

Reflexiones sobre el debate áreas versus disciplinas desde la Geografía en la educación superior de la provincia de Buenos Aires

Máximo Nahuel Moretti Hárach*

Resumen

La década del 90 fue clave en la historia del Sistema Educativo Nacional Argentino. La implementación de la Ley Federal de Educación reorganizó todo el sistema; así también los contenidos curriculares y las diferentes incumbencias de cada uno de ellos.

El presente artículo tratara de explorar los impactos producidos en la Educación Superior Terciaria de la Provincia de Buenos Aires, partiendo desde Ley Federal y tomando los marcos normativos y epistemológicos. Mediante el abordaje de material empírico se analizará la construcción del diseño curricular de la jurisdicción en cuestión y los problemas que se generaron en los docentes a la hora de pensar y discutir **áreas vs. disciplinas**. Además se analizarán algunos conflictos cristalizados en sus propias prácticas.

La provincia decidió concretar la implementación del área en el sistema educativo y la Geografía se desplazaría desde las Ciencias Humanas para poder privilegiar la realidad social. Es aquí donde surge uno de los principales obstáculos en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires; la redefinición del objeto de las Ciencias Sociales desde la supuesta realidad social y los posibles obstáculos que se plantean en la realidad áulica a la hora de armar el área común de la enseñanza.

Palabras clave: áreas, disciplinas, geografía, educación, realidad social.

** Docente de nivel medio, ciudad autónoma de Buenos Aires, nmoretti@filo.uba.ar.

Reflexions on the debate areas versus subjects from the point of view of higher education in the Province of Buenos Aires

Abstract

The 90's was a key decade for the Argentinean National Education System. The implementation of the Federal law of Education reorganized the whole system as well as the curricular contents and the several concerns of each of them.

This article is intended to explore the impact caused by the Education Law of the Province of Buenos Aires, starting the analysis from the Education Federal Law and from the normative and epistemological points of view. The curricular design will be analyzed through empiric material and the teacher's problems when they tried to discuss the **areas vs. subjects** dicotomy. Moreover, some conflicts generated in the everyday teaching experience will be also analyzed.

The Province decided to implement the area concept in the education system and thus Geography would move from the Human Sciences to the social reality. Here is where one of the most important obstacles in the curricular design of the Province of Buenos Aires appears, as well as the re-definition of the social sciences from the so-called social reality, and the obstacles encountered in the teaching room everytime a common teaching area wants to be organized.

Keywords: areas, disciplines, geography, education, social reality.

Introducción

Partiremos de una idea trazada por Marcelo Escolar, en la cual encontraremos un referente a la hora de analizar los contenidos que la política educativa a nivel provincial fijara en los documentos normativos, de acuerdo a los mecanismos de selección pertinentes que se estimen para tales efectos.

“La referencia geográfica hacia entidades y procesos materiales situados en la superficie de la tierra, resulta ser tan vasta que involucra un marco referencial de innumerables discursos científicos fácticos- sociales y naturales ... y nada de los orígenes científicos tiene necesariamente que ver con la Geografía, más allá de aplicarse empíricamente a ella; por lo tanto es factible pensar que la Geografía reunirá en su espacio curricular¹ a distintas disciplinas científicas” (Escolar, 1996: 10-11).

Esta idea que nos aporta Escolar, orientará en el análisis sobre los problemas que se generarán en los docentes a la hora de pensar y discutir **áreas vs. disciplinas**, como también en sus propias prácticas. De ello se desprende la pregunta: ¿hasta qué punto podemos sostener una Geografía escolar disciplinar² desde los marcos normativos en educación?, en última instancia, ¿se puede seguir fundamentando desde los marcos epistemológicos que en la Geografía fueron sostén en la práctica docente antes de la Ley Federal de Educación? Para ello proponemos realizar una breve y no taxonómica introducción de los marcos referenciales epistemológicos de la Geografía a nivel general, para luego adentrarnos en la situación argentina y más específicamente en el caso de la Provincia de Buenos Aires.

Dado que la exploración será establecida en la Provincia de Buenos Aires, basaremos nuestro análisis sobre el Sistema de Educación Superior Provincial bajo la Ley Federal de Educación, tomando los marcos normativos y los marcos epistemológicos que se transversalizarán, mediante el abordaje de material empírico, con los problemas que se le plantean a los docentes bonaerenses en sus prácticas áulicas. Es de destacar que el presente trabajo se realizó antes de producida la última reforma educativa nacional.

¹ Se entiende al concepto de espacio curricular, en el contexto del presente trabajo, desde el plano escolar dentro del nivel polimodal, en el cual tendrán que ejercer efectivamente los docentes egresados de los diversos Institutos Terciarios. Desde esta óptica, el concepto es usado estipulativamente y solo a los fines del poder contextualizar la cita.

² En el marco del presente trabajo, entendemos al concepto disciplinar como disciplina propiamente científica. El término disciplinario se utiliza para mencionar una construcción teórica a partir de diferentes disciplinas académicas.

Algo de historia

La aparición pedagógica a nivel histórico de las asignaturas escolares de Historia y Geografía se presentó como una cuestión territorial mediante justificación ideológica de los contornos Estado-Nación (en su versión antigua: reinos, monarquías, principados, protectorados etc.) y de la expansión, promoviendo argumentos legítimos con los cuales formar conciencia territorial en la población. De esta forma, en casi toda Europa Occidental, el espacio curricular de la disciplina geográfica nació en un contexto de identificación colectiva nacional/ estatal y de integración territorial.

Los espacios curriculares de la disciplina geográfica en la República Argentina jugaron un papel más que central en la determinación de los espacios curriculares con objetivos de corte nacionalizadores, propiciados por las élites de la sociedad. Testimonio de esta nacionalización del Estado en plena consolidación es la creación, en 1879, del Instituto Geográfico Argentino y la Sociedad Geográfica Argentina. Estas instituciones tuvieron la tarea principal de promoción y divulgación de las expediciones y campañas militares de ocupación territorial (Zusman, 1997).

Los espacios curriculares de Geografía en la Argentina fueron determinados en 1863 y en 1880, cobrando valor como asignatura autónoma escolar en consonancia con el proyecto de país pensado en ese contexto. Hasta esta época, en palabras de Escolar (1996): "... nada permite afirmar que los discursos escolares de referencia geográfica hayan tenido origen en saberes constituidos legítimamente en instancia de educación superior"; y es en esta instancia donde surge la urgencia de buscar un anclaje epistemológico en saberes disciplinares a la temática geográfica. Es aquí donde Joaquín V. González (Ministro roquista) planteará seriamente la relevancia política que implicaba tratar los contenidos geográficos y la importancia de obtener una formación académica y titularización especializada de un cuerpo profesional, organizando el primer espacio curricular de la educación superior (opus cit.).

En 1922 se funda GAEA (Sociedad Argentina de Estudios Geográficos), cuya principal tarea era divulgar y promover el discurso geográfico hegemónico "... definiéndose así como una institución científica a través de la señalización de una serie de prácticas que llevará adelante y que la colocan a la par de las instituciones que promocionaban disciplinas cuyo reconocimiento científico estaba socialmente garantizado" (Zusman, 1997: 179).

La científicidad de GAEA se constituía sobre la base de un proyecto disciplinar de corte netamente natural, contribuyendo al reconocimiento científico del sustrato territorial que conformaba el espacio nacional. El perfil

de una Geografía que fundamentada sobre los cimientos de las Ciencias Naturales, daría la tan ansiada científicidad y entraría en coherencia con la política hegemónica de este contexto, donde la educación es uno de los mecanismos básicos que ayudarán a la conformación nacional. Parafraseando a Horacio Capel (1977: 19): “... solo se ama lo que se conoce”.

En la mayoría de los casos, los institutos terciarios nacionales, provinciales y hasta el mismo Instituto Superior del Profesorado Joaquín V González³, en materia de formación de profesores secundarios de Geografía, mantenían la secuencia lógica que se realizaba en las escuelas secundarias. De esta forma los contenidos impartidos en sus unidades académicas respondían a un programa tipo sándwich,⁴ materias que correspondían a unidades específicas en las cuales no existe interconexión entre las mismas y se enseñaban con la secuencia que se plantea en el siguiente cuadro:

Grandes unidades didácticas de la materia en los profesorados

Grandes unidades didácticas de la materia en los profesorados	
Geografía astronómica	Fitogeografía
Cartografía	Zoogeografía
Geomorfología	Geografía etológica
Hidrografía	Geografía Política
Climatología	Geografía económica

Fuente: investigación sobre diferentes programas de Geografía en nivel terciario tomados con anterioridad a la reforma educativa del '90.

Esta forma de presentación de contenidos respondía a la necesidad de formar docentes que pudieran insertarse directamente en el nivel secundario y responde a una analogía de la Geografía enseñada en las escuelas secundarias. Esta idea es tratada desde el concepto de isomorfismo ampliamente abordada por Davini (1995). En el cual la idea de sistematización de contenidos, enciclopedismo y conocimiento erudito encontró legitimación en los institutos de formación docente sobre un soporte naturalista fuertemente positivista y regionalista.

Este conocimiento es mantenido en la tradición docente como “... configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini, 1995) Esta tradición cristalizó en la formación de muchos docentes y se puede

³ Fundado el 16 de diciembre de 1904 por Decreto del entonces Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Joaquín V. González.

⁴ La denominación es utilizada en el sentido que lo entiende la Dra. Natenzon dentro del marco de los contenidos curriculares de la unidad I, de la materia Geografía Física Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

indagar en base a la reconstrucción del ejercicio de sus prácticas y recuerdos que poseen de la Geografía que aprendieron. Para ello se tomarán algunos fragmentos de los recuerdos de docentes terciarios en el nivel medio del sistema educativo y en su propia formación de grado a fin de reflejar estas tradiciones.

En el transcurso de las reuniones sobre reflexión de contenidos desde las disciplinas (Seminario Situación y Perspectiva de la Enseñanza, La Plata, 2004)⁵ se ha trabajado con un grupo de aproximadamente 17 docentes de Geografía del nivel superior de toda la provincia. Estos profesionales realizaron un trabajo de reflexión sobre la Geografía que fue aprendida por ellos en el secundario. De ello se toma el resumen textual que se plasmó en los documentos de trabajo.

Se puede observar:

“En relación con los **contenidos/temas**: fuerte peso de la Geografía Física, los mapas, las regiones geográficas en donde se resaltaban sus características naturales, y el énfasis puesto en remarcar las bondades de la Argentina. En la escuela secundaria cada año correspondía a un continente, sus características físico-naturales, su población y eventualmente sus actividades económicas.”

“En relación con las **estrategias de enseñanza**: éstas se mantuvieron a lo largo de los años: el calcado de mapas y la elaboración de mapas temáticos, el uso del globo terráqueo y los manuales, la apelación a la memoria, la repetición de datos y la descripción están presentes en los '60, '70 y '80. El alumno era pasivo y no se planteaban consignas que posibilitaran su participación y una actitud crítica frente al conocimiento. El profesor concentraba todo el saber.”

Para el caso de los recuerdos que se encontraron en la formación de los mismos docentes en su educación terciaria (no universitaria) ellos expresan unánimemente:

“Es evidente una continuidad entre la Geografía del nivel primario y medio con la que estudiaron en los institutos: gran acumulación de datos que debían memorizarse, abultadas carpetas con trabajos prácticos, mucha cartografía y astronomía. Predominaban las clases expositivas y muy pocas materias apuntaban a la explicación y al razonamiento. También

⁵ Seminario convocado desde la Dirección General de Cultura y Educación hacia diversos docentes de ISFD de toda la Provincia de Buenos Aires. El mismo tenía como objetivo reflexionar sobre el estado de la geografía en el nivel superior y sobre esto, realizar un pequeño documento base para posteriores modificaciones en la currícula de Educación Superior. El autor del presente artículo, fue miembro presencial en este seminario.

predominaban las materias de Geografía Física, Geografía Regional y casi nada de Geografía Humana y Económica ... Otro punto muy interesante para señalar es que más allá de las instituciones que los han formado, los docentes enfatizan que todos han recibido una formación disciplinar. Esta afirmación es muy importante a tener en cuenta cuando se considera y discute la construcción del área en el Tercer ciclo de la EGB y en la formación docente de Nivel Inicial, EGB 1 y 2 y EGB 3”.

Cristina Davini (1995) reconoce tres tradiciones propias de la formación docente claramente perfiladas que no se presentan en forma pura sino que coexisten con los intentos de cambio y que resultan esclarecedoras a la hora de pensar la formación docente en Geografía. A continuación se transcriben parcialmente como reconocen los docentes a las diversas tradiciones.

- La tradición **normalizadora disciplinadora** fue reconocida en la reunión como aquella cuyos valores, contenidos y prácticas estuvieron fuertemente presentes en la formación docente de muchos integrantes del grupo. En esta tradición, lo central era formar “buenos maestros” o “buenos profesores”, desde un discurso prescriptivo y con una función fuertemente moralizadora y socializante. Los profesores recordaron la enseñanza de tipo enciclopédica y repetitiva en relación con la Geografía y especialmente la carencia de cuestionamientos sobre un saber concebido como ya dado, unido a la del desconocimiento de la existencia de diferentes enfoques disciplinares (debilidad en la formación epistemológica).
- **la tradición académica**, los participantes identificaron a los profesores egresados universitarios con una formación centrada fuertemente en el saber disciplinar. Saber Geografía implica, desde esta perspectiva, saber enseñar Geografía; actualizarse permanentemente en el conocimiento disciplinar daría como resultado un buen docente de la asignatura.
- **la tradición eficientista**, se vinculó en el Seminario con la sobrecarga de planificaciones, con los objetivos conductuales aprendidos en la formación y con la división del trabajo entre quienes piensan la educación y quienes la ejecutan.

Parecería ser que el modelo de la tradición academicista fuera el que abordaría mejor las respuestas a las necesidades que plantea hoy la escuela, mientras que la fuerza con que persiste la tradición normalizadora disciplinadora en la formación, genera fuertes conflictos a la hora de encarar procesos de innovación en la enseñanza de la Geografía. En relación con esta percepción cabe tener en cuenta que la Reforma Educativa tiene componentes academicistas muy claros en su base, los saberes que la escuela “debe” transmitir son los saberes de las ciencias, y fue a científicos a quienes consultó el Ministerio de Educación para obtener los insumos de los CBC para los diferentes niveles.

No es extraño escuchar a los docentes de Geografía de nivel no universitario afirmar que la Geografía se legitimaba mediante un modelo de país que imponía la necesidad de una enseñanza respondiendo al contexto de la época: la formación del estado-nación, la idea de soberanía y fuerte hincapié en la identidad nacional. En una Geografía enciclopedista cuya base cimentaba, sobre la memorización de datos del país, conocer el territorio, sus recursos naturales y las cuestiones de límites, temas obligados para la formación por parte de los estudiantes.

La Geografía estaba más emparentada con las ciencias naturales que con las Ciencias Sociales. Esta última idea fue una constante en el discurso de los docentes, pero bajo el concepto de ciencia puente,

“... una encrucijada de la disciplina; considerarla a la vez como ciencia natural y social, como síntesis de un amplio conjunto de conocimientos, lo que le concedía un estatuto epistemológico muy particular que le permitía mantener su identidad, singularidad y especificidad tanto a científicos naturales como frente a científicos sociales” (Rodríguez Lestegás, 2000).

Esta idea de ciencia puente, se recostaba sobre la vinculación entre Geografía y Ciencias de la Tierra, y ha sido por mucho tiempo el fundamento base sobre los cuáles se desarrollaban las prácticas áulicas de los docentes. Si bien los profesores nunca reconocieron a la disciplina como ciencia natural, la mayoría de los marcos teóricos tenían su génesis desde lo que hoy se conoce como ciencias de la tierra; y los escasos abordajes de los temas “sociales” (los espacios y las sociedades), eran emprendidos débilmente y con una tónica naturalizante, ya que desde los marcos teóricos “naturales” no existiría más que un forzamiento de contenidos para justificar de alguna manera problemáticas que serían correctamente abordadas desde las Ciencias Sociales *per se*.

La Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires en los años 90

La educación dentro de la Provincia de Buenos Aires es un tema que realmente ha pasado por una multiplicidad de situaciones y una diversidad de obstáculos. Presentaremos a continuación un breve *racconto* de la historia de la Educación Superior Terciaria en la provincia. De esta manera podremos visualizar los orígenes de los Institutos Terciarios. Luego, nos introduciremos en los impactos producidos en el Sistema Provincial de Educación, partiendo desde la Reforma Educativa Nacional (Ley Federal), para posteriormente abordar la construcción del diseño curricular de la jurisdicción en cuestión. Este, a nuestro entender, representa uno de los mayores obstáculos para los docentes a la hora de plantear áreas vs. disciplinas.

La década del 90 fue clave en la historia del Sistema Educativo Nacional, ya que se reformuló por completo todo el sistema. La aprobación de la Ley Federal de Educación, promulgada por el Congreso Nacional, dio un marco normativo para todo el sistema educativo nacional, derogándose de esta forma la antigua Ley N° 1.420 y sus posteriores marcos regulatorios. Desde este punto de vista, se reorganizó todo el sistema; así también como los contenidos y las diferentes incumbencias de cada uno de ellos.

La Reforma pone en lugar central a un conocimiento disciplinario⁶ (no disciplinar), ya que los CBC desdibujan la vertiente científica en bloques para su implementación. Existe fundamentación científica, pero no se enseña la disciplina en sí, sino los bloques en donde se reúnen los contenidos desde diferentes vertientes, basándose en la idea de Ciencias Sociales. Tal lo demuestran los CBC de Polimodal:

“Este bloque propone el análisis de la organización de distintas sociedades en el espacio geográfico mundial. Para ello se han tenido en cuenta los aportes de la Geografía, la economía, la sociología, la ciencia política, la antropología, la historia ... En consecuencia en este nivel se pondrá énfasis en la enseñanza de aportes conceptuales de las diferentes disciplinas sociales, que complementarán el estudio de procesos y casos específicos” (CBC Polimodal Nación, Síntesis explicativa).

Desde este punto de vista, al implementarse el **área** en el Sistema Educativo Provincial, la Geografía se desplazaría desde las Ciencias Humanas para privilegiar la **Realidad Social**, requiriendo que la disciplina explique en qué contribuye ella al conocimiento de lo social. Esta idea se encuentra en la génesis misma de los documentos oficiales, ratificándose mediante los desplazamientos de contenidos que fueron históricamente sostén de la Geografía naturalista-positivista basada en las Ciencias duras. A pesar de las resistencias ofrecidas por algunos notables geógrafos interesados en seguir manteniendo la vinculación de la Geografía con las Ciencias de la Tierra, puede decirse que a lo largo del siglo XX se ha ido configurando un amplio estado de opinión favorable a la inclusión de esta disciplina entre la Ciencias Sociales (Rodríguez Lestegás, 2000).

El Diseño Curricular de Ciencias Sociales y Superior de la Provincia de Buenos Aires.

Partiendo de la concepción que la instrumentación del currículum necesita de un diseño, la Provincia de Buenos Aires elabora su diseño curricular varios años más tarde a la aparición de los CBC. El currículum

⁶ Recuérdese que el término disciplinario se concibe, en el presente trabajo, como una construcción teórica a partir de diferentes disciplinas académicas.

provincial se concreta en tres niveles en los que sucesivamente adquiere mayor grado de particularidad. En los Documentos Curriculares de Provincia de Buenos Aires, la Geografía se encuentra inserta en el área de Ciencias Sociales entendiendo que

“La Geografía, para poder comprender el mundo actual, ha ido incorporando a los conceptos propios, otros procedentes de otras disciplinas sociales tales como: la economía, la antropología, las ciencias políticas, la sociología, la historia. En el desarrollo de la redefinición de su objeto, se ocupa de investigar cómo los hombres, partícipes de una sociedad que no es igualitaria ni armónica, van produciendo a partir de su trabajo y a lo largo del tiempo un espacio que, en consecuencia, se define como social ... Entonces, se entiende al espacio y a su organización y dinámica, como una materialización de los procesos económicos, políticos e ideológicos, en suma, sociales.” (Documento Curricular Ciencias Sociales B1.Fundamentos, Provincia de Buenos Aires, Resolución N° 13259/99)

“Existe la necesidad de construir desde la didáctica, un objeto de conocimiento escolar que se conformara desde los soportes epistemológicos comunes de las Ciencias Sociales, ya que las mismas no poseen un objeto científico compartido. Se entiende como recorte constitutivo de este objeto de conocimiento a la realidad social, entendida ésta como la mínima unidad de análisis⁷ que permite las máximas posibilidades de ser atravesada significativamente por las distintas disciplinas sociales. La necesidad de analizar, comprender y explicar la realidad social supone abordarla desde un enfoque interdisciplinario, procedimiento de integración del conocimiento que resulta de poner en común aportes conceptuales y procedimentales particulares de diferentes disciplinas En este sentido, se cree que la comprensión y explicación de la realidad social debe ser vertebrada desde los procesos sociales en su intrincada trama de relaciones témporo-espaciales” (opus cit).

En este contexto, la Academia Nacional de Geografía se expreso en defensa de la geografía, señalando que:

“.. los cambios curriculares, inspirados en la aplicación de la Ley Federal, apuntan a ubicar a la geografía en la llamada área de ciencias sociales y quedan desplazados otros contenidos tradicionalmente identificados con la naturaleza, ámbito propio de la geografía física. Esto impide establecer las interrelaciones que son específicas del espíritu de la geografía. Esta particularidad, de una mal llamada ciencia social - en singular -, ignora la

⁷ Este concepto de unidad mínima de análisis resulta poco claro a la hora de hablar de realidad social, ya que entender la realidad social como una unidad mínima de análisis es algo contradictorio. ¿Cómo hablar de una complejidad como unidad de análisis mínima?.. por otra parte, ¿cómo la didáctica de las ciencias sociales pueden ser analizadas desde los contenidos?. En realidad, no tomaremos estas preguntas para el presente trabajo, pero sí queremos dejar en claro la falta de claridad y contradicción que presentan los documentos oficiales.

esencia de la geografía que se fundamenta en su visión integral de la realidad. Geografía no es la suma de los contenidos físicos y de los humanos; geografía es la interrelación de ambos” (Declaración ANG, 2001).

En igual postura, una declaración, emitida en 1997, por la Academia Nacional de la Historia, aludiendo a la Ley Federal de Educación expresa:

“... si por área de ciencias sociales ha de entenderse un híbrido hecho de retazos yuxtapuestos de historia, geografía, antropología, economía y ciencia política, que amontona contenidos y categorías de todas ellas, se configuraría un grave error que perjudicaría la formación de los alumnos, en una edad que están perfectamente capacitados para entender contenidos articulados sobre la base de lo disciplinar” (Tau Anzoátegui, V. *et al.* 1997, Buenos Aires, Academia Nacional de la Historia).

Es aquí donde surge uno de los principales obstáculos en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. La redefinición del objeto de las Ciencias Sociales desde la **Realidad Social**.⁸

El primer punto a considerar es que la Realidad Social no puede ser vista desde una disciplina en forma empírica, entendiendo que la ciencia descansa sobre contenidos teóricos fundamentados y no sobre meras conjeturas empíricas. Se invita a los docentes a realizar una transdisciplinariedad desde el punto de vista de la realidad empírica, algo que realmente resulta muy dificultoso y que en el ámbito disciplinar propiamente científico resulta extremadamente complejo. Es decir, la Realidad Social *per se*, es un sistema complejo y dinámico, para cuyo estudio es necesario entrecruzar diferentes perspectivas de análisis y es más que necesario un abordaje desde diferentes marcos teóricos que no siempre son de pertenencia propia de la geografía. La idea de redefinir el objeto de las Ciencias Sociales desde la supuesta Realidad Social es compleja y necesita ineludiblemente un anclaje desde diferentes marcos teóricos que no solo puedan dar cuenta de esta realidad social, sino que además respondan a un

⁸ El concepto de realidad social en la que se fundamenta el documento curricular, estaría respondiendo claramente a la concepción reformista que atravesaron todos los países latinoamericanos en materia de educación a partir del consenso de Washington. Como lo define Gentili (1997) “... este conjunto de discursos, ideas y propuestas sintetiza lo que podría ser definida como la forma neoliberal de pensar y diseñar la reforma educativa en América Latina de los años 90”, en la cual la idea de transferencia de la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, es reducida a una condición de mercancía, que se reglamentará por la competencia siendo variable según el mérito y la capacidad de los consumidores. Para ello, el mercado es quién demandará los conocimientos que según su entender en el contexto de la realidad social del neoliberalismo, serán pertinentes para incorporar al sistema educativo. Como diría Gentili “... el modelo del hombre neoliberal es el ciudadano privatizado, responsable, dinámico: el consumidor”

encuadre científico⁹ y no a una mera reconstrucción desde un encuadre empírico. El mismo documento aclara que las Ciencias Sociales no poseen un objeto científico compartido, de ahí la necesidad de construir desde la didáctica, un objeto de conocimiento escolar que se conformara desde los soportes epistemológicos comunes de las Ciencias Sociales. Lo que no queda del todo claro es: ¿Se pueden construir soportes epistemológicos comunes a las Ciencias Sociales escolares, sin tener un objeto científico compartido para las Ciencias Sociales?

El segundo punto a considerar es la cuestión de realizar una resignificación de contenidos que respondería al plano didáctico. Esta manera de construir el objeto de las Ciencias Sociales estaría en manos de los docentes, y apelando a su propia práctica didáctica. Se intenta dar cuenta de esta realidad social pero desde perspectivas que no se corresponden con los marcos teóricos que los docentes poseen desde su propia tradición disciplinar.

De esta forma el grueso de la propuesta provincial pasó por el plano didáctico más que por el plano científico. Se intenta articular conceptos y categorías de análisis actualizados de las distintas disciplinas, resignificados en un área de conocimiento interdisciplinario que conlleva al abandono de la concepción didáctica tradicional de los docentes, entendida desde la definición de tradición que nos aporta Davini (1995). En resumen, lo que serían contenidos derivados de lo académico pasan a ser construcciones escolares que no están previamente concretadas y que quedan en manos de los docentes bonaerenses.

El Diseño Curricular de Formación Docente de grado en el Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia continúa en coherencia con los lineamientos de los Documentos Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. En donde “La Formación Docente de Grado implica profundización en un saber disciplinar que integra aspectos conceptuales y procedimentales propios de las ciencias histórica y geográfica, respectivamente; introducción en un saber areal integrado por disciplinas tales como Sociología, Economía, Antropología y Política y conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la disciplina y del área”. Sin embargo, es interesante hacer hincapié en la perspectiva que adquiere el presente fragmento cuando, por un lado reconoce la formación en un **saber disciplinar** (entendiendo al mismo como académico), pero por otro lado, también pone en el mismo plano los contenidos del **área**, logrando

⁹ Se entiende por encuadre científico, a un discurso que pueda tener bases sólidas desde diferentes teorías para su construcción y consolidación, ya que una “... reconstrucción de la realidad social” desde una base solamente empírica no resistiría el menor análisis, y por si, carecería de fundamentos sólidos para sostenerse.

de esta forma un conflicto que en los docentes de la provincia se cristaliza en las prácticas cotidianas

Los docentes bonaerenses frente a la Reforma Educativa

Hemos intentado realizar hasta aquí una breve descripción de los lineamientos educativos en la provincia. Pero ¿qué pasa con los docentes en todo este reacomodamiento de estructura? Es evidente que existieron y aún existe una multiplicidad de inconvenientes en el Sistema Provincial de Educación. Casi nunca se habla de la forma de implementación en la cual se realizó este giro de 180 grados en la educación. Muchos autores plantean que la mejor forma de realizar un cambio en materia educativa es mediante la reformulación desde la punta de la pirámide, los formadores de formadores, es decir, los Institutos de Formación Docente¹⁰. En la Reforma y en la Provincia se hizo al revés, caso que fue reconocido por el mismo Director de Educación Superior Provincial en la presentación del seminario: Situación y perspectivas de la enseñanza, estado de la formación y la práctica docente de las disciplinas; La Plata, 2004.

Cuando se implementó la reforma educativa, se pidió a los docentes una sobre-exigencia pedagógica. Los docentes tuvieron que implementar estrategias pedagógicas que no estaban preparados para manejar; y que entro en confrontación con el fuerte peso de la tradición didáctica de los institutos terciarios. Esta tradición, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobrevive actualmente en la organización, en el currículo (muchas veces oculto), en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones (Davini, 1995).

Una lucha de poder

Resultado de las etapas de convergencia y divergencia fue la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), en el cual, la Geografía queda en el capítulo de Ciencias Sociales en el bloque denominado: Las sociedades y los espacios geográficos. El problema surgió en la provincia cuando se decidió que el capítulo de Ciencias Sociales quedara a cargo de un solo docente que sería indistintamente de Historia o Geografía, como si fuere lo mismo enseñar el análisis espacial de los subterráneos de Buenos Aires o la revolución francesa!!!.

¹⁰ No entraremos en consideración de la educación universitaria, porque hasta la década del 90, el aporte de profesores egresados de las mismas en la provincia no tuvo mucho peso comparado con el que sí sostuvieron los terciarios en la misma; además las universidades en materia de docentes es otro tema que bien merecería un tratamiento especial que excede al presente trabajo.

Es evidente que los documentos no son netamente prescriptivos, y que una de las grandes oportunidades que ha brindado la Ley Federal dentro de los CBC, fue el amplio grado de apertura sobre la selección de contenidos y la forma de implementarlos. De esta manera aparecen dos planos diferentes, en los cuales reconocemos por un lado el plano de los documentos y un plano de implementación efectiva de los CBC en la provincia, que respondió a la agrupación areal para la implementación efectiva en las prácticas, y que se fundamenta sobre la realidad social desde la construcción pedagógica.

Diana Durán mantiene una clara posición en el tema de **áreas vs. disciplinas**, al decir que "... la cuestión de áreas vs. disciplina es en realidad un falso dilema –sin considerar los conflictos laborales– porque se pueden realizar excelentes estrategias de aula multidisciplinarias y aún disciplinarias con aperturas multidisciplinarias"(Durán, 2004). Según la autora, la cuestión de **áreas vs. disciplinas** sería en realidad vista como una discusión falsa ya que desde su perspectiva, el problema radicaría, aparte de la autonomía académica, en la violenta reducción de horas cátedras que sufrieron los docentes de Geografía a partir de la construcción del área. De esta manera, el tema estaría pasando por las condiciones laborales en tanto ingresos, que por el plano de la didáctica o las tradiciones de fondo, que los docentes reconocen cuando se plantea la discusión de mantener la disciplina o construir el área de saber mediante la transversalización de contenidos desde otras disciplinas.

Si bien, la autora presenta una cuestión no menor en relación a la reducción de horas cátedras, tenemos que reconocer su constante lucha y preocupación por la autonomía de la ciencia geográfica en las reformas educativas pasadas y presentes.

Desde diferentes líneas de pensamiento aparece la idea de no romper con las viejas estructuras de disciplinas tradicionales tal cual se presentaban en los terciarios y secundarios y emergen situaciones de confrontación entre **disciplinas versus áreas**. Buen testimonio de lo anteriormente dicho quedó registrado en la presentación del Seminario "Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía"¹¹, el que se transcribe parcialmente a continuación el eje problemático planteado:

"Habrá que repensar el sistema de la Educación Superior, lo que nosotros queremos hoy es empezar a repensarlo desde la disciplina; no necesariamente desde lo institucional. Se ha invertido mucho en trabajo institucional, pero me parece a mí que hay poco trabajo sobre las prácticas

¹¹ Propiciado por la Dirección de Educación Superior de Provincia de Buenos Aires en mayo-septiembre de 2004. Apertura a cargo del Director de Educación Superior.

desde las disciplinas. Esto nos va a llevar a una discusión que ni siquiera esta abierta: **áreas o disciplinas?**. Nosotros convocamos desde las disciplinas lo cual indica una discusión, pero bueno, esta discusión en algún momento seguro va a aparecer. Lo que tenemos que tener es opinión fundada para un lado o para el otro”.

Docente: entonces vamos a formar docentes pero ¿para quién?, ¿para qué estructura?

Orador: En primer lugar quiero decir algo por una cuestión casi de principios, yo no creo que el deterioro educativo esté relacionado con la estructura del sistema. Ninguna estructura hoy en el país, y eso que tenemos 24 en el país, garantiza nada. Creemos que la estructura es importante pero no determinante, de todas maneras también creemos que la educación de adolescentes de tercer ciclo y polimodal debe guardar una moral pedagógica, esto lo estamos diciendo, lo mantenemos y lo vamos a trabajar directamente. No tenemos una mirada cerrada, no vamos a volver al pasado, eso es imposible, tampoco nos da garantías, por lo menos en la estructura de que fuere eficiente.

Docente: Es interesante lo que se plantea aquí, lo que pasa es que el sistema, el cual está en este piso, es por que un grupo de especialistas en todo nos llevaron en gran parte a la situación en que estamos. Nosotros venimos desde lo disciplinar a proponer ideas, a ver por donde pasa la cosa, pero en última instancia después va a ser que esta misma gente la que va a decir si es viable o no, yo particularmente no le veo futuro.”¹²

La pregunta que surge es: ¿Por qué la dirigencia política no quiere/ interesa discutir la cuestión aparentemente tan angustiante para los docentes?, ¿por qué los docentes se reconocen desde las disciplinas y no llegan a incorporar la noción propuesta desde el Estado provincial en el área de Ciencia Social con todo lo que ello conlleva según lo que entienden los documentos oficiales?

Se puede observar la fuerte incumbencia de la tradición disciplinar en la formación de estos docentes; pronto a emerger en cuanto espacio de reflexión se concrete. Los profesores se muestran inseguros al momento de plantear el área de Ciencias Sociales, apelando una y otra vez a la formación disciplinar que han recibido¹³.

¹² Palabras textuales del Prof. Lauría en el inicio del seminario. Desgrabación realizada por el autor del presente trabajo en el marco del Seminario de Prácticas e investigación docente, UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía.

¹³ Esta situación no es exclusiva a la Provincia de Buenos Aires y puede ser rastreada en docentes de otras jurisdicciones como en el ámbito del Gobierno de la ciudad autónoma de Buenos Aires. Para ello se recomienda el trabajo de Villa, A. y Zenobi, V. “La actualización de la formación de los

Esta cuestión no es menor, ya que su fundamentación tiene validez cuando tenemos en cuenta que la cosmovisión geográfica que les enseñaron y que reprodujeron como buenos docentes que los terciarios y el Estado se esforzaron en formar; ha entrado en conflicto cuando, mediante una reforma educativa se les exigió replantear sus prácticas, fundamentar su conocimiento desde un marco teórico pedagógico que no están preparados para encarar y desde una realidad empírica que escapa de las manos hasta de los mismos círculos universitarios propios de la disciplina.

En cuanto al tema que emerge y comparten la mayoría los docentes sobre los “especialistas”, podemos retomar el esbozo de Gentili. El acceso de los expertos, que en el contexto de la reforma educativa en Latinoamérica, han sido exportados del viejo continente para llevar a cabo las propuestas de la reforma: “... especialistas en toma de decisiones con escasos recursos, sabihondos reformadores del Estado ... una tendencia que define el sentido de las nuevas reformas latinoamericanas: las transnacionalización de los tecnócratas encargados de producir recetas de carácter supuestamente universal, más allá de la historia, los conflictos, las necesidades y las demandas locales”. (Gentili, 1997) Recetas que responden a la esfera de lo milagroso, a la salvación del viejo sistema educativo en crisis.

De aquí la necesidad de los docentes en la participación desde sus propias experiencias en la reformulación de los contenidos, y la necesidad de sentirse valorados como portadores de un conocimiento más allá de la disciplina en la cual se encuentran insertos, sino desde su propia práctica cotidiana, práctica que les aportó un conocimiento que ningún experto llegó completamente a contemplar a la hora de analizar la viabilidad o no de cualquier modificación en los contenidos y la forma de abordarlos. Es más que evidente que los lineamientos políticos educativos de la provincia se asentaron sobre dispositivos en los cuales las decisiones fueron tomadas desde gabinete y no sobre una interdisciplinariedad en base a los consensos de los docentes provinciales.

Esta explosiva combinación transversalizada por una creciente crisis social y un brutal retroceso del Estado en materia social, producto de una reformulación general del Estado en materia educativa, ha erosionado todo el aparato de Educación Superior como textualmente lo afirma el Director de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires:

“Nosotros no estamos muy conformes con lo que esta pasando en la educación ... sabemos que los cambios producidos en los últimos años

formadores en ciencias sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y acompañamiento”.

han producido cambios en el sistema. Nos parece que los Institutos han sido muy coartados con la crisis e históricamente el Nivel Superior al no ser un nivel obligatorio tiene muy baja inversión, es uno de los niveles de menor inversión en la educación”.

Es evidente que el retiro generalizado del Estado fue uno de los resortes en los cuales se sostiene la actual crisis educativa que las tendencias neoliberales, a todas luces, ha planteado como efectivas, pero ocultando las nefastas consecuencias que vinieron aparejadas por la implementación compulsiva de estos lineamientos neoliberales aparentemente mágicos.

En este contexto, el sentimiento general docente de no saber hacia donde ir es muy frecuente, resultado la sensación de, como diría (Morin, 1999), “Navegar en un mar de incertidumbre en busca de archipiélagos de certezas”. Antes se sabía lo que había que enseñar, hoy hay muchas dudas y los profesores se aferran a lo que saben (sus archipiélagos de certezas).

Las marchas y contramarchas en la provincia

A la luz de los acontecimientos, la Provincia ha llegado a un estado de la cuestión en el que resulta más que imprescindible repensar los marcos teóricos con los cuales se manejan las disciplinas en la escuela. Pensando en el actor principal del sistema educativo, “el docente”, se podrá comprender cómo el sistema implementó compulsivamente una nueva forma de realizar las prácticas de los docentes, sin tener en cuenta elementos tan importantes como el bagaje cultural que poseen los mismos. El agravante de no acompañar un proceso de conversión hacia la nueva era de las áreas, con un fuerte instrumento de actualización que produzca un verdadero andamiaje en los docentes para su aprehensión y adaptación a la nueva propuesta areal de trabajo, fue uno de los mayores obstáculos detectados y reconocidos por los mismos profesionales.

La Red Federal de Formación Docente Continua, que tuvo incumbencia a nivel nacional, se estructuraba sobre la idea de capacitación de los docentes en reciclaje desde el conocimiento disciplinar, basada en el conocimiento del experto. Esta idea de capacitación encontraba eco en la concepción de que el docente no sabe y hay que actualizarlo; cuando en realidad lo que sí tendría que haber jugado un rol central, es el concepto de perfeccionamiento docente, entendido como “el abandono de la lógica reproductiva y tecnocrática para partir de una conceptualización del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. Ello supone desde la pedagogía, partir de la experiencia y el saber pedagógico construido, reconociendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y de problemas, instalando el deseo de ampliar los marcos referenciales e incorporar nuevos aportes en el proceso

...,trabajando desde las representaciones, convicciones y dudas de los profesionales en los contextos concretos” (Davini y otros, 1998).

El sistema de capacitación docente, como una red desde las políticas educativas bajo la idea de “capacitación”, no ha dejado lugar a la construcción de un sistema de perfeccionamiento que integre horizontal e interactivamente a los actores en cuestión, sino que se cristalizó la construcción de un flujo unidireccional en donde los técnicos fueron los protagonistas y los docentes quedaron en el plano de meros ejecutores.

La tan ansiada transversalización de contenidos, junto con la posibilidad de conjugar marcos teóricos desde otras disciplinas para la construcción del área curricular implicaría, entre otras cosas, un proceso de cambio gradual que tendría que haber comenzado desde las esferas de la Educación Superior y gradualmente hacia los niveles inferiores. De esta forma, los cambios producidos desde los niveles superiores traerían, entre otros beneficios, la posibilidad de marcar rumbos sobre todo el sistema educativo; y pautar de forma sistemática y pausada los cambios, adaptándolos a las diversas realidades docentes, formando desde el comienzo, los futuros docentes que se desenvolverán dentro del nuevo sistema a implementar.

La escuela superior ha perdido la capacidad **de marcar línea** sobre el conjunto del sistema, la reforma que pasó por la rama particularmente inicial EGB y Polimodal, ha producido cambios y luego el Sistema Superior se ajustó a esos cambios producidos en los niveles inferiores. En el mejor de los casos, el nivel superior se amoldó a los cambios producidos en los niveles inferiores, sin posibilidad de marcar los lineamientos que la provincia exige sobre los futuros docentes bonaerenses.

Los cambios en los planes de estudios e institucionales que se fueron planteando en los terciarios, hasta antes de la reforma, fueron simplemente “parches” que buscaban solamente sostener un sistema que se desplomaba poco a poco dada su aguda desactualización. En este sentido, la cuestión de desactualización de marcos teóricos mantenía a los docentes duramente aislados de los nuevos aires que se registraban en la disciplina geográfica. Según testimonio de ellos, el circuito E¹⁴ de actualización docente, fue de gran importancia ya que les “abrió la cabeza” y les permitió tener otro anclaje epistemológico para reformular sus propios marcos teóricos y sus correspondientes prácticas.

¹⁴ El circuito “E” de capacitación fue dictado por docentes universitarios con formación disciplinar. Los mismos docentes lo reconocen como uno de los más valiosos en tanto apertura de nuevos marcos teóricos y nuevos aires hacia su práctica específica. Así fue registrado por el autor de este trabajo en diálogos informales con los mismos docentes.

En el año 2003 la Provincia lanzó un llamado a docentes terciarios de diferentes disciplinas para poder realizar un seminario que tendría como fin la “Construcción del área de Ciencias Sociales”¹⁵. Este documento aportó muchísimo material para poder comprender y detectar los posibles obstáculos que se plantean en la realidad áulica a la hora de armar el área común. Más allá del aporte de estos documentos, lo importante es el lineamiento político que la provincia mantenía en aquel entonces. La idea de construir el área fue de fuerte peso y con ese objetivo rector fue conformado aquel seminario.

Al año siguiente (2004), las autoridades políticas de la provincia llamaron a los docentes para la realización de otro seminario, pero en esta oportunidad, el seminario sería desde las disciplinas específicas y no desde la idea de conformación de áreas. Los lineamientos políticos fueron opuestos a los del primer seminario, entendiéndose que el rumbo de la educación provincial también lo sería. Esto resulta bastante llamativo y deja bastantes puntos oscuros cuando hablamos de políticas educativas consistentes y sostenidas en el tiempo. Muchos de los docentes que participaron del seminario de construcción del área, participarían del seminario desde las disciplinas al año siguiente.

Del documento de trabajo del año 2003, del Seminario: construcción del área, han sido fuertemente discutidos los argumentos a favor de las áreas y de las disciplinas. De este documento se han extraído los principales puntos:

Argumentos a favor del área

- Disminuir la cantidad de espacios curriculares que tienen los estudiantes de nivel medio. Los chicos en el acceso de primaria a secundaria pasan a tener muchas materias. Es un criterio pedagógico institucional.
- Incluir otras disciplinas sociales dentro del área, tanto la escuela primaria como la media han incluido la historia y la Geografía según los paradigmas del siglo XIX. En el área se pueden incluir tramas conceptuales de la sociología, la antropología, la economía, etc.
- Evitar fragmentaciones innecesarias. A la hora de trabajar un contenido particular, es difícil considerar que su tratamiento se inscribe en una sola disciplina y no está en diálogo con otras, pues todas las ciencias sociales tienen a la realidad social como objeto de estudio y, por más que particularicen sus conceptos y métodos, emplean herramientas y categorías de las otras.

¹⁵ Profesor Isabelino A. Siede, Coordinador: Seminario “Construcción del área de ciencias sociales”, La Plata, 2003.

Argumentos a favor de las disciplinas

- La formación de los profesores es disciplinar. Es un argumento institucional fuerte, ya que nombrar “área” a un espacio curricular no lo transforma automáticamente: la formación docente es una de las condiciones de base de una transformación curricular.
- La producción científica es disciplinar: hay producción de geógrafos, de antropólogos, etc. En la producción de conocimientos, esos territorios se reconocen como diferentes y específicos.
- Se pueden incluir contenidos de otras disciplinas en las dos tradicionales. Los enfoques actuales de Historia y Geografía permiten incluir contenidos de otras disciplinas desde la Geografía, por ejemplo, sin necesidad de abrirse a un área.
- Se puede caer en articulaciones forzadas. A veces se intenta buscar relaciones donde no las hay, deformando los contenidos a enseñar.

Algunas reflexiones con perspectivas hacia el futuro

A la luz de lo expuesto, resulta que las políticas educativas en la Argentina y en especial en la provincia de Buenos Aires formulan otros propósitos bien distintos a los propósitos rectores que se mantenían hasta hace una década atrás.

Hoy, la intención es formar ciudadanos capaces de adquirir herramientas intelectuales que les posibiliten entender y actuar desde su propio lugar en la sociedad. “El conocimiento no es ya sinónimo de información, sino que el conocimiento se profundiza en la elaboración de ideas, en habilidades para procesar información, para evaluar su pertinencia y confiabilidad ... una puesta en duda de las verdades dogmáticas e inmutables, una apertura a las nuevas interpretaciones y explicaciones que se nutren en una construcción permanente, multirreferenciada, nunca acabada y siempre plausible de ser enriquecida y puesta en cuestión” (Villa y Zenobi, 2004).

Hoy el gran desafío es la apertura hacia otros campos de conocimiento, en donde el docente no es más el gran profesor con conocimiento erudito que resultaba incuestionable y poseía todas las verdades. Hoy, el desafío es formar docentes que planteen contenidos problematizadores desde la **disciplina de pertenencia** y los interpelen desde una multirreferencialidad, logrando una visión holística del tema y un punto de vista no único del argumento en cuestión.

De esta punto de vista, la Geografía resulta ser más que pertinente a la hora de hablar de áreas del saber, en la que es posible transversalizar contenidos desde otros marcos teóricos y resignificarlos desde la **disciplina geográfica**, logrando con ello una apertura de pensamiento propio de nuestros

días para los espacios curriculares. Este es un gran desafío que los docentes tendrán que afrontar, tanto los formadores de formadores, como los futuros docentes que ejercerán en el sistema educativo argentino.

Entendemos que los docentes necesariamente deben enseñar razonamientos específicos desde explicación científica que es propia de la disciplina. El abordaje de las diversas problemáticas desde la disciplina de pertenencia permitirá realizar excelentes razonamientos desde la construcción del área. En resumen: consideramos que la geografía tiene que mantener su autonomía como ciencia, ya que las áreas del saber tienen que ser una construcción desde diferentes disciplinas que conservan su individualidad, modos de abordaje y metodología propias, y no abordarlas desde una disciplina en particular.

Creemos que más que una disolución de contenidos “Geográficos”, hoy en día la apuesta es mucho más que ello, y que la posibilidad de ampliar el campo de la Geografía hacia una verdadera interdisciplinariedad es posible. Romper con la vieja estructura de pensamiento que se encuentra en el imaginario social de la población es una gran tarea, pero es de extrema necesidad que la Geografía deje de remitirse a la mera descripción de las regiones, la memorización de los ríos de América o la cantidad de habitantes / religiones en los países, (no por ello desprestigiándolos), para poder abordar contenidos propios a las nuevas necesidades que la sociedades en la actualidad consideran como útil.

Los libros de textos comenzaron a reflejar los cambios hace unos cuantos años, los docentes asumiremos la tarea de modificar nuestras prácticas?

Bibliografía

ACADEMIA NACIONAL DE GEOGRAFÍA. Declaración, Sesión Extraordinaria, el 14 de Diciembre de 2001, Buenos Aires.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación, Contenidos Básicos Comunes para la Educación polimodal. Buenos Aires, 1997.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Ley Federal de Educación 24.195, Congreso de la Nación Argentina.

ARGENTINA. Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, Resolución N° 13259/99, Diseño Curricular, Formación Docente de grado, Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Geografía e Historia, sexta parte, tomo II año 1999.

ARGENTINA. Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Superior. Seminario: "Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Geografía". Coordinadoras: Adriana Villa y Viviana Zenobi; La Plata, 2004.

CAPEL, Horacio. "Geografía y nacionalismo" En: *Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos. Geo Critica* [En línea] Cuadernos críticos de geografía humana, Barcelona: Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona, año I n° 8, marzo de 1977, <http://www.ub.es/geocrit/geo8.htm>, [junio de 2004].

DAVINI, Maria Cristina. "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales", En: *La formación docente en cuestión*, Buenos Aires: Paidós, 1995.

DAVINI, M. y BIRGIN A. "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones". En: SOUTO, Marta. (Comp.). *Políticas y sistemas de formación.*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1998.

DURÁN, Diana. "La educación geográfica en crisis. Planteo y perspectivas", En: *La educación geográfica: cambios y continuidades. Geored web* [En línea]. Argentina, 26 de marzo de 2003, Año I, n° 5-6-7, http://www.georedweb.com.ar/default.aspx?edi_id=5. [Marzo de 2004].

ESCOLAR, Marcelo. "Geografía y educación media. La esperanza y el poder de los hechos consumados". En: *Revista Geographikós*, n° 7, Buenos Aires, 2° semestre de 1996.

GENTILI, Pablo. "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina", Ponencia presentada en la Cumbre Internacional de Educación (CEL-CEA-UNESCO), México, 1997.

MORIN, Edgar. "La cabeza bien puesta, Repensar la reforma, Reformar el pensamiento". Buenos Aires: Nueva Visión, 1999, pp. 59-101.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. *La actividad humana y el espacio geográfico*. Madrid: Síntesis, 2000.

SIEDE, Isabelino A. Seminario: "Construcción del área de Ciencias Sociales", La Plata, Provincia de Buenos Aires, 2003, pp. 29-32.

VILLA, Adriana y ZENOBI, Viviana. "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*, n° 3, Barcelona, 2004.

VILLA, Adriana y Zenobi Viviana. Seminario: "Situación y perspectiva de la enseñanza, la formación docente y la enseñanza de la geografía, la trayectoria en didáctica especial". Documento 2. Primera versión, La Plata, Buenos Aires, 2004.

ZUSMAN, Perla. "Una geografía científica para ser enseñada. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940)". En: *Doc. Anal. Geogr.* 31, 1997, pp. 171-189.