

## **PLANIFICACIONES DE AULA Y RENOVACIÓN DE TEMARIOS: REFLEXIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE PROPUESTAS DE DOCENTES**

Lía Bachmann, Andrea Ajón y Patricia Souto  
INDEGEO, Instituto de Geografía  
Universidad de Buenos Aires

liabachmann@outlook.es; andrea\_ajon@yahoo.com.ar; patsysouto@gmail.com

### **Resumen**

Las inercias y tradiciones de la escuela secundaria, y sus debilidades para adecuarse al contexto social, político, cultural y tecnológico del siglo XXI han generado múltiples debates, especialmente desde las últimas transformaciones de los marcos regulatorios en política educativa surgidas a partir de la Ley de Educación Nacional (2006) y la obligatoriedad de la escuela secundaria.

En este contexto de revisión de la educación secundaria, resulta imprescindible reflexionar sobre el lugar de la Geografía teniendo en cuenta la diversificación de orientaciones en la formación específica, la renovación del régimen académico, una nueva distribución de tiempos y espacios para las asignaturas, la inclusión de formatos pedagógicos novedosos, las relaciones con voces extraescolares y la flexibilización de algunas prácticas de evaluación.

Presentamos en este trabajo los principales resultados del análisis de planificaciones anuales elaboradas por docentes de Geografía de nivel secundario en ejercicio, en el marco de un proyecto de investigación participativa. Se partió de la revisión de referencias bibliográficas del campo de la pedagogía y de la didáctica, y de las prescripciones curriculares correspondientes a CABA y Provincia de Buenos Aires; se retomó una primera caracterización de los procesos de planificación/programación de la enseñanza de la geografía desarrollada en el marco de la investigación; y se elaboraron indicadores que permitieran evaluar criterios en la selección de contenidos de la planificación anual, recurrencias y adecuaciones a los cambios producidos en el marco de la nueva escuela secundaria.

### **Palabras clave**

Enseñanza de la Geografía / Planificación anual / Selección de contenidos

## 1. Introducción

Las reflexiones que presentamos aquí surgen de una investigación didáctica en curso que se encuadra en el proyecto que venimos desarrollando desde el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires, “*Enfoques de la Geografía escolar y decisiones de los docentes: las planificaciones anuales como articuladoras entre la teoría y la práctica*”<sup>1</sup>. El objetivo general del proyecto es elaborar diseños de planificaciones anuales para la asignatura Geografía mediante un proceso de investigación participativa con docentes en ejercicio.

Con tal finalidad, y en línea con una estrategia metodológica que recupera las tradiciones de las denominadas *investigación-acción* e *investigación participativa*, ofrecemos a un grupo de docentes de geografía de enseñanza secundaria, que se desempeñan en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la provincia de Buenos Aires, participar de una experiencia formativa, de intercambio y reflexión acerca de los procesos de planificación de la enseñanza, que se plasmó en un seminario de posgrado, dictado por las directoras del proyecto, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA durante el mes de marzo de 2014.

El seminario hizo énfasis en los avatares de los procesos de planificación de la enseñanza, en la necesidad de reflexionar sobre el abordaje pedagógico de los contenidos escolares, su secuenciación y evaluación, todo ello a fin de que las planificaciones se encuadren dentro de fundamentos disciplinares y didácticos, sean concebidas desde la enseñanza de las ciencias sociales, y se enmarquen dentro de los procesos de democratización e inclusión en curso a partir de la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

De este modo, el seminario tuvo entre sus objetivos revisar enfoques y contenidos acerca de la enseñanza de la geografía, así como también analizar los contenidos y las estrategias didácticas desarrolladas en las planificaciones de aula, a fin de determinar qué papel ocupan los conceptos y explicaciones de orden social en los contenidos y problemas propuestos para la enseñanza; y finalmente discutir y reelaborar criterios de selección y organización de contenidos y de recursos pedagógicos para una enseñanza de la geografía que contemple los propósitos formativos más amplios prescriptos para el nivel secundario.

A partir del diálogo generado entre los participantes y de las producciones que se fueron elaborando en el marco del curso, fue posible abordar distintos interrogantes que operaron como punto de partida en el trabajo con los docentes, pero que también se fueron develando como preguntas genuinamente compartidas en el desarrollo de la experiencia, que atraviesan distintos problemas de la enseñanza, en particular los referidos a la planificación.

Por otra parte, el desarrollo del curso nos permitió disponer de alrededor de 20

---

<sup>1</sup> UBA-Secretaría de Ciencia y Técnica. Proyecto de Investigación Renovable Programación 2013-2016. Categoría Grupos Consolidados. Título: “*Enfoques de la Geografía escolar y decisiones de los docentes: las planificaciones anuales como articuladoras entre la teoría y la práctica*”. Directora: Dra. Victoria Fernández Caso. Facultad de Filosofía y Letras.

planificaciones de docentes que se desempeñan en los distintos cursos de la escuela secundaria tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como en la Provincia de Buenos Aires. Junto con las planificaciones, los docentes ofrecieron una reflexión / justificación que nos permitió interpretar mejor el “espíritu” de las mismas, sus intencionalidades y las estrategias y decisiones adoptadas para su elaboración. Estos materiales constituyen las fuentes sobre las que basaremos las reflexiones que siguen a continuación.

## **2. Desde dónde partimos**

El sentido que cobra la planificación de aula en la escuela, su utilidad y valoración como herramienta de trabajo docente, ha sido objeto de análisis desde el campo de la investigación educativa. Mucho se ha escrito sobre qué implica planificar, para qué planificar, cuál es la relevancia que dicha herramienta tiene en el trabajo concreto y genuino del profesor.

Resaltamos aquí aquellas ideas potentes que contribuyen a abordar la planificación desde su riqueza como herramienta orientadora de la acción. Expresada en un texto, la planificación del docente condensa enfoques didácticos, disciplinares y estrategias, dando cuenta de un pensamiento singular sobre la tarea a desarrollar en el aula, especialmente cuando logra correrse de mero cumplimiento burocrático con la autoridad escolar. En este apartado sintetizamos aquellos componentes básicos de toda planificación, rescatando lo que creemos valioso y favorecedor de buenas prácticas docentes. En las secciones siguientes analizamos ejemplos de planificaciones y visiones del profesor sobre las potencialidades y debilidades de dicha herramienta, haciendo un contrapunto entre teoría y práctica.

La planificación permite anticiparse al momento de la acción de enseñar en la fase de interacción con los alumnos en el aula. De modo que supone una forma de organizar la enseñanza, pensar la distribución temporal de los contenidos contemplando los escenarios reales donde la acción se lleva a cabo. En este sentido, toda planificación resulta un texto que recrea el curriculum desde la propia visión del docente, de acuerdo con sus criterios de relevancia, conocimiento de los tiempos reales de clase y las condiciones institucionales. Es así que planificar supone considerar las restricciones propias de la escuela, balanceando intenciones y restricciones (Feldman, 2010; 40-42). Esta función de la planificación, va de la mano con pensar la enseñanza como una actividad intencional, sin reducirla a la improvisación o la sabiduría práctica exclusivamente (Davini, 2008; 167-169).

La planificación docente supone ciertas intencionalidades educativas y formativas generalmente expresadas en las propuestas curriculares. La programación de la enseñanza se piensa no solamente desde los saberes e informaciones a transmitir, sino desde una visión del mundo y valores de época que motivan un específico recorte del contenido. Esta arista otorga a la tarea de planificar la enseñanza una dimensión cultural y política, dado que la enorme responsabilidad de decidir “qué enseñar”, “a quiénes” y “cómo”, impacta en las formas de distribución social del conocimiento, en el acceso al saber y a ciertas representaciones del mundo, colaborando en la formación de un

ciudadano responsable, autónomo, crítico, con deseos de comprender el mundo en el que vive para transformarlo. Como nos recuerdan dos especialistas en educación: “educamos para que nuestros alumnos vivan en el mundo, tengan más herramientas para ser felices, y para que puedan hacer algo mejor con lo que reciben de nosotros. Ahí es donde cobran sentido las preguntas acerca de qué saberes sobre el mundo estamos transmitiendo, y con qué actitud nos posicionamos frente a él (Dussel y Southwell, 2006).

La planificación del profesor recrea y aporta su sello personal a aquellas finalidades establecidas por prescripción, adecuándolas al contexto particular de enseñanza (Basabe y Cols, 2007; 142-143). “Hablar de enseñanza es ineludiblemente entrar en consideraciones acerca de qué es lo apropiado, lo justo, lo correcto, en cada situación particular (op. cit.; 143). La tarea de planificar refiere no solo a una necesidad instrumental o burocrática, sino a compromisos éticos y políticos.

Cuando se planifica se toman decisiones con la suficiente flexibilidad para revisar, ajustar y enriquecer, es decir, incorporando las reflexiones surgidas sobre la propia práctica docente. Solo así la planificación trasciende el lugar de propuesta protocolar de la enseñanza.

El formato y los componentes de la planificación suelen ser muy variados, tanto en sus descriptores básicos como en la enunciación de estrategias, actividades y recursos, proyectos de salidas de campo, integración con otras asignaturas, etc. Sin embargo, de todos ellos, existe un componente ineludible o siempre presente: la selección de contenidos y su distribución en el tiempo (Feldman, op. cit.) Quizás éste sea el elemento más significativo a la hora de identificar enfoques de la disciplina, criterios de ordenamiento y secuenciación de los temas de enseñanza, ponderación del tiempo destinado a cada uno, valoración de ciertos contenidos por encima de otros.

La planificación no garantiza la experticia, ni asegura la calidad de la enseñanza en sí misma, si no se articula con la reflexión sobre la propia práctica. La planificación, como herramienta orientadora, no obliga a encorsetar la enseñanza sino antes bien a considerar como parte constitutiva de la misma la incertidumbre, la indeterminación, lo azaroso o imprevisto que toda acción docente supone (Diker y Terigi, 1997). De ahí que la planificación se vuelve un texto orientador y suficientemente flexible a la vez, para garantizar intervenciones valiosas en el aula. Sin embargo, muchas veces se observan prácticas contrarias, en las que en nombre de la planificación, se busca cumplir estrictamente con lo allí pautado sacrificando momentos de profundización, problematización, reflexión; cuando esto ocurre se prioriza la cantidad de saberes y no la comprensión de sus significados.

A partir de las planificaciones leídas, se observan diversos grados de consistencia y desarrollo. En unos casos prevalece el criterio de reproducción de los contenidos prescriptivos de la currícula, en otros la adecuación a los proyectos institucionales, o bien se amoldan al índice del libro de texto con el que se decide trabajar. La planificación, en este sentido resulta un instrumento con múltiples sentidos y significados, desde un cumplimiento formal como herramienta de control hasta una rica herramienta de trabajo que es parte del proceso de enseñanza (DGCyE, 2009).

### **3. Instrumentos de análisis**

Para analizar las planificaciones realizadas por los docentes nos basamos en las hipótesis y los lineamientos iniciales del proyecto, y en los resultados de un primer análisis de las impresiones y las reflexiones recogidas en el desarrollo del curso de posgrado (Fernández Caso y otros, 2015). Desde allí definimos la mirada a partir de la cual encararíamos el análisis, tomando como eje principal el grado de innovación que presentaban. En particular, nos concentramos en los contenidos y articuladores centrales de las planificaciones. Por ello nuestras consideraciones serán más exhaustivas sobre ese punto. Ahora bien ¿cómo “medir” el grado de innovación? Desde el marco explicitado, partimos de un conjunto de preguntas-guía que orientaron la búsqueda de aspectos cualitativos que nos permitieran establecer patrones característicos de las producciones, analizarlas, compararlas y establecer unas primeras conclusiones. A partir de ese análisis, indagamos acerca de aquellos enfoques, presupuestos, posturas, desde los cuales los docentes se habrían situado para elaborarlas.

Algunas de las características de las planificaciones resultaron fácilmente observables, como el formato, la estructura, la secuenciación de contenidos, la similitud con la currícula oficial, entre otras; mientras que otros aspectos, menos “evidentes”, demandaron una serie de interpretaciones, como las articulaciones entre conceptos y problemas de la realidad a abordar. Asimismo, el análisis fue complementado y enriquecido por las palabras de los propios docentes que complementaron la presentación de sus planificaciones con una fundamentación escrita.

A continuación presentamos las principales preguntas que guiaron nuestras indagaciones, agrupadas en función de los componentes centrales de las planificaciones, más otras complementarias. Cabe aclarar que se trata de un conjunto no acabado de interrogantes, abierto a posteriores ajustes, y que no fue nuestra intención responder exhaustivamente cada una de ellas, sino que fue utilizado a modo de marco de análisis de algunos indicadores relativos a la incorporación de innovaciones en la enseñanza de la Geografía. La formulación de esta guía de análisis toma fundamentalmente como referencia algunos de los lineamientos propuestos por Daniel Feldman (2010; 49-53).

#### **Descriptorios seleccionados para el análisis de las planificaciones**

##### **a. Intenciones**

¿Se formulan propósitos de la enseñanza (lo que el profesor pretende hacer) en relación con los contenidos a enseñar, con las habilidades puestas en juego, o con finalidades educativas más amplias?

Objetivos de aprendizaje (lo que los estudiantes serán capaces de hacer después, el logro posible): ¿Ofrecen variedad de aprendizajes? ¿Son posibles de cumplir en el período lectivo? ¿Guardan correlación con los propósitos?

## **b. Contenidos**

¿Se presenta una selección de contenidos fieles al recorte y la estructura curricular? ¿O hay un replanteo de los contenidos en función de necesidades y criterios propios (Fernández Caso y otros, 2015)? ¿Se prioriza la profundidad en el tratamiento de los temas o la sucesión desarticulada de numerosos temas?

¿Hay coherencia entre contenidos, propósitos y objetivos? ¿Se explicita la función? de los contenidos como herramientas para desarrollar nuevo conocimiento?

¿Presenta variedad de tipos de contenidos, o hay alguno que predomina (información, teorías, conceptos, metodologías, procedimientos, habilidades, técnicas, competencias, actitudes)?

¿Se encuentran presentes los principios de las ciencias sociales de multicausalidad, multiperspectividad, multidimensionalidad y multiplicidad de escalas?

¿Es posible de cumplir el recorte propuesto durante el año lectivo?

¿Está organizada por conceptos básicos, problemas, o simplemente por el despliegue de temas curriculares? ¿En qué medida reproducen la currícula oficial? ¿"Desdibuja" y reorganiza los bloques de la currícula oficial? ¿Presenta articulaciones entre los contenidos?

¿Propone una secuencia lineal, con un orden sistemático, donde las unidades tienen el mismo valor, y en el que no varía necesariamente el nivel conceptual o de complejidad?

¿Se trata de una planificación concéntrica, en la cual las unidades presentan diferente valor? ¿Se parte de una presentación amplia y general para luego profundizar aspectos con más detalle? ¿Plantea un esquema de tipo espiralado? ¿Se propone una complejización creciente de los conceptos y las metodologías trabajadas?

## **c. Estrategias, tareas y actividades**

¿Propician el logro de los propósitos y objetivos iniciales? ¿Se adecua al tipo de esquema de contenidos propuesto?

¿Se plantean como "vehículo" para el logro de objetivos propuestos, o tienen valor formativo en sí mismas? ¿Se percibe la utilización del conocimiento como instrumento de producción? ¿Proponen comunicarse, observar, buscar y registrar información? ¿Avanzan en intenciones de razonamiento, interpretación y valoración de la información? ¿Y de resolución de problemas y construcción de opiniones? (Camillioni, 1998)

¿Los materiales y recursos resultan adecuados para las estrategias planteadas?

¿Proponen actividades grupales, de intercambio y producción conjunta, trabajo por proyectos?

## **4. Análisis de las planificaciones**

Con el fin de sistematizar la información proporcionada por las planificaciones analizadas y ordenarla capturando algunas recurrencias, identificamos dos grandes tipos atendiendo principalmente a la selección y secuenciación del contenido, como uno de los

componentes básicos de toda planificación. La consideración de semejanzas/diferencias respecto a la currícula oficial constituyó un eje significativo, ya que se vinculaba estrechamente con otras preguntas referidas a dicho componente. En base a ello, construimos una clasificación sencilla, que nos permitió ahondar en el criterio y en los indicadores de análisis, así como integrar las respuestas a varias de las preguntas iniciales.

## Planificaciones

### Tipo A. Las que reproducen en gran medida el diseño curricular

Estas planificaciones se ajustan fuertemente, o reproducen, la estructura y la secuenciación de los contenidos prescriptos por las currículas oficiales. Desde el punto de vista formal, no se apartan de las prescripciones curriculares, ni en los temas propuestos ni en la secuenciación presentada. En cierto modo, resulta difícil determinar en estos casos el grado de apropiación de nuevos enfoques o perspectivas innovadoras por parte de los docentes puesto que, al menos en lo formalmente presentado como planificación, parecería haber poco involucramiento personal en la selección y organización de los contenidos.

Por ejemplo, en una planificación de 1° año de la NES<sup>2</sup> en CABA (Ciudad de Buenos Aires), se plantea la organización en dos grandes bloques, que en su interior reproducen fuertemente los títulos y los contenidos de los bloques temáticos propuestos por la currícula oficial:

*Bloque 1: Ambientes y territorios en el mundo actual*

*La diversidad ambiental y la valorización de los recursos naturales*

*Problemáticas ambientales a escala local, regional y mundial (con ejemplificaciones en base a la currícula)*

*Bloque 2: Población, trabajo y condiciones de vida en el mundo*

*Aspectos demográficos de la población, distribución, estructura y dinámica*

*Las problemáticas demográficas y migratorias, y las políticas estatales*

*Población económicamente activa y pasiva*

Cabe señalar que otros componentes en dicha planificación, como objetivos, actividades, y en contenidos ligados al desarrollo de actitudes, valores y compromisos, el planteo es realizado desde un enfoque renovado.

Otros casos resultan difíciles de interpretar, como sucede con una planificación de 3° año de provincia de Buenos Aires, en la que el docente sostiene que “sigue exacto los lineamientos curriculares de la provincia”, lo cual podría indicar su inserción dentro de este grupo de planificaciones. Sin embargo, tales lineamientos son sumamente amplios y ofrecen un extenso abanico de recortes temáticos y problemáticos posibles, que difícilmente pueden ser cubiertos en un año lectivo. Algo similar ocurre con otra planificación de 5° año de la misma jurisdicción. Se reproduce la enunciación de los grandes temas propuestos por la currícula oficial (por ejemplo “Los bienes comunes de la

---

<sup>2</sup> La Nueva Escuela Secundaria (NES) es un proyecto de renovación de la currícula y la estructura escolar del nivel medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que comenzó su proceso de implementación en 2016.

tierra”) pero no se explicita una selección y jerarquización de contenidos propia del docente dentro de ese tema genérico.

**Tipo B. Las que reproducen en gran medida el diseño curricular pero introducen alguna variante.**

Dentro de este grupo, identificamos dos subgrupos:

**I. Aquellas en las que se agregan, se recortan o se modifican contenidos propuestos por la currícula oficial, pero desde un enfoque tradicional y poco renovado de la disciplina, lo cual indicaría un bajo grado de innovación tanto desde el punto de vista disciplinar como pedagógico.**

En este subgrupo se da una diversidad de situaciones. En algunos casos, se percibe cierta intención de articular saberes, en tanto que en otros las modificaciones terminan por reforzar los enfoques tradicionales.

En relación con las posibles articulaciones, en un caso se presentan los contenidos prescriptivos con el título “unidades de aprendizaje” y no como temas de enseñanza, y se cierra la tabla con un contenido tradicional, desarticulado del resto: *Masas Continentales: Europa y Oceanía. Generalidades: Relieve, Hidrografía, Climas, Biomas. Formas de ocupación del espacio. Relación hombre-medio. Bloques económicos. Conflictos políticos.*

En otro caso a las unidades tomadas de la currícula, como los de relativos al medio físico y los espacios urbanos y rurales, se le suma una unidad de cartografía y coordenadas geográficas, no prescripta por la currícula oficial.

Respecto a la segunda situación, el reforzamiento de enfoques tradicionales puede ilustrarse a través del análisis de otra planificación de 1° año de CABA, basada en el diseño curricular de 2002, y que además toma algunos propósitos de la NES. Estos diseños plantean contenidos desde una visión renovada: valoración de los recursos naturales, construcción histórica de los ambientes, vinculaciones complejas entre los componentes del ambiente, actores públicos y privados, criterios de diferenciación de espacios rurales y urbanos, proceso de urbanización, los transportes y las comunicaciones como articuladoras de las redes urbanas, factores de producción en la producción primaria, entre otros.

En el caso de las unidades de espacios rurales y urbanos, en la planificación que tomamos de ejemplo se realiza una selección de contenidos de las currícula de 2009, tales como sistema urbano, proceso de urbanización, contrastes entre los espacios urbanos y rurales.

Pero en los temas ambientales, se reproducen las clásicas unidades de Geografía Física: litósfera y formación del relieve, atmósfera y clima, hidrósfera, biosfera, para recién después abordar problemáticas ambientales. Además, mientras que las unidades de geografía física y temas ambientales abarcan 5 de las 9 unidades de la planificación, las de espacios rurales y urbanos sólo 2 unidades. Ello constituye un claro ejemplo del peso que se le otorga a los contenidos vinculados a la Geografía Física en la materia.

En el caso de una planificación de 2° año de la CABA, se proponen tres unidades que adoptan la terminología de los diseños más innovadores: *Construcción histórica de los*



*territorios y los estados, Estructura productiva industrial, Condiciones de vida desiguales.* Sin embargo, a continuación se especifica que los contenidos se aplicarán a ejemplos de Asia, Africa y Europa, lo cual remite a la antigua organización de los contenidos en función de una división regional (continental) del mundo y no a la definición de problemáticas desde un punto de partida más conceptual.

**II. En estos casos las planificaciones se enriquecen o desarrollan de forma más novedosa y reflexiva los contenidos de las unidades curriculares, a través de estudios de caso, acotaciones de un tema en función de una problemática, u otros contenidos que otorgan una mayor riqueza conceptual a los temas.**

En otra planificación de 1° año de CABA, se retoman los títulos de dos ejes de la currícula de la NES:

1. La diversidad ambiental y la valorización de los recursos naturales
2. Problemáticas ambientales a escala local, regional y mundial

Como afirmamos anteriormente, en esta currícula se plantean los contenidos desde una perspectiva renovada. Sin embargo, la selección que realiza el docente en el primer bloque de la planificación presenta contenidos de Geografía Física en forma tradicional: litósfera, hidrósfera, atmósfera, relieves, procesos exógenos y endógenos, cuencas hidrográficas, etc., ilustrados con algunos problemas asociados. Si bien probablemente en la clase se genere algún espacio de mayor integración entre contenidos “per se” y las problemáticas, en la planificación misma tales contenidos no aparecen “al servicio” del tratamiento de los problemas.

Respecto al segundo eje, en este caso efectivamente retoma cuestiones de la currícula de la NES, como la puesta en valor de los recursos naturales, la vulnerabilidad social, la consideración de los actores sociales, entre otros, y que no corresponden sólo al Eje 2 de la currícula, sino también del 1. Pareciera entonces haber una cierta “resistencia” a dejar de incluir los temas de Geografía Física en forma tradicional, como una base “para cuando se trabajen los problemas ambientales”, con escasa integración con los demás contenidos propuestos (valoración, deterioro, etc.).

Un aporte propio presente en la planificación es una profundización del tema de las formas de manejo de los recursos naturales, el explotacionismo, el conservacionismo y el desarrollo sustentable, que enriquece una mirada compleja sobre los problemas ambientales.

Otro caso de articulación entre currícula y aportes del docente se da en una planificación correspondiente a 1° año de Provincia de Buenos Aires. Este currículum es bien abierto e intenta alejarse del modelo de “listados” de temas a enseñar, planteando que la valoración conceptual que se hace de los contenidos procura, desde el campo pedagógico, identificarlos como el conjunto de conceptos, principios, procedimientos y valoraciones que contribuyen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los conceptos estructurantes que propone este diseño son los de naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales.

A partir de estas condiciones dadas por un currículum que plantea un marco para seleccionar contenidos más que un conjunto de contenidos, lo que prevalece en la

selección y secuenciación de los mismos es el criterio de los docentes. Por lo tanto, dicho proceso constituye un aporte original en sí mismo.

Esta planificación presenta unidades temáticas sobre la Geografía como ciencia social, relación sociedad-naturaleza, localización y representación espacio geográfico, organización política y económica del espacio, y condiciones naturales y desastres. Problematisa los temas, retoma conceptos del currículum oficial poco comunes de encontrar en las planificaciones, como factores de la producción, agentes económicos, en una visión histórica, y aporta otros, como los tipos de manejo de recursos naturales explotacionista, conservacionista, integrado y sostenible.

Otro ejemplo de este subtipo podría estar dado por una planificación de 5° año de la Provincia de Buenos Aires, en la que se enumeran algunos ejes temáticos propuestos por la currícula oficial (por ejemplo, *Desarrollo asimétrico de las actividades productivas en Argentina, Políticas neoliberales en la apropiación de los bienes comunes y problemas ambientales*) y se proponen para cada eje dos estudios de caso en profundidad, que el docente evalúa como significativos para desarrollar cada una de esas problemáticas.

Otra variante innovadora puede estar dada por una planificación de 1° año, en la que se incluye un trabajo interdisciplinario con el docente de Historia. En el ejemplo señalado, se organizó un taller sobre “La polis griega: formas políticas y condiciones ambientales”, en el que ambos docentes trabajaron colaborativamente proponiendo actividades de investigación de los alumnos, que redundaron en la exposición de los resultados en el marco de una feria de conocimientos organizada por la escuela.

Respecto a otros componentes de las planificaciones, observamos las siguientes repeticiones.

- Los formatos predominantes presentan la propuesta de enseñanza de los contenidos distribuidos en una tabla organizada por trimestres del año. Se expone una breve fundamentación en la que se incluyen algunos componentes propios del contexto institucional –sobre todo en el caso de escuelas religiosas-, se incluyen los propósitos de enseñanza, los objetivos o uno de ambos.
- Las planificaciones son anuales, y proponen un recorrido u hoja de ruta para todo el año. Los contenidos se organizan en unidades temáticas. Una buena parte de las planificaciones enuncia los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, siguiendo el modelo curricular establecido en la década de los noventa. Las unidades temáticas en la mayoría de los casos replican literalmente el contenido de la currícula vigente, “desdibujando” en poca medida los bloques temáticos.
- En relación a las intenciones, suelen ser desarrolladas y completas, se refieren no sólo a los contenidos sino también a su formación, y ofrecen variedad de aprendizajes.
- Las estrategias, tareas y actividades se adecuan al tipo de esquema de contenidos propuesto, no sólo apuntan a observar, buscar y registrar información, y comunicar, sino también avanzan en el logro de interpretaciones y valoraciones, resolución de problemas y construcción de opiniones. Sin embargo, se enuncian en un sentido amplio: “trabajo con estudio de casos”, “análisis de artículos periodísticos”, o “lectura de imágenes”, al comienzo de la planificación, sin

indicación ni reflexión acerca de qué tipo de estrategias son las más adecuadas para trabajar tales o cuales temas específicos de las unidades o bloques.

## 5. Conclusiones

En función de lo expuesto hasta el momento, obtuvimos una serie de conclusiones, no cerradas ni definitivas, sino que abren paso a nuevas formas de indagar, en futuras instancias de investigación.

El resultado del análisis de las planificaciones, sumado a los comentarios y testimonios de los docentes en el momento de realizarse el curso, plantean que esta herramienta es construida más como un instrumento burocrático, por indicación institucional, que como parte de su trabajo de planear sus clases. Ello se reconoce, por ejemplo, en el formato de grilla. Sin embargo, se reconoce que existe una “planificación paralela”, que surge del trabajo cotidiano, más personal, más flexible, y que refleja más legítimamente las intenciones y la toma de decisiones que surgen sobre la marcha (Fernández Caso y otros, 2015).

La idea de la planificación como “intento” o “prueba” se centró mayormente en el sentido del problema que “no se llega a dar todos los contenidos” en el año, y de explorar formas de enseñar que resulten más “interesantes” para los alumnos. Los planteos de intentar probar nuevas formas de estructuración del contenido surgieron tibiamente.

En referencia a la estructuración del contenido, más que un “reempaquetamiento” de los contenidos de la currícula oficial, las planificaciones analizadas plantean un ordenamiento similar, con diverso grado de innovación, pero no llegan a desarmar la estructura original. Los diversos problemas y procesos a estudiar no se presentan como articuladores de los diversos contenidos, sino que parecen ilustrarlos, luego de ser aprendidos.

Respecto a los enfoques, si bien las currículas oficiales, en diverso grado y modo, habilitan y promueven la selección y secuenciación de los contenidos en forma flexible, en base no sólo a un enfoque renovado sino también a los criterios propios de los docentes en tanto “constructores” de saberes escolares, existe aún una tendencia a visualizarse esto más en las intenciones y estrategias que en los contenidos que, como mencionamos en el punto anterior, denotan en general una visión tradicional, preservando el desarrollo de dos temas específicos, cartografía/localización geográfica, Geografía Física y Población.

Al respecto, creemos que esto obedece a una cierta resistencia desde los profesores a “desarmar” las estructuras de contenidos clásicas de la Geografía, en un proceso en el cual se ha avanzado en la renovación de ciertos temarios, pero en estos dos temas en particular aún persisten los esquemas tradicionales. En palabras de uno de los docentes participantes, “... la dimensión física no debe ser subestimada”, “son temas que no se dan en ninguna otra materia y que la geografía ha reclamado durante largos años como propios”. Creemos que los enfoques renovados aún siguen siendo percibidos como una “amenaza” para los contenidos, especialmente, de la Geografía Física por parte de muchos profesores. De otro modo, ¿por qué no se “defienden” de la misma forma los contenidos vinculados a los espacios rurales y urbanos, que también son temas que no se dan en ninguna otra materia? A esto se suma que, además, existe una fuerte valoración

social acerca que estos temas deben enseñarse (Fernández Caso y otros, 2010).

Cuestiones tales como la existencia de una planificación “paralela”, más real, personal y legítima, y la inclusión progresiva de contenidos de la Geografía renovada en las planificaciones, probablemente constituyan una especie de indicadores que, en la situación concreta de clase, el docente no plantea en forma tan esquemática los contenidos tal como aparecen en la grilla, sino que va organizando, guiando, en forma más flexible y crítica los contenidos copiados de la currícula.

La renovación parece ir avanzando en principio, entonces, en el discurso teórico, en las fundamentaciones y en las intenciones, y va penetrando con otros ritmos en la selección y secuenciación de contenidos.

Este ejercicio de investigación nos ha permitido profundizar en las reflexiones de los docentes en relación a la tarea de planeamiento de su práctica, sus supuestos y enfoques, y la forma en que, en consecuencia, lo plasman en una herramienta básica para la tarea docente, y de gran peso institucional. Esperamos que constituya un aporte al momento de revisar y repensar la formación de profesores, tanto en institutos de formación como en instancias de perfeccionamiento y capacitación, y para la reflexión de nuestra propia práctica, para imaginarnos nuevas formas de planear, planificar, imaginar y “probar”.

“Al proyectar no se elige la realidad en que nos toca actuar pero sí se elige la posición que se decide tomar frente a ella, imaginando que otras cosas, de otro orden, puedan suceder” (DGCyE, 2009; 11).

## 5. Bibliografía

- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2009) *Contenidos para el Nivel Medio – Geografía*.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2002) *Actualización de Programas del Nivel Medio, Programa de Geografía*.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2010) *Geografía: orientaciones para la planificación de la enseñanza*.
- Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2014) *Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular, Ciclo Básico*.
- DGCyE, provincia de Buenos Aires (2009) *La planificación desde un curriculum prescriptivo*, destinado a inspectores, equipos de conducción y docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento.
- Camilloni, A. (1998) “Sobre la programación de la enseñanza de la enseñanza de las ciencias sociales”. En Aisemberg, B. y S. Alderoqui (comp). *Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Paidós, Buenos Aires.
- Diker, G. y F. Terigi (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós.
- Dussel, I. y M. Southwell (2006) "La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo." En Dossier *El mundo en que vivimos. El monitor de la Educación* N° 8, Buenos Aires, Quinta Epoca.

- Feldman, D. (2010) *Didáctica General* Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández Caso, M. V, R. Gurevich, P. Souto, A. Ajón, L. Bachmann y Quintero, S. (2010) “La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios”, en *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. XV, Nº 859. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>.
- Fernández Caso, M. V, R. Gurevich, P. Souto, A. Ajón, L. Bachmann y M. Caspani (2015) “Los procesos de planificación en la enseñanza de la Geografía. Primeras notas críticas”, en *Actas del V Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*, Neuquén.