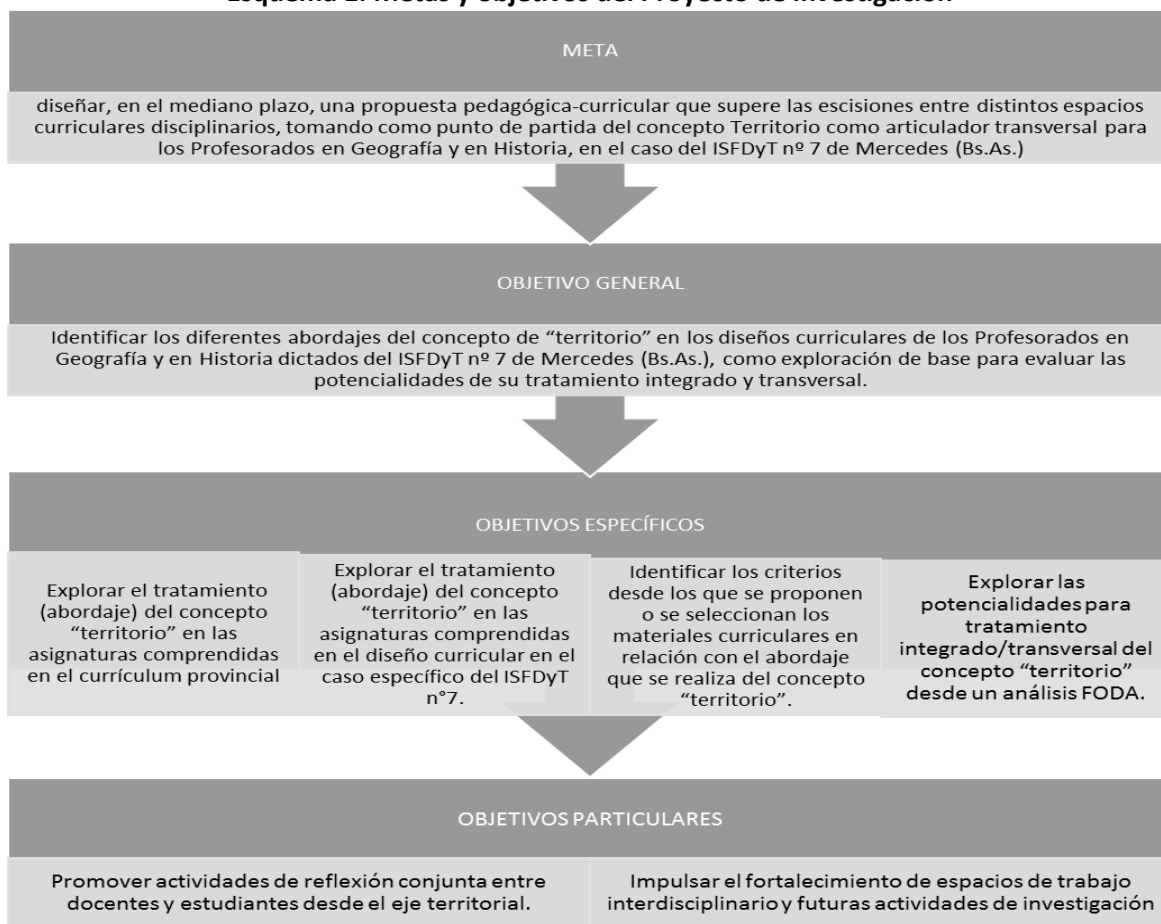
4- Sobre el proyecto de investigación: el esquema metodológico para la exploración/descripción de diseños curriculares en clave territorial

“Todo currículum vehiculiza un conjunto de intenciones pedagógicas. En tanto texto normativo orienta las prácticas pedagógicas en esa dirección y establece un marco de regulación al trabajo del profesor” (Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2004:8). Es éste también el sentido que se le ha otorgado a los diseños curriculares en la Provincia de Buenos Aires, ya que concibe al currículum como la *“la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa... histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico”* (Dirección General de Cultura y Educación, 2006:13). Estos documentos curriculares son prescriptivos pero a la vez revisten un carácter fundamental en tanto propuesta de trabajo, un contorno dentro del cual deben inscribirse las decisiones de enfoque, selección y organización de los contenidos de cada materia para su enseñanza. Se señala expresamente desde la DGCyE, que *“el currículum diseñado se define como prescriptivo, paradigmático y relacional. Prescriptivo porque cada materia define los contenidos que deberán enseñarse en el año teniendo en cuenta la articulación conceptual definida como fundamento y dirección en el marco teórico inicial. Paradigmático porque como fundamento y toma de posición se definen categorías que orientan, articulan y*

direccionan las nociones y conceptos que se usan en todas y cada una de las materias y que se consideran definitorias para la propuesta educativa del nivel. Relacional porque las nociones elegidas guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí” (Dirección General de Cultura y Educación, 2006:19).

Entendiendo, entonces, que el currículum sintetiza los conocimientos, así como las formas de enseñanza y de evaluación considerados válidos y legítimos; y que la estructuración curricular debe garantizar en el egresado del nivel superior, no solo el dominio de la propia disciplina sino su idoneidad para desempeñarse como docente formado en el tratamiento integrado de los contenidos disciplinares sobre espacio, tiempo, sociedad y cultura, el proyecto de investigación, exploratorio/descriptivo, parte de las siguientes afirmaciones: la formación docente de los profesores y de los futuros profesores en Historia como en Geografía debe ser revisada y ajustada a los requerimientos de la nueva escuela, en una estrategia de fuerte preparación conceptual desde las múltiples disciplinas que componen las Ciencias Sociales; el “territorio” puede ser incluido entre los conceptos transdisciplinarios que resultan comunes a todas las Ciencias Sociales y en su conjunto y dan cuenta al alumno/a de la realidad del mundo en que viven y de sus problemas; la Geografía y la Historia escolar comienza a tener al “territorio” como concepto ordenador de los contenidos a enseñar, aunque utilizado todavía de forma irreflexiva.

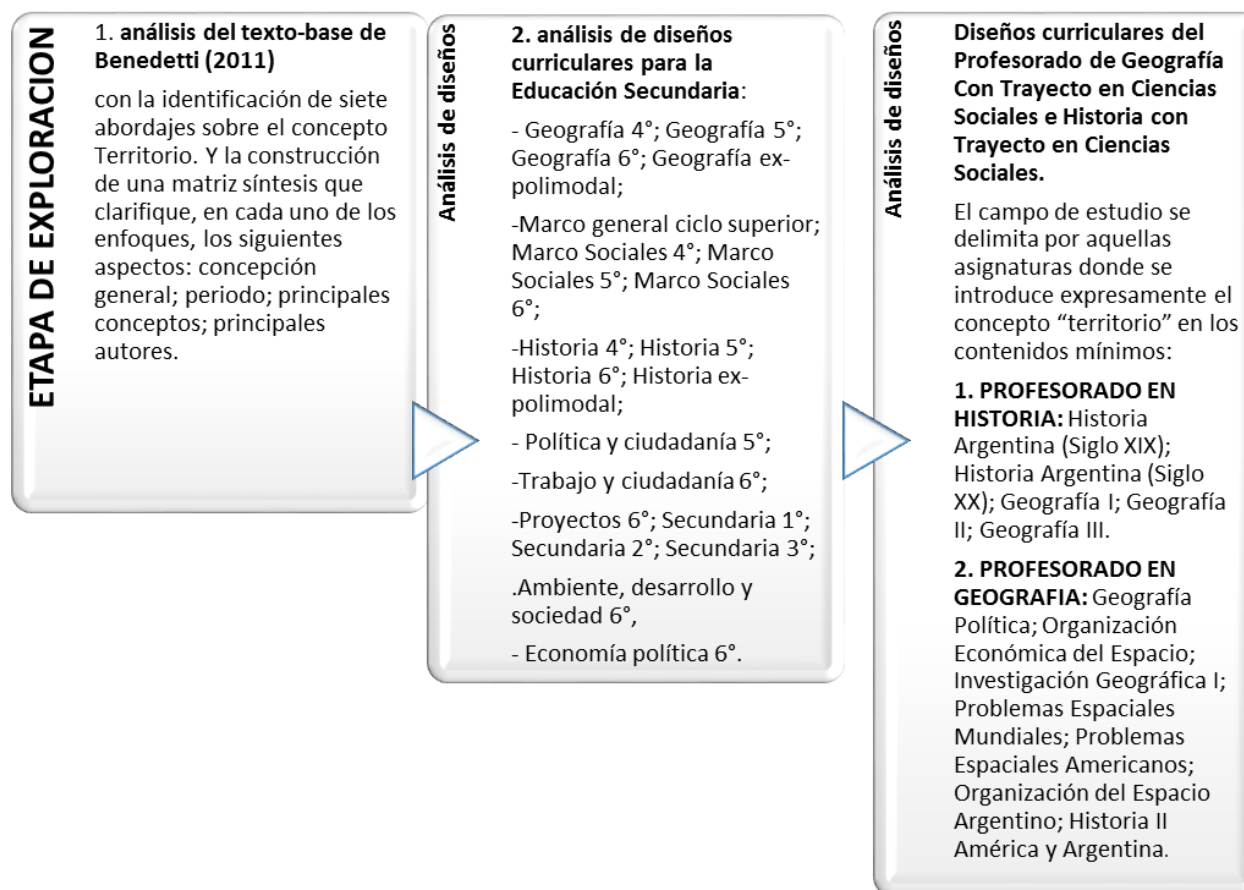
Esquema 1. Metas y objetivos del Proyecto de investigación



Fuente: elaboración propia

Se trata en este caso de un “acercamiento a un tema... que no ha sido abordado antes o que resulta relativamente desconocido” (INFD, 2015:10-46), en un diseño en dos etapas: una etapa de exploración y otra de descripción. El interrogante clave durante la etapa de la exploración es ¿cómo se aborda el concepto “territorio” en el diseño curricular para la Escuela secundaria y para los Profesorados en Geografía y en Historia, que pauta y orienta las intervenciones docentes?

Esquema 2. Diseño de la etapa de exploración



Fuente: elaboración propia

Una vez concluida la etapa de exploración/diagnóstico, se inicia el estudio descriptivo de los hechos observados, buscando identificar sus propiedades. El diagnóstico de la etapa anterior debe servir de base para poder realizar una primera evaluación de las potencialidades para un tratamiento integrado del concepto clave. Esta evaluación se realiza sobre una matriz FODA que permita identificar las fortalezas y debilidades (factores críticos positivos y negativos) así como las oportunidades y amenazas existentes para la concreción de un abordaje transversal y transdisciplinario del concepto “territorio”. De acuerdo con la naturaleza de los datos, se trata básicamente de un análisis documental, como una forma de investigación técnica y un conjunto de operaciones que busca

identificar y seleccionar aquellos elementos relevantes, en este caso, las formas de abordaje del concepto⁶.

5. Sobre los abordajes del “territorio” en los diseños curriculares para la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires: selección de algunos resultados de la etapa exploratoria⁷

5.1. Exploración de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n°13.688

La exploración realizada comienza con la lectura detallada de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 13.688, sancionada en el año 2007. Establece, en su artículo 3, que *“la educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación”*, señalando la obligación de construir conocimiento que sirva primordialmente para proyectar indefinidamente hacia el futuro la preservación de las bases naturales de sustentación de la sociedad y la posibilidad del conjunto del pueblo de construir en ese marco su derecho a la vida digna y creativa.

En todo el cuerpo normativo compuesto por ciento noventa y dos (192) artículos, el concepto “territorio” aparece expresamente mencionado sólo en nueve (9) de ellos, remitiendo únicamente al ámbito jurisdiccional⁸ de la Provincia de Buenos Aires o del establecimiento educativo: *“la presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender en el territorio de la provincia de Buenos Aires” (artículo 1); “el Sistema Educativo Provincial tendrá una estructura unificada en todo el territorio de la Provincia, considerando las especificidades del mismo” (artículo 19);* son objetivos y funciones de la Educación ambiental, *“trabajar la interacción territorial del establecimiento educativo con su entorno inmediato, contextualizando el accionar ambiental educativo a las realidades específicas de cada localidad y región” (artículo 45)⁹*; la Dirección General de Cultura y Educación considerara en los Diseños Curriculares *“...la causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación... la integración conceptual y operativa de las*

⁶ La información secundaria es recopilada, analizada y sistematizada desde los mismos diseños curriculares ya especificados y desde cada una de las asignaturas seleccionadas. La información primaria recae en los propios docentes y estudiantes de las carreras, quienes son convocados a participar desde encuestas formales, entrevistas personales, y talleres grupales. Se utilizan técnicas cuantitativas (con instrumentos tales como encuestas y registros) como cualitativas (entrevistas abiertas y semi-estructuradas -individuales o grupales-, los focus-groups o el análisis de documentos).

⁷ Todos los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires están disponibles en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

⁸ De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), se define por Jurisdicción (Del lat. iurisdictio, -ōnis): 1. f. Poder o autoridad que tiene alguien para gobernar; 2. f. Poder que tienen los jueces y tribunales para juzgar y hacer ejecutar lo juzgado; 3. f. Término de un lugar o provincia; 4. f. Territorio en que un juez ejerce sus facultades de tal; 5. f. Autoridad, poder o dominio sobre otro; 6. f. Territorio al que se extiende una jurisdicción (autoridad, poder sobre otro).

⁹ Nótese que en este artículo se mencionan, como conceptos diferenciados, el territorio, el entorno, la localidad, la región.

*prácticas y saberes de los procesos científicos, tecnológicos, de desarrollo e innovación productiva atendiendo a las características de las concepciones de independencia económica, soberanía **territorial** y cultural y autonomía política de la Nación” (artículo 107); “la Dirección General de Cultura y Educación aplicará las políticas que mejor respondan... a la idiosincrasia y realidades del contexto del **territorio** bonaerense” (artículo 113); “La Dirección General de Cultura y Educación tendrá a su cargo la Administración de la infraestructura escolar... implementará un sistema de supervisión de la infraestructura escolar en el **territorio**” (artículo 115); “La administración de los establecimientos educativos, en el ámbito de competencia **territorial** distrital, estará a cargo de...” (artículo 147).*

Lo primero entonces que puede afirmarse desde esta normativa, es que el principal eje articulador del diseño curricular provincial no es la problemática territorial, como esperado, sino la educación ambiental. El Capítulo XIV de la Ley está dedicado a la Educación Ambiental, considerada como *“la modalidad de todos los Niveles educativos responsable de aportar propuestas curriculares específicas... destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas acerca y en el ambiente, entendido como la resultante de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales, es decir el conjunto de procesos e interacciones de la relación entre la sociedad y la naturaleza, los conflictos y problemas socioambientales” (artículo 45).* Es entonces desde la educación ambiental que se busca *“estimular la participación del establecimiento educativo como un actor pro-activo de redes de cooperación para la intervención **territorial local**, promotor de agendas ambientales escolares y locales y participante relevante de acciones concretas por una mejor calidad de vida” (artículo 45, j.)*

5.2. Exploración de los Marcos Generales de los diseños curriculares para la educación secundaria básica (ESB, 1º, 2º y 3º año) y para el ciclo superior (4º, 5º y 6º año)¹⁰

El Marco General de los diseños curriculares para la educación secundaria básica¹¹ decide cuestiones de fundamental importancia que se continúan en los diseños curriculares para el Ciclo Superior, como por ejemplo, las orientaciones didácticas (que incluyen las orientaciones para la evaluación específicas por materia) y la definición de objetivos para la enseñanza y de objetivos de aprendizaje. El concepto de *“territorio”* y sus variantes (como territorialidad, territorial) aparecen con frecuencia como conceptos básicos disciplinares, así como el de *“espacio”* en el diseño para el 1º año de la ESB. Se aborda lo territorial desde un enfoque geo-crítico¹², ya que se espera que los alumnos interpreten y comprendan la realidad social como una construcción de determinados sujetos sociales en determinados

¹⁰ *“El nivel de Educación Secundaria es obligatorio, de seis años de duración, y constituye una unidad pedagógica y organizativa comprendida por una formación de carácter común (ESB) y otra orientada de carácter diversificado que responde a diferentes áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. Este nivel está destinado a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria” (artículo 28 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n°13.688)*

¹¹ El diseño correspondiente al 1º año de la ESB es sobre Ciencias Sociales, mientras que en los dos años siguientes aparecen separadas Geografía e Historia.

¹² En las expectativas de logro habla de que los alumnos *“identifiquen los territorios humanos como espacios cualificados por distintos tipos de recursos y que se encuentran sujetos a relaciones específicas de dominación y poder. Así como su identificación como espacios de identidad y pertenencia para determinadas culturas”.*

espacios y sociedades, donde las distintas realidades sociales, socio-históricas y geográficas siempre han sido el producto y el medio a partir de los cuales los sujetos sociales han producido sus propias condiciones para la vida. Sin embargo, este concepto no figura entre los considerados conceptos estructurantes¹³: naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales.

En los diseños curriculares de la ESB para 2° y 3° año para Geografía, sigue predominando el enfoque geo-crítico pero se identifica también el enfoque relacional, al hacerse hincapié, por ejemplo, en los cambios y continuidades territoriales; en la relación territorio-política-poder en los movimientos sociales de base territorial; en los sujetos sociales que articulan territorio y poder frecuentemente en forma independiente del Estado; en la configuración del territorio nacional argentino por la expansión del modo de producción capitalista en el espacio geográfico; en las formaciones sociales de las economías regionales o economías regionales extrapampeanas y la Pampa húmeda que caracterizan a grandes rasgos la configuración geográfica del territorio como un conjunto indisoluble de factores naturales y elementos construidos. Pero en los diseños para Historia, el “territorio” deja de aparecer tan seguido y pareciera casi desaparecer: en el 2° año ESB, aparece solo en la Unidad 2 en tanto la organización de las grandes unidades políticas y su concreción en la organización territorial; y en el 3° año, en la unidad 4 sobre la organización de la Argentina moderna y la integración del territorio nacional.

En el ciclo superior de la educación secundaria orientada¹⁴, el diseño curricular se basa en tres ejes fundamentales que direccionan el proyecto educativo: las trayectorias educativas de los estudiantes, los derechos laborales de los docentes y las historias institucionales. La orientación en Ciencias Sociales es *“un trayecto educativo que se propone crear las mayores y mejores condiciones para que el estudiante se cuestione acerca de sus preconcepciones y prejuicios mediante el análisis crítico de la complejidad del mundo social actual, del pasado que lo ha constituido y la proyección en un futuro deseable y posible definido desde las preocupaciones democráticas y la construcción de una ciudadanía crítica y activa”* (Dirección General de Cultura y Educación, 2010:22). Se hace hincapié aquí en la formación ciudadana¹⁵, la preparación para el mundo del trabajo y la continuidad de estudios

¹³ Se entiende por conceptos estructurantes aquellos que no constituyen contenidos de enseñanza, sino que que estructuran el recorte y la conceptualización de los objetos de estudio y deben estar presentes siempre a la hora del tratamiento de los temas.

¹⁴ El Ciclo Superior del nivel secundario se organiza en modalidades con la siguiente estructura: Educación Secundaria Orientada; Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional; Educación Secundaria Modalidad Artística. La Educación Secundaria Orientada tiene las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Educación Física, Lenguas Extranjeras. En este Ciclo orientado, además de la formación común, se incluyen materias específicas de distintos campos del saber según la orientación. Geografía e Historia son materias correspondientes al Ciclo de formación común para todas las orientaciones. Si bien en la Orientación Ciencias Sociales la carga horaria es mayor y presente en los tres años del ciclo, ambas asignaturas están presente en el 4° y 5° año de todas las orientaciones.

¹⁵ Se han explorado también las materias vinculadas a la construcción ciudadana: “Política y ciudadanía 5” y “Trabajo y ciudadanía 6”. La primera, correspondiente a 5º año, plantea un tratamiento general de lo político y se abordan conceptos como política, Estado, gobierno, democracia, participación, acción y derechos humanos. En el diseño curricular aparece el concepto de integración territorial, asociado a la consolidación del Estado moderno en Argentina, específicamente con la incorporación de los territorios de la Patagonia al

superiores. Los conceptos de *“territorio”* o similares no son nombrados. En los diseños curriculares correspondientes al 4°, 5° y 6° años de esta orientación, el concepto *“territorio”* tampoco figura específicamente, sino que se centra en el de *“espacio”* como base de un enfoque de la geografía crítica/radical que entiende a la realidad social como un complejo de espacio/tiempo, naturaleza/cultura, trabajo y sujetos sociales; la multicausalidad de las explicaciones sobre la realidad social y la multiperspectividad de los sujetos sociales que la construyen.

El concepto *“territorio”* aparece también en el diseño curricular de la materia *“Ciencias de la tierra”* correspondiente al 5° año de la Orientación Ciencias Naturales. En este caso, se abordan las relaciones entre los subsistemas naturales y los efectos resultantes, trabajándose los conceptos de *“paisaje”* y *“territorio”* en todas sus escalas, pero desde un abordaje naturalista, dentro del paradigma positivista ya que, principalmente, el *“territorio”* es considerado un soporte natural para la vida del hombre, un soporte físico con dones que ofrece la naturaleza y que se transforma por la acción de los grupos humanos. En cambio, en la materia *“Ambiente, desarrollo y sociedad”* que corresponde al 6° año de la misma orientación, que se propone cubrir lo ambiental como aspecto particularmente relevante de la formación ciudadana pues implica comprender y valorar críticamente lo relativo al ambiente y poder intervenir en la transformación de las actuales condiciones, el *“territorio”* solo se menciona en la presentación de los posibles estudios de casos para ser trabajados por los docentes, como problemáticas vigentes sobre el ambiente en el territorio argentino, manifestándose así solo un abordaje como delimitación jurisdiccional.

5.3. Exploración de los diseños curriculares de Geografía para la educación secundaria (ciclo superior)

De acuerdo a los nuevos diseños curriculares, durante el 1° año de la Escuela Secundaria la materia Geografía forma parte de las Ciencias Sociales. En el 2° y 3° año se la aborda como disciplina autónoma, al igual que en el 4° y 5° año del Ciclo Superior. Finalmente, la materia extiende su presencia hasta el 6° año, únicamente en la Escuela Secundaria Orientada en Ciencias Sociales y en la Escuela Secundaria Orientada en Arte.

En 4° año, el concepto *“territorio”* se encuentra enmarcado en el paradigma crítico, más precisamente en el enfoque geo-crítico, ya que el diseño sostiene *“la enseñanza de la Geografía que se propone para el conjunto de la escuela secundaria, y en especial en el ciclo superior, se inscribe en el reconocimiento de las tradiciones disciplinarias y pedagógicas que la caracterizan, pero particularmente las que se han desarrollado críticamente con posterioridad a 1970. Entre ellas cabe mencionar las de cuño radical y marxista, las fenomenológicas y posmodernas, consideradas legítimas para comprender y explicar la espacialidad social contemporánea”* (Dirección General de Cultura y Educación, 2010b:11). Se hace referencia a las consideraciones sobre la enseñanza de la Geografía, mencionando que no sólo es importante analizar los cambios estructurales ocurridos, sino también que

sur del Río Negro y la campaña de Roca, y la creación del marco simbólico que permite la identificación con la nación. La segunda, correspondiente a 6° año, tiene como eje el vínculo entre la ciudadanía, el trabajo y la juventud. Aquí no aparecen mencionados territorio/territorialidad, pero se hace alusión a *“espacios sociales”* o *“lugares”*, *“contextos socioculturales”* como ámbitos de desarrollo de diferentes políticas públicas y/o sociales.

los alumnos reconozcan los planteamientos de los distintos grupos o movimientos sociales formados a escala mundial o local que resisten con proyectos sociales y territoriales alternativos a la conformación de las nuevas relaciones de poder llevadas a cabo por la globalización neoliberal. Esto se observa al finalizar la unidad 1 de contenidos, pero ya no explicita el concepto de “territorio” o “territorial”, sino que menciona solamente como contenido a desarrollar las organizaciones sociales anti-alter mundialización/globalización neoliberal. En líneas generales en el resto del diseño no aparece explícitamente el “territorio”, territorialidad o algunos en relación a ello.

En el diseño curricular para 5° año, también los contenidos se enmarcan en el paradigma crítico, pero desde el enfoque relacional ya que al referirse al “territorio” relaciona un agente, una acción y una parte de la superficie que se constituye gracias al entramado de relaciones sociales. Se menciona expresamente en la Unidad 1 sobre Procesos productivos, economías regionales y asimetrías territoriales en Argentina, haciendo referencia en el desarrollo de los contenidos a los procesos productivos relacionados con las actividades agropecuarias, las actividades de extracción de recursos y el debate frente a la soberanía nacional y la concentración de industrias y servicios en las zonas urbanas principales de Argentina.

Para 6° año, el diseño sigue enmarcado expresamente en el paradigma crítico: *“la enseñanza de la Geografía se inscribe particularmente en los paradigmas que caracterizaron el desarrollo crítico de la Geografía en los últimos treinta años, como las Geografías radicales, las de cuño fenomenológico y existencialista (Geografía humanista) y las Geografías posmodernas; ya que éstas son afines al proyecto de sujeto y ciudadano crítico que se pretende formar desde la provincia de Buenos Aires”* (Dirección General de Cultura y Educación, 2011:87). Al detallar los conceptos clave del paradigma de la Geografía posmoderna se nombra a los territorios de resistencia, desterritorialización y de reterritorialización. Al enumerar los objetivos de aprendizaje, se hace referencia a *“considerar el rol del Estado y su capacidad de intervención en el territorio para lograr mayores grados de igualdad social, en el actual contexto social, económico, político y cultural”* (Dirección General de Cultura y Educación, 2011:92). Se mencionan también los problemas geográficos de carácter cultural (desde la Geografía cultural) tales como la territorialidad y el territorio de los movimientos sociales. Como conceptos clave, el diseño nombra, dentro de la Geografía ambiental al ordenamiento ambiental y territorial; en la Geografía cultural, a las identidades territoriales e imaginarios territoriales, y en Geografía política, hace referencia a territorio y territorialidad.

5.4. Exploración de los diseños curriculares de Historia para la educación secundaria (ciclo superior)

El diseño curricular de Historia para el ciclo superior de la educación secundaria tiene como objetivo profundizar las propuestas de los diseños del ciclo básico centradas en el aprendizaje del tiempo histórico y la multiperspectividad. El diseño tiene una mirada crítica de los grandes relatos históricos proponiendo en su lugar adoptar una perspectiva nutrida por los “nuevos aportes” de la historia social. Sin profundizar en el tema, prosigue la fundamentación del diseño la idea señalando la importancia de incorporar contenidos teóricos y metodológicos propios de la ciencia histórica. Tanto la historia de 4° como 5° año,

para todas las escuelas y orientaciones, abordan el estudio del siglo XX atendiendo las diversas escalas de estudio: local, regional y nacional.

Si bien queda claro la diversidad de los enfoques y metodológicos que se podrían adoptar, la territorialidad como instrumento analítico no aparece claramente definida. En una primera mirada se podría decir que los diseños presentan similitudes con el paradigma positivista, específicamente con el enfoque naturalista debido a la importancia del territorio como formación del Estado nacional, y en consecuencia, como institucionalización del planisferio político de los Estados. Esta mirada geopolítica se encuentra atravesada por perspectivas que provienen del modelo de la geografía crítico radical, más concretamente, del enfoque geocrítico. Principalmente puede distinguirse una concepción marxista histórica del territorio como categoría clave del sistema capitalista internacional, con una estrecha relación entre geografía y economía y la escala mundial, nacional y regional.

El diseño de 4° año se ocupa del espacio temporal del período de entre guerras para el contexto mundial, latinoamericano y nacional. Sin embargo, se aclara, los límites temporales se ajustan al desarrollo de los diferentes procesos históricos, ya sean locales, provinciales o nacionales. Los contenidos del diseño son: el imperialismo, las revoluciones y las contrarrevoluciones del siglo XX. El comienzo de los nacionalismos y en consecuencia de los Estados Nacionales es mirado desde una perspectiva económica e ideológica eurocéntrica de la formación del sistema capitalista mundial que deriva, entre otras cuestiones, en la primera guerra mundial, de fuerte impacto en los países latinoamericanos. La preocupación está en el paradigma de la sociedad burguesa con la crisis del liberalismo y del sistema capitalista, soslayando la formación de territorios como una construcción política singular¹⁶. Nuevamente se encuentra que el análisis se basa en las relaciones de producción y poder que estructuraron la economía y el espacio mundial con el objetivo de establecer las relaciones asimétricas en la economía-mundo. Misma situación ocurre con Latinoamérica dando la idea que el abordaje propuesto queda subsumido a una interpretación historiográfica liberal de la formación de los Estados nacionales¹⁷.

El diseño curricular de 5° año aborda el mundo en el período de pos guerra con énfasis en las luchas anticoloniales en el tercer mundo y la llamada edad de oro del capitalismo, especialmente en los Estados Unidos y los países europeos centrales. La Guerra, las nuevas formas de dependencia, los populismos y los movimientos revolucionarios en América Latina tiene una explicación vinculada con el sistema mundo y las nuevas formas de dominación cultural o hegemónicas norteamericanas. Claramente, la orientación del diseño se dirige a la revisión de una historia mundial (re)organizada bajo nuevos parámetros entre los países industriales y los países subdesarrollados y/o emergentes, como los acuerdos de Bretton Woods y la creación de los organismos internacionales, como el FMI, que

¹⁶ Por ejemplo, ante de la Primera Guerra mundial en la región de los Balcanes y de dominio de los denominados Imperios Centrales la explicación tiende a soslayar los factores propios del poder político en términos territoriales que dieron comienzo a la contienda bélica.

¹⁷ Dentro de ella aparecen las temáticas políticas basadas en el surgimiento de nuevos partidos y su relación con el sistema electoral y la emergencia de la “cuestión social” con la formación del movimiento obrero y las ideologías revolucionarias de izquierdas. La crisis del sistema capitalista mundial en el '30 gira en torno a estos tópicos: ideología, economía global, movimientos de resistencia, los cambios culturales con la aparición de la sociedad de masas, etc.

posibilitaron el predominio de las políticas económicas norteamericanas. De allí se desprende el análisis de los gobiernos populistas en Latinoamérica y peronista para Argentina, que dieron origen a los llamados Estado de Bienestar con una postura anti-imperialista; todo ello bajo el paraguas de una tendencia a las medidas estatales que favorecían la industrialización sustitutiva de importaciones en reemplazo del modelo de acumulación centrado en las exportaciones primarias. En este sentido, tampoco se advierte la preocupación por estudiar detenidamente los fenómenos de transformación territorial que provocaron la expansión de las actividades fabriles y el desarrollo del mercado interno. Los actores sociales conforme se estructura un nuevo esquema territorial, no son considerados como factores centrales. Si bien el diseño se ocupa de los fenómenos urbanos lo hace desde una perspectiva económico-social de un sistema capitalista por un lado, e ideológica-cultural en función de la Guerra Fría, por el otro. Finalmente, el diseño curricular de 6° año no tiene mención a la cuestión territorial al abordar los ejes historiográficos de la historia argentina desde la última dictadura hasta el presente¹⁸.

6. Primeras consideraciones parciales de la etapa exploratoria

La presente ponencia ha detallado hasta aquí los primeros resultados obtenidos en la etapa exploratoria del Proyecto de investigación acerca de los diferentes abordajes del concepto “territorio” en los diseños curriculares en la provincia de Buenos Aires para la educación secundaria, iniciándose el estudio con su identificación en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Ello debe ser la base para poder avanzar en el estudio de los diseños curriculares en el nivel superior de formación docente de Profesores en Historia y en Geografía (tercera parte de la etapa exploratoria), hacia la etapa siguiente de la evaluación de las potencialidades para un tratamiento integrado del concepto clave.

Las primeras consideraciones parciales de esta etapa de exploración son las siguientes:

- 1- en la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 13.688, sancionada en el año 2007, el concepto “territorio” aparece escasamente mencionado remitiendo únicamente al ámbito jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires o del establecimiento educativo.
- 2- en este marco legal, es la educación ambiental el eje principal articulador del diseño curricular provincial y base para una intervención territorial local pro-activa
- 3- El concepto de “*territorio*” y sus variantes (como territorialidad, territorial) aparecen con frecuencia como conceptos básicos disciplinares, así como el de “espacio” en el diseño para el 1° año (Ciencias Sociales) de la Educación Secundaria Básica, abordándose lo territorial desde un enfoque geo-crítico. En los diseños curriculares de la ESB para 2° y 3° año para Geografía, sigue predominando el enfoque geo-crítico pero se identifica también el enfoque relacional. Pero en los diseños para la educación secundaria en Historia, el “*territorio*” pareciera casi desaparecer, mencionado casi exclusivamente como concreción de las unidades políticas en la organización e integración del territorio nacional, remitiendo a la tradición positivista naturalista vinculada a las concepciones geopolíticas clásica.

¹⁸ Los contenidos se basan en la movilización social de los años setenta, la represión estatal a los obreros y trabajadores, a los líderes políticos, y luego, se toca las problemáticas del período democrático con una fuerte impronta en los Derechos Humanos y la implementación de la ideología y modelo neoliberal en los años noventa y la evaluación de las consecuencias sociales que produjo.

4- en los diseños curriculares de otras materias de base social, como las vinculadas a la construcción ciudadana o a la relación entre el ambiente y la sociedad, lo territorial no está expresamente consignado o, si es mencionado, solo se lo hace como ámbito jurisdiccional de actuación social o base material de recursos disponibles.

Esta primera exploración en los diseños curriculares prescriptivos, que definen exhaustivamente los contenidos que los docentes deben enseñar en el aula, muestra claras divergencias entre los abordajes que direccionan el tratamiento del “territorio” y lo “territorial” para la enseñanza de la Geografía (donde predominan los abordajes geocríticos y relacionales, donde es pensado como construcción histórico-social en un proceso constitutivo del entramado de relaciones sociales) y para la enseñanza de las otras disciplinas sociales (Historia, Construcción de la ciudadanía, Sociedad y ambiente) donde lo territorial es entendido en su sentido más positivista/naturalista, desde una concepción absoluta del espacio, superficie apropiada o dominada por un agente principal con lo es el Estado. Por lo que, todavía no queda claramente plasmada en los diseños curriculares para la escuela secundaria (en especial en el ciclo superior) la tendencia al intercambio e incorporación transdisciplinaria del “territorio” como referente conceptual central.

Bibliografía

- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Los procesos de diseño curricular en la argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor. *Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivment*. epaa.asu.edu/epaa/v12n40/
- Benedetti, A. (2011). Territorio: concepto integrador de la Geografía contemporánea. En: Souto, P. (coordinadora) Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en Geografía. Cátedra: Introducción a la Geografía, carrera de Geografía. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Blanc, M. (2009). Las ciencias sociales en la formación superior no universitaria: análisis de situación y aporte superador. ¿Por qué es tan difícil enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria? V JORNADAS sobre “La Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa”, Mar del Plata, UNMDP.
- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En: Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (Coords.) (2007). Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos.
- Busch, S. (2015). 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, nº 1107, 5 de enero de 2015, Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana, Universidad de Barcelona
- Bustos Velazco, E. H.; Molina Andrade, A. (2012). El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural. XI INTI International Conference Inteligencia territorial y globalización: Tensiones, transición y transformación, La Plata, Argentina. En Memoria Académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2639/ev.2639.pdf
- Capel, H. (2014). El poder. Una perspectiva geográfica. Biblio 3W REVISTA BIBLIOGRÁFICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES, Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana Vol. XIX, nº 1100. Universidad de Barcelona
- DGCyE. Subsecretaría de Educación. La selección de textos escolares como parte de la gestión curricular. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires- portal www.abc.gov.ar

- Dirección General de Cultura y Educación (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria 1º año ESB. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura de Educación (2010b). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES4: geografía. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura de Educación (2011). Diseño curricular para la educación secundaria ciclo superior ES6: geografía. La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección Provincial de Formación Superior (2016). Documento Base: Reglamento Orgánico Marco 2016. Provincia de Buenos Aires.
- Gurevich, R. (2006). Transformaciones territoriales contemporáneas. Seminario - taller para Directivos de IFD: La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente
- Gurevich, R. y otros (2012). Un análisis curricular de contenidos ambientales: decisiones sobre enfoques y valoraciones sociales. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. Nº 18: 9-30
- Instituto Superior de Formación Docente (2015). Informe de gestión 2007-2015. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Formación docente (2016). Plan Nacional de Formación docente 2016-2021. Ministerio de Educación y Deporte, Presidencia de la Nación. http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Plan_Nacional_de_Formacion_Docente1.pdf
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo 7 (Septiembre-Diciembre)
en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360533086001>. [14/08/2015]
- Moretti Hárach, M. (2007). Reflexiones sobre el debate áreas versus disciplinas desde la Geografía en la educación superior de la provincia de Buenos Aires. Revista Universitaria de Geografía 16, 215-237
- Reboratti, C. (2006). Pensando la geografía ambiental. Revista Geografía y Ambiente. Buenos Aires.
- Reboratti, C. (2000). Ambiente y sociedad, conceptos y relaciones Ariel, Buenos Aires.
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio, técnica y tiempo. Razón y emoción. Ariel. Barcelona. España
- Scheiner, S. y Peyré Tartaruga, Iván (2006). Territorio y enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales. En: Manzanal, M.I; Neiman, G. y Lattuada, M. (Org.) Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio. Buenos Aires: Ed. Ciccus, (p. 71-102)
- Villa, A. y Zenobi, V. (2004). La actualización de la formación de los formadores en Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación, nº 3, Barcelona.