

El análisis del Diseño Curricular de la Carrera de Geografía para la Provincia de Buenos Aires (1999-2022)

Lic. Depaoli vanesa vanesadepaoli@gmail.com Universidad Nacional de Hurlingham
ISFD N°108 ISFD N°34

Resumen

En Argentina, la década de 1990 inauguró un periodo de reformas curriculares, bajo la Ley Federal de Educación sancionada en 1994. A partir de 2006 con la sanción de la Ley de Educación Nacional, la provincia de Buenos Aires nuevamente modifica los diseños curriculares de todos los niveles obligatorios. Sin embargo, el diseño curricular del Profesorado de Geografía (Resolución 13259/99), continuó en vigencia sin modificaciones. Recientemente, en el 2022, este diseño se derogó. El presente artículo tiene por objetivo analizar el alcance del anacronismo epistemológico, así como también las continuidades, permanencias y rupturas entre los diseños curriculares del espacio curricular Geografía en el Nivel Secundario y el Diseño Curricular del Profesorado de Geografía con vigencia desde el año 1999 a 2022. Para llevar a cabo nuestro análisis utilizamos la metodología cualitativa y la teoría materialista del discurso. Nos centramos en documentos curriculares elaborados por la provincia de Buenos Aires que fueron utilizados como fuentes primarias, además, de la realización de entrevistas semiestructuradas a especialistas. Los resultados muestran que el Diseño Curricular del Nivel Secundario en el espacio curricular geografía desde el punto de vista epistemológico y conceptual está más actualizado y acorde con la disciplina que el de la formación docente inicial.

Palabras claves: Diseño Curricular. Formación Docente Inicial. Geografía

Introducción

El presente artículo está focalizado en el estudio sobre el campo curricular. Se analizan dos Diseños curriculares, por un lado, el Diseño del Nivel Secundario para el espacio curricular geografía de 2° a 5° año, y por otro, el Diseño del Nivel Superior Profesorado de Geografía, perteneciente a la Formación Docente Inicial de la Institutos de Formación Docente.

Partimos de la hipótesis de que el cambio del Diseño Curricular del espacio Curricular geografía en el Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 no derivó en un cambio curricular en la formación docente inicial del profesorado en Geografía, lo que ha generado un profundo anacronismo normativo epistemológico que dificulta la tarea docente y el acercamiento entre el saber académico y el saber escolar. A partir de nuestra hipótesis nos planteamos como objetivo analizar el alcance del anacronismo epistemológico, así como también, las continuidades, permanencias y rupturas en los diseños curriculares del espacio curricular Geografía en el Nivel Secundario modificado en el año 2007 y el Diseño Curricular del Profesorado de Geografía perteneciente a los Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires con vigencia 1999- 2022.

Para llevar a cabo nuestro análisis utilizamos la metodología cualitativa y la teoría materialista del discurso utilizando la perspectiva materialista del discurso de Pecheux y Robin que “entienden al discurso como una práctica social vinculada a sus condiciones sociales de producción, y a su marco de producción institucional, ideológica cultural e histórico-coyuntural” (Karam 2005:4). Nos centramos en documentos curriculares elaborados por la provincia de Buenos Aires que fueron utilizados como fuentes primarias, además, de la realización de entrevistas semiestructuradas a especialistas.

A partir de la década de 1990 con la sanción de la Ley N.º 24.195, llamada Ley Federal de Educación se inaugura un periodo de reforma educativa. Otras leyes acompañaron la reforma como: la Ley de Transferencias (1991), la Ley de Educación Superior (1995) y normativa de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.).

La reforma definió los contenidos prioritarios que el Ministerio de Educación Nacional consideraba que debían ser abordados por todo el territorio, los denominados Contenidos Básicos Curriculares (CBC), que luego cada jurisdicción debería tomar para elaborar su propio Diseño Curricular (DC). Según La Rosa Santos (2009) los documentos aclaraban expresamente que los CBC no constituían propiamente un diseño curricular sino simplemente conformaban un listado de contenidos a ser tenidos en cuenta por las jurisdicciones a la hora de elaborar sus diseños educativos, e indican solamente el Nivel Educativo en el que debían desarrollarse. De esta manera, se materializaba el discurso oficial que aseguraba que el nuevo currículum sería flexible y abierto a las necesidades y particularidades de cada provincia, al mismo tiempo que se continuaba con la política de descentralización educativa, en este caso a

nivel curricular. El currículo terminó siendo muy flexible y abierto, pero también muy permeable a las presiones. Para Álvarez (2017) el mayor aporte de la reforma fue colocar a la geografía dentro del campo de estudio de las ciencias sociales. Debate álgido en el sector, que en el ámbito universitario se había saldado, pero en la disciplina escolar no reunía consenso.

La reforma escolar concibe a la formación docente como una llave que operacionaliza la implementación de la Ley Federal de Educación sobre todo lo ligado a la nuestra estructura el sistema educativo y la reforma escolar propuesta. Para Musuraca y Menghini:

La formación docente acompañó la reforma, de manera de Vagón de cola. Dado que primero se definió la estructura del sistema, se elaboraron los contenidos básicos para la enseñanza, y luego sobre esa base se adoptaron medidas orientadas a formar los docentes necesarios para responder a sus requerimientos (2010:3)

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006 comienza un nuevo periodo de reforma educativa, con el objetivo de lograr desde la perspectiva de derecho mayor inclusión y calidad educativa extendiendo la obligatoriedad en el nivel secundario, derogando la Ley Federal. Con la sanción de la LEN se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) con el objetivo de articular políticas para la formación inicial y continua y para centralizar las decisiones jurisdiccionales, aunque no es el responsable del dictado de carreras de formación inicial. Se compone de diversas áreas y líneas de trabajo con programas orientados a la construcción de acuerdo y desarrollo de proyectos (Misuraca y Menghini 2010:5) La creación del INFOD, viene a reparar una política de descentralización, intentando lograr cohesión en la Formación Docente Inicial nacional.

La provincia de Buenos Aires modificó los diseños de los niveles inicial, primario y secundario. Sin embargo, los diseños curriculares de la formación docente inicial no acompañaron en paralelo el cambio. El profesorado de Educación Física, Inicial, Primaria y Especial se modificó en el 2007, el profesorado de Matemática y de Prácticas del Lenguaje del año 2017 y el profesorado de inglés en 2018. El resto de las carreras pertenecientes al área de las ciencias sociales y naturales tuvieron por veintidós años un Diseño Curricular de 1999. Recién, en el año 2023 se derogó y se comenzó a implementar el nuevo Diseño en el primer año de la carrera. Los estudiantes del segundo al cuarto año de la carrera, continúan con el plan de estudio anterior.

Tensiones, permanencias y rupturas

Al realizar un análisis comparativo documental entre ambos diseños, tomamos en cuenta los contenidos y paradigmas geográficos implícitos o explícitos que guían ambos diseños, buscando concordancias, tensiones y rupturas entre los diseños.

El contenido escolar

Según Terigi el contenido escolar “no es un reflejo de la producción social del saber, sino una construcción específica del ámbito educativo y por tanto una fabricación de naturaleza didáctica [...] un objeto didáctico” (1999:31). Aquí la autora delimita la geografía escolar de la academia. Esta fue conformándose en torno a un listado de temas que apuntaban a crear un sentimiento nacional, tales como el territorio, límites nacionales y la población. Otra forma tradicional de abordar los contenidos escolares, es agruparlos en unidad tales como: relieve, ríos, climas y por último la unidad de población. Sin relación aparente entre cada unidad y cargada de mapas que se solían copiar, sin una interpretación y muchos menos una problematización. Se mostraba una ciencia neutral, carente de conflictos.

Durante varias décadas, la geografía escolar se dedicó a nombrar los ríos de nuestro país y mencionar sus características, montañas, capitales, países y otro sin fin de datos. Si bien estas prácticas están ligadas a la concepción de la geografía como descripción de un lugar, desde un punto de vista enciclopédico, tiene una larga tradición escolar. Una gran distancia separaba la geografía académica de la geografía escolar” (Zenobi 2009: 93). Como hemos investigado en mi tesis de maestría, los paradigmas que más tiempo perduraron en la enseñanza de la geografía escolar son el positivismo, determinismo y el posibilismo que poseen una visión enciclopédica. Con las reformas en los Diseños de 1990, la geografía reduce la brecha entre el saber académico y el escolar, incorporando la geografía a las ciencias sociales.

La selección de contenidos no es azarosa. Fernández Caso (2007) sostiene que los contenidos escolares se seleccionan de acuerdo a aspectos epistemológicos-disciplinares, socio-políticos y pedagógicos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad el interés del estudiante forma parte de la selección de contenidos. Como ejes disciplinares la autora menciona

1) Reestructuración capitalista y proceso de reorganización territorial: contenidos clave: globalización, cambio tecnológico-productivos y proceso de valorización diferencial del espacio urbano y rural, nuevas formas de trabajo. 2) Transformaciones políticas recientes: contenido clave: relaciones de espacio-poder; nuevos roles y funciones del Estado; redefinición regional 3) Desigualdad, pobreza y exclusión social. Contenidos clave: desigualdades socioterritoriales; cuestiones sociales (aspecto demográfico, sanitario, educacionales) 4) Desarrollo y medio ambiente. Contenido clave: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales a distintas escalas; relación población-recursos; sustentabilidad de las ciudades metropolitana del siglo XXI 5) Cuestiones culturales. Contenido clave: proceso de homogeneización y diferenciación cultural; discriminación de género, étnicas y religiosas; patrimonio territorial 6) Gestión territorial y políticas territoriales. Contenidos clave: formas de organización y participación política en el territorio; problemas de ordenamiento territorial y ambiente a escala local, urbana, regionales provincial y nacional. (2012:15).

En cuanto a la especificidad en la enseñanza de la geografía Gurevich identifica una serie de conceptos estructurantes para abordar los contenidos:

[Ligados a] la sociedad y los territorios contemporáneos: complejidad fragmentación desigualdad, diferencia, territorialización reterritorialización [Relacionados con el] los procesos de enseñanza y aprendizaje del mundo social: coordenadas de época multiplicidad, perspectivas y tipo desconocimientos, dilemas políticos y éticos, historicidad de los procesos socio territoriales (2007:31).

En el siguiente cuadro N°1 de elaboración propia, observamos los conceptos estructurantes propuestos por Gurevich y la presencia o ausencia de los mismos en cada diseño.

Cuadro N°1 Conceptos Estructurante de Gurevich (2007)

Conceptos	Diseño Secundaria	Diseño Profesorado
Complejidad	X	X
Fragmentación		
Desigualdad	X	
Territorialización	X	
Reterritorialización		
Multiplicidad	X	
Historicidad de los procesos socio territoriales	X	

En el cuadro 2 se observan los conceptos y ejes que propone Fernández Caso para la enseñanza de la geografía

Cuadro N°2 Contenidos de Fernández Caso (2012)

Contenidos/Eje	Diseño Secundaria	Diseño Profesorado
Reestructuración capitalista y proceso de reorganización territorial	X	X
Transformaciones políticas recientes	X	
Desigualdad, pobreza y exclusión social.	X	
Desarrollo y medio ambiente	X	X
Cuestiones culturales	X	
Gestión territorial y políticas territoriales	X	

A partir de los cuadros 1 y 2 observamos la primera tensión curricular. El diseño de secundaria se ajusta a los contenidos y ejes propuestos por las autoras. Mientras que en el diseño del profesorado en geografía estos son escasos.

En relación con la jerarquización de contenidos, se observa en el Diseño Curricular de Secundaria una jerarquización espacial utilizando escalas por lo general continentales. En el segundo año, donde la asignatura se denomina “Ciencias Sociales”, se retoman las disciplinas Historia y Geografía. Centrando los contenidos en América, particularmente América Latina. Esta es una postura epistemológica e ideológica, que en los últimos años ha calado fuertemente en varias ciencias incluso en las que pertenecen al campo de las ciencias naturales. Implica un cambio de mirada, pensarnos como latinoamericanos, no como

Europeos o una geografía con concepciones europeas. Una geografía con una orientación hacia el Sur y descolonizada. En el tercer año la escala geográfica se reduce. El espacio curricular se centra en Argentina y su conformación espacial e histórica. Mientras que en el cuarto año la escala se amplía. Se consideran las problemáticas mundiales. Aunque las propuestas pedagógicas se localizan en problemáticas de África y/o Europa y en menor medida Asia. Para el quinto año la escala nuevamente abarca el territorio argentino, desde el inicio del modelo Neoliberal hasta el presente, pudiendo implementar propuestas pedagógicas locales particularmente la geografía de la percepción o micro geografía.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, no posee una jerarquización de los contenidos utilizando escalas espaciales. En el primer año se encuentran materias como “Perspectiva Espacio Temporal Mundial y Perspectiva Espacio Temporal Argentina y América”. En el segundo y en el tercer año no hay una especificidad espacial en la denominación de los espacios curriculares. Sin embargo, en el cuarto año se retoma la escala espacial en materias como: “Organización del Espacio Argentino, Problemas Espaciales Mundiales y Problemas Espaciales Americanos”.

En cuanto a la secuenciación, Eigenmann la define: “como una organización constituida por una serie de diversos elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal dotada de constancia interna y de especificidad de actuación” (1981:14). En el caso del Diseño Curricular del Nivel Secundario, se utilizan marcos referenciales que guardan la coherencia entre los tres años de la Secundaria Básica (SB) entre los cuales se encuentra: Las relaciones de producción y poder como organizadores de la vida social, la realidad social como un complejo de espacio/tiempo, naturaleza/cultura, trabajo y sujetos sociales, la interdependencia entre los fenómenos sociales, la multicausalidad de las explicaciones sobre la realidad social y los saberes legítimos del conocimiento científico. Estos conceptos estructurantes guardan algunas características que menciona Eigenmann como la coherencia interna y efectos prácticos persiguiendo una finalidad global de la secuenciación misma. A estas características le podemos agregar una progresiva, profundización y un cambio de escala geográfica de acuerdo a cada año de la secundaria.

En el caso del Diseño Curricular del Profesorado en Geografía se emplean categorías tales como:

Estructura, proceso, función y forma resultan claves para un análisis del territorio que supone un enfoque espacio del acontecer social. La escala, a su vez, concepto y herramienta propia de esta disciplina, permite una aproximación a lo espacial y la articulación de lo local con los procesos globales (DGCYE 1999:3)

Como vimos en el cuadro 1 los conceptos estructurantes que se emplean en el diseño curricular de secundaria son más complejos y acordes al abordaje de la geografía en los paradigmas actuales.

El diseño curricular del profesorado presenta una estructura organizada en componentes: la práctica docente como eje vertebrador, un principio organizador por año y cuatro espacios formativos. Entre los cuales se encuentran: espacio de la fundamentación pedagógica, espacio de especialización por niveles, espacio de la orientación y espacio de la práctica docente como eje transversal en todos los años de la carrera. La formación ética, el campo tecnológico y el mundo contemporáneo son ejes que atraviesan todos los espacios en los diferentes años. Sin embargo, no aparecen contenidos o mayores especificaciones. La ética y contenidos relacionados a ella se mencionan en todo el documento curricular. Esta primera parte del Diseño es común a todas las carreras que forman docentes de la EGB y Polimodal. La variación se da en el espacio de la orientación donde se encuentran las asignaturas disciplinares. Observamos una organización curricular enfocada en lo pedagógico más que en lo disciplinar.

Para la selección de contenidos, como menciona Fernández Caso, se utilizan criterios: de “significatividad epistemológica de los saberes escolares, de relevancia social y de significatividad psicológica de los saberes escolares”(2012) En relación al primero, la Secundaria Básica comprendida en los primeros tres años del nivel tiene: por “objetivo ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos la adquisición de saberes para continuar sus estudios, fortalecer la formación de ciudadanos y vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos en el ámbito productivo” (DGCYE 2007:11) Estos son los ejes que guían a los criterios de significatividad epistemológica y social.

En cuanto al criterio de relevancia social el diseño curricular de secundaria utiliza la cultura, “ligada al derecho de acceso al patrimonio cultural de la Provincia, el país y el mundo” (DGCYE 2007:13). Esta perspectiva está relacionada con la Ley Educación Nacional y el

derecho a la educación. La obligatoriedad del nivel secundario amplía la diversidad existente. En un espacio diverso los conflictos surgen. No se observa en el Diseño Curricular de Secundaria la imposición de una cultura dominante desde la hegemonía curricular. Por el contrario, el Diseño Curricular de Secundaria reconoce la conflictividad en las relaciones sociales producto de la interculturalidad o las desigualdades sociales.

La segunda tensión entre los diseños es la forma de las relaciones sociales. En el diseño de secundaria, son comprendidas desde el punto de vista del conflicto, producto de la interculturalidad o las desigualdades sociales. Esa postura no está presente en el Diseño Curricular del Profesorado. Las relaciones sociales no aparecen, se menciona en el diseño un acontecer social, como si los hechos sociales sucedieran sin un principio de causalidad.

El concepto de “ciudadanía” es otro término que guía la selección curricular. Según el Diseño Curricular de Secundaria

la interculturalidad y la ciudadanía se entrelazan para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y desigualdad económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales. (DGCYE 2007:15)

Nuevamente aquí aparece la conflictividad de las relaciones sociales y la concepción aparente de una cultura en común identitaria que conforma el ser argentino y particularmente bonaerense. Sin embargo, en el Diseño de Secundaria se manifiesta la desigualdad en los grupos sociales. Por lo que no hay una sola cultura bonaerense. Connell acuña el concepto de “justicia curricular” al observar que un currículum es injusto cuando, por ejemplo, niega el interés de los menos favorecidos. En este sentido observamos que el diseño de secundaria cumple con los principios de currículo justo: “atención a los intereses de la minoría, la participación y escolarización común o principio de ciudadanía y la producción histórica de la igualdad” (2009:70) Por consiguiente, podemos afirmar, que el Diseño de Secundaria plantea un currículum contrahegemónico. No obstante, es el mismo Estado Provincial el hacedor. En la materia “Sociología” se menciona como contenido conflictividad social y cambio social.

En el Diseño del Profesorado de Geografía el espacio curricular “Perspectiva Espacio-Temporal de Argentina y América” del primer año posee como contenidos la

“situación de contacto y sus consecuencias”. Observamos que no se utilizan términos como descubrimientos, encuentro de dos mundos etc. Sin embargo, mencionar un contenido controversial para la Historia Latinoamericana como “situación de contacto” denota falta de posicionamiento epistemológico e histórico. Además de una falta de conceptualización sin referenciar autores en el abordaje de los mismos, paradigmas o significados. No hay un abordaje problemático de la misma y de visión latinoamericana, si presente en el diseño de secundaria para el espacio curricular geografía como mencionamos anteriormente en el segundo año de la Secundaria Básica y como eje en toda la Educación Secundaria. El contenido siguiente es “proceso de poblamiento”. Las ausencias de conceptos como “conquista, colonización, aniquilamiento, resistencia, genocidio” son evidentes. Prosigue el contenido: “la cultura criolla y las tradiciones culturales”. Nuevamente es un contenido expresado sin problematizar, sin abordar las relaciones sociales, los conflictos o el modo de producción imperante en la época.

En el segundo año la cátedra el espacio curricular “Perspectiva social I” no posee una organización por unidades y solo se explicitan siete contenidos. Entre ellos se mencionan “migraciones, refugiados y xenofobia”. Aquí comienzan a surgir los contenidos ligados a conflictos, es decir, que desde una perspectiva social existen conflictos, no desde el ambiente. Por otro lado, los conceptos mencionados se relacionan con la globalización, tema que en la década de 1990 urgía a ciertos sectores de la sociedad. El Diseño del Profesorado de Geografía hace varias menciones sobre este aspecto a lo largo de todo el documento y como contenidos en los distintos espacios curriculares. Por otro lado, el contenido “migraciones, refugiados y xenofobia” tienen una mayor incidencia en sectores vulnerables producto de la desigualdad económica o de género, cuestión que en el Diseño del Profesorado de Geografía no se menciona. Sin embargo, está presente en el Diseño del Nivel Secundario para el espacio curricular geografía. Son contenidos conceptuales que los estudiantes del profesorado deben adquirir en su formación.

Para el tercer año en el espacio de la orientación se encuentran materias como geografía urbana y rural que no posee una organización por unidades, con un total de once contenidos, más que en las materias disciplinarias anteriores. Entre los contenidos se menciona la “segregación urbana, procesos de industrialización y urbanización”. Sin embargo, es llamativo la ausencia de conceptos como “Estado de Bienestar”. En el caso del concepto “modelo agroexportador”, se lo menciona en el tercer año en “Historia II”. Sin embargo,

estos contenidos son relevantes desde el punto de vista histórico y como estructurantes del espacio geográfico. En el diseño se explicita como contenido la “industrialización”, por ejemplo, pero no al “capitalismo” en ningún espacio en los tres años, ni siquiera en la materia “Economía” del segundo año. Tampoco se alude al “poder” como categoría de análisis. Cuando se menciona como contenido “problemas urbanos, planificación y gestión del espacio urbano en la provincia de Buenos Aires y en la República Argentina” no es explícita la mirada hacia los sectores más vulnerables. Situación similar observamos en relación a los “espacios rurales”. Estos conceptos permiten abordar la geografía desde su problematización, comprendiendo los cambios y continuidades en el espacio geográfico a partir de la coyuntura histórica y económica.

En cuanto al espacio “Geografía Ambiental II” aparecen conceptos como el “riesgo natural y la vulnerabilidad social”. Este es el primer contenido que se observa en una vinculación entre lo natural y lo social en el diseño. Otro de los contenidos que es explicitado son los “problemas ambientales globales y locales”.

En el cuarto año de la carrera se incluye como espacio curricular “Historia III” con contenidos entre los cuales observamos: “debilidades democráticas y regímenes autoritarios, inestabilidad institucional, el autoritarismo y la negación de la participación política, la instauración de la democracia”. Sin embargo, llamativamente no está presente como contenido “dictadura militar o dictadura cívico-militar”. Siendo un diseño elaborado a pocos años de la instauración de la democracia, el tratamiento a la historia reciente es incipiente. En este espacio está explícito como contenido organización del “movimiento obrero”. En el resto de la carrera no se lo menciona como un actor social. Observamos que en el diseño se omiten términos o conceptos con claro sesgo ideológico.

En los contenidos de la carrera están presentes actores sociales: “campesinos, trabajadores, organizaciones sindicales, minorías étnicas”. Solo para un espacio curricular del cuarto año se mencionan los “movimientos sociales”. En contraposición a las repetidas menciones hacia el “Estado, gobierno, Nación” poniendo el foco en el aspecto político.

Por lo expuesto retomando el concepto de Connell, el diseño curricular del profesorado en geografía es un diseño netamente hegemónico. No cumple con los principios de “justicia curricular”. Esta es una ruptura con respecto al diseño curricular del secundario para el espacio curricular geografía.

Concepción de la geografía subyacente

En el Diseño Curricular de Secundaria para el espacio curricular geografía sostiene una concepción de la misma, ligada a las ciencias sociales, más cercano a las conceptualizaciones de mediados de la década del 1970. En los documentos curriculares se explicita la postura de la geografía como ciencias sociales

[...] aprender a pensar el espacio es una invitación a concebir al mismo como una construcción sociohistórica que involucra en esa dinámica a la Naturaleza, la Cultura, al Espacio y al Tiempo, así como al Trabajo y los Sujetos Sociales, que por otra parte son los conceptos que se han considerado estructurantes para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria. Para ello, debe comprenderse que el abordaje propuesto para este año [hace referencia al tercer año de la SB] conserva, como para otros del ciclo, una perspectiva anclada en la Geografía Social, reconociendo en ella el lugar de la política, la economía, el ambiente y la cultura como dimensiones interdependientes en la conformación del espacio. (DGCYE 2008:32)

Dentro de la geografía social, este diseño se centra en dos paradigmas: la geografía crítica y la cultural

Debe considerarse que las relaciones sociales además de ser modeladoras de la espacialidad humana (construcción social del espacio) pueden ser afectadas, modeladas, modificadas y aun transformadas culturalmente por la mencionada espacialidad que las hace concretas. Es la espacialidad humana ahora afectada por variaciones geográficas y distribución desigual de los recursos, la vida social. (DGCYE 2007:65)

En la cita seleccionada se observa la impronta de la geografía cultural. Se menciona además “las relaciones sociales de producción y poder, de un ambiente que afecta de modo diferenciado y desigual la vida social de grupos, clases sociales y pueblos durante la historia” (DGCYE 2007:65) Haciendo referencia a la geografía crítica. Sin embargo, observamos un mayor predominio de la geografía cultural. “La relación cultura-naturaleza se expresa en instituciones y prácticas sociales, es un proceso social de identificación que se modifica en la medida en que las mencionadas configuraciones culturales cambian en el espacio y el tiempo” (DGCYE 2007:65)

En el Diseño de Secundaria para el espacio curricular geografía no prevalece un único paradigma geográfico. La existencia de varios paradigmas en el diseño, requiere un docente conocedor de la epistemología geográfica, que se posicione de acuerdo a una corriente y desde allí elabore una propuesta pedagógica.

En cuanto al Diseño Curricular del Profesorado en Geografía, reconoce la existencia de distintas escuelas de pensamiento geográfico, sin mencionar ninguna, ni sugerir enfoques. Solo se espera que los futuros docentes posean posturas dinámicas con múltiples perspectivas para interpretar la realidad en un marco de coherencia entre la postura epistemológica que sustenta su trabajo y su práctica en el aula (DGCYE 1999:1)

El Diseño no menciona la postura epistemológica e ideológica que guían el documento. Sin embargo, luego del análisis de los secuenciación y contenidos observamos que el diseño posiciona la geografía en las ciencias sociales sin postura crítica. Es evidente la evasión de conceptos y términos críticos ligados a la geografía radical. El diseño curricular del nivel secundario para el espacio curricular geografía posee un análisis conceptualmente más profundo que el Diseño Curricular del Profesorado en Geografía que produce una ruptura entre ambos.

Conclusión

De acuerdo con nuestro objetivo de analizar el alcance del anacronismo epistemológico, así como también, las continuidades, permanencias y rupturas en los diseños curriculares del espacio curricular Geografía en el Nivel Secundario modificado en el año 2007 y el Diseño Curricular del Profesorado de Geografía perteneciente a los Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires con vigencia 1999- 2022, podemos mencionar como primera tensión entre los diseños que los contenidos y ejes propuestos por las autoras las autoras Gurevichi y Fernández Caso están presentes en el diseño curricular del nivel secundario para el espacio curricular geografía en mayor medida que en el diseño curricular del profesorado de geografía. Lo que nos lleva a concluir una mayor conceptualización y utilización de conceptos estructurantes en el primero. En función de los contenidos que abordan la realidad social, concluimos que el diseño del profesorado no interpela la realidad social en un abordaje profundo, de acuerdo a postulados epistemológicos de las últimas décadas.

Otra tensión hallada es en relación con el abordaje del conflicto social. En el Diseño Curricular del Profesorado de Geografía no se observan conceptos o ejes que delimitan una mirada crítica. Nos encontramos ante la ausencia de conceptos como clases sociales, movimientos sociales, poder, capitalismo, pobreza. Se menciona la realidad social como un acontecer, sin explicitar multicausalidad. Mientras que en el diseño curricular del nivel secundario para el espacio curricular geografía, se aborda la diversidad cultural y las desigualdades políticas como generadoras de conflicto social dentro de una sociedad con clases sociales en pugna por intereses particulares. En el Diseño Curricular del Profesorado en Geografía, no se observan a los sujetos sociales.

Como ruptura podemos mencionar, de acuerdo a los postulados de Connell, que el Diseño Curricular del Profesorado en Geografía es un diseño netamente hegemónico, es decir, no cumple con los principios de justicia curricular. Mientras que el diseño de secundario para el espacio curricular geografía menciona y sugiere el abordaje de toda la sociedad en su conjunto, incorporando las minorías y una multiplicidad de sujetos sociales. Otra ruptura hallada es el escaso abordaje epistemológico en el Diseño Curricular del Profesorado en Geografía. No menciona ningún paradigma geográfico. Si bien un diseño de formación docente inicial se centra en la disciplina escolar, los paradigmas geográficos permiten al docente enfoques distintos para interpelar la realidad social con los estudiantes. El Diseño Curricular del Nivel Secundario para el espacio curricular geografía menciona distintos paradigmas para abordar contenidos del diseño proponiendo un abordaje.

Asimismo, cómo continuidad entre ambos diseños podemos mencionar que la geografía como disciplina escolar desde la reforma curricular de la década de 1990 se comenzó a ubicar dentro de las ciencias sociales. Situación que permaneció con la reforma del 2007 profundizando en los Diseños de Secundaria.

De acuerdo con nuestra hipótesis de trabajo concluimos que el anacronismo epistemológico, entendido como un desfase entre los diseños, se halla presente generando tensiones y rupturas y una distancia entre el saber académico y el saber escolar. Entendemos que la geografía escolar no debe ser una réplica de la geografía académica, ya que ambas poseen una historicidad y objetivos distintos. Concluimos que la brecha entre el saber escolar y el saber disciplinar es mayor en el diseño curricular del profesorado en geografía.

Asimismo, la investigación hasta aquí realizada analizó los documentos curriculares como fuentes primarias. Consideramos necesario continuar con el abordaje de las prácticas docentes y la puesta en acción del currículo.

Bibliografía

Álvarez, G. (2017). Hegemonía y currículum en los Diseños Curriculares de la materia de Geografía de la provincia de Buenos Aires: notas sobre geografía social y cultural en el siglo XXI. *Kimun revista interdisciplinaria de formación docente* año III N°4 enero-junio 2017. Recuperado de: <http://ppct.caivct.gov.ar/kimun>

Connell, R. (2009). La justicia curricular. Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf> URL

Eigenmann, J. (1981). El desarrollo secuencial del currículum. Madrid, Anaya. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ebd40f0f-0e94-4e28-ba4b582d71243168/re3151700463-pdf.pdf>

Fernández Caso, M. V. (2007). Geografía nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza. Ed.Biblos

Fernández Caso M. V (coord) (2007). Geografía y territorios en transformación: nuevos temas para pensar la enseñanza. Noveduc Buenos Aires

Fernández Caso, M. V y Gurevich, R. (dirs.) (2014). Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Biblos

Gallegos, J. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista educación* N° 315 pp 293-315. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71731/00820073004024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Girevich, R. (2005) Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada. Aique

Misuraca, M R y Menghini, R A. La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿Consolidación de las tendencias de los 90? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 14, núm. 2, 2010, pp. 251-266 Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074019.pdf>

La Rosa Santos, M (2009). Reforma curricular y enseñanza de la historia en la provincia de Buenos Aires (1994-2009) Duodécimo congreso de Historia de los pueblos de la provincia de Buenos Aires, Olavarría 16 y 17 de abril de 2009. Recuperado de: <https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2018/10/libroserieactas-parte-3.pdf>

Terigi, F (1999) Currículum. Itinerario para aprender un territorio. Santillana

Zenobi, V. (2009). Los profesores de geografía, los materiales y sus prácticas. En Actas. UNLP-FAHCE. Departamento de Geografía. Recuperado en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.815/ev.815.pdf

Documentación Oficial Consultada

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.1999 Tomo I.Tomo II del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado

Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006: 1º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/educacion_secundaria_1deg_ano.pdf

Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2007): 2º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/educacion_secundaria_2deg_ano.pdf

Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2008): 3º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/educacion_secundaria_3deg_ano.pdf

XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2010): Marco General para el Ciclo Superior coordinado por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Marco%20general.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019) Marco Curricular Referencial. - 1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de:

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Marco%20curricular.pdf>