TRADICIONES DISCIPLINARES Y PRACTICA DOCENTE EN EL CURRICULUM DE LA FORMACION DEL PROFESORADO EN GEOGRAFIA. UN ANALISIS DEL CAMBIO CURRICULAR EN EL INSTITUTO SUPERIOR "JOAQUIN V. GONZALEZ" (1)

BUSCH, Silvia Inés (*)

RESUMEN

La formación docente ha sido señalada como uno de los ámbitos de constitución del código disciplinar del profesorado en geografía. Aún así, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales se le ha dado poco lugar a estudios que aborden el currículum en la formación de los profesores. En este trabajo me propongo analizar las transformaciones que se dieron en los planes de estudio entre 1970 y la actualidad, de la carrera del Profesorado en Geografía del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, buscando recurrencias y diferencias en la importancia otorgada a cada área del plan y en los enfoques disciplinarios de la geografía. En el Instituto se insertó la primera carrera del profesorado en Geografía del país, deviniendo en uno de los principales referentes para su enseñanza en el nivel medio.

Palabras clave: currículum - formación docente – tradición disciplinar geográfica – práctica docente

(*) Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía.
Instituto de Geografía – Universidad de Buenos Aires.
Becaria de investigación de la Universidad de Buenos Aires
Puán 480 - 4ºPiso – (1406) Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
E-mail: silviabusch@gmail.com

DISCIPLINARY TRADITIONS AND TEACHING PRACTICE IN THE CURRICULUM FOR TRAINING OF TEACHERS IN GEOGRAPHY. AN ANALYSIS OF CURRICULUM CHANGE IN THE HIGHER INSTITUTE "JOAQUIN V. GONZALEZ"

ABSTRACT

Teacher training has been deemed one of the settings where the disciplinary code of geography teachers is shaped. That may be so, but in the pedagogic research in social sciences little room has been left for studies focusing on curricula in teachers' initial training. This work seeks to analyze the changes that have been made to the plans of study, between 1970 and the present, comprising the Geography Teacher course offered by *Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González* [an upper teachers' training institute], looking into them for recurrences and differences in terms of the importance granted to each area of the plan, and in terms of geography's disciplinary perspectives. The first geography teacher training course of study in Argentina was settled in this Institute, becoming one of the most important authorities on geography teaching in secondary school.

Key words: currículum – teacher training – geography's disciplinary perspectives – teacher practice

1- Palabras introductorias

La investigación que aborda el currículum de la formación docente en ciencias sociales resulta relevante por ser uno de los espacios de socialización en el conjunto de reglas y normas consideradas adecuadas y legítimas que orientan y definen las prácticas docentes (Cuesta Fernández, 1997 en Hollman, V., 2006) y constituye uno de los ámbitos de referencia en el ejercicio de la profesión docente. En la Argentina, y a diferencia de otros países de la región, la formación docente se da en ámbitos institucionales heterogéneos. Los profesorados pueden cursarse tanto en universidades como en instituciones no universitarias o institutos de formación docente. En el caso específico de la Geografía, se ha señalado que en uno y otro ámbito, históricamente, se han privilegiado perspectivas epistemológicas disímiles acerca de la disciplina: mientras que en los institutos la tendencia fue sostener una concepción más cientificista y naturalista de la disciplina, en la universidad se la concibió –aunque desde distintos enfoques- más vinculada al campo de las humanidades y las ciencias sociales (Souto, P., 1996; Quintero, S., 2004).

La selección de la institución cuyos diseños curriculares serán el terreno de estudio de este trabajo, está relacionada con la importancia que ha adquirido en la configuración del campo del profesorado en geografía desde sus inicios: el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González fue la primera institución en la que se estableció una carrera del profesorado en Geografía y, en conjunto con otras instituciones como la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, ha sido el principal referente para la enseñanza de la geografía en el nivel medio, al menos hasta los años noventa. Además, en el ámbito de la Capital Federal, el ISP JVG es el único instituto de formación docente estatal, contando con la mayor proporción de egresados por año, superando ampliamente tanto a las universidades como a los institutos privados (2).

En el contexto de la reforma educativa (3) que emprendieron los gobiernos de la región durante la década de 1990, el Poder Ejecutivo Nacional llevó adelante la sanción de una serie de normativas que buscaron transformar el sistema educativo en su conjunto. En particular en el nivel superior, esta reforma sancionó el traspaso de las instituciones que dependían del estado nacional a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de Buenos Aires (4), el establecimiento de los primeros Contenidos Mínimos para la Formación Docente a los que deberían ajustarse los planes de estudio, y un sistema de evaluación y acreditación. En este marco, el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González

(ISP JVG) en conjunto con la Dirección de Currícula del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, cambió la mayor parte de los planes de estudio de las carreras que ofrece, entre ellas el del Profesorado en Geografía.

Este trabajo busca ser un aporte para la comprensión de los sentidos que están tomando esos cambios en las prácticas educativas. Para hacerlo, se analizan las diferencias y recurrencias entre los planes del Profesorado en Geografía del ISP JVG de 1971 y 2005: se buscará sopesar los cambios en las áreas, específica, pedagógico-didáctica específica, pedagógico didáctica general, filosófico-antropológico-epistemológica, psicológica y sociopolítico-institucional, que constituyen a la formación docente, así como los cambios de temáticas y enfoques al interior de las materias disciplinares específicas.

A continuación, siguen cinco apartados: el primero de ellos es una explicitación de la mirada teórica en torno al terreno de indagación; el segundo busca apreciar los cambios en las áreas de la formación; el tercero profundiza en los cambios de enfoque y/o temáticas en el eje específico de la geografía; el cuarto tiene por objetivo comprender el significado de la inclusión de un nuevo eje; por último y a modo de cierre, se señalan conclusiones y posibles preguntas.

2- Conceptualización del currículum

Los planes de estudio constituyen un terreno relevante para el abordaje del curriculum en tanto son considerados como guía por los docentes para la planificación y desarrollo de las prácticas de enseñanza y constituyen un campo de estudio cuyos resultados ofrecen "pistas interesantes para comprender los desarrollos curriculares en acción" (Barco, S. 2005: 56). Además, todo plan de estudios se construye entablando un diálogo con el plan anterior, según Raymond Williams "un currículo educacional, como hemos visto una y otra vez en el pasado, expresa un acomodo entre una selección heredada de intereses y el énfasis de nuevos intereses." (citado en Goodson, I. 2000: 27). De allí la relevancia de realizar un análisis comparativo entre el nuevo plan de estudios de 2005 y el anterior, de 1971.

Dentro de los análisis referidos a lo curricular, Lundgren señala que "detrás de cualquier currículo debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. (…) Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios *código curricular*." (Lundgren, U. 1991: 21). Para dar cuenta del código curricular es necesario analizar tanto la selección de

contenidos, su organización, y la forma de transmitirlos. En esta oportunidad, podremos abordar la selección y organización que se plasman en el plan, no pudiendo dar cuenta cabalmente del código curricular.

3 – ¿Qué se enseña a los futuros profesores de geografía?

Buscaremos profundizar a lo largo de este apartado en este interrogante tomando la distinción entre áreas de formación planteada en un trabajo de Terigi y Diker (2003) que aborda la formación docente a nivel nacional, ellas son: específica, pedagógico-didáctica específica, pedagógico didáctica general, filosófico-antropológico-epistemológica, psicológica y sociopolítico-institucional. Considerando la relevancia de las didácticas específicas en la formación docente (Pagés, J. 1994), el área de formación pedagógica/didáctica ha sido separada en la específica y la general. Se presentan a continuación dos gráficos elaborados con el fin de apreciar la importancia dada a cada área en los distintos planes de estudio: (5)

Gráfico Nº 1 - Distribución horaria de las áreas en el plan de estudios de 1971 INSP-JVG*

Fuente: * Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el listado de materias y carga horaria. Plan 1971 ISP JVG

Se observa en primer lugar en el plan de 1971, una clara predominancia del área específica de la disciplina, sin duda es la formación central de la carrera, la cantidad de horas dedicada a ella es seis veces superior a cualquier otra (2720 horas en total). Significativamente, la que le sigue en importancia es el área de "Didáctica específica" (480 horas). Luego, la de "Pedagógico didáctica general", y con bastante menor importancia el área psicológica, filosófico-antropológico-epistemológica y el "otras". Esta última está compuesta, en este caso, por "Expresión oral y escrita". Llama la atención, por otro lado, la ausencia de materias en el área socio-político-institucional. Coincide esta proporción con lo analizado por las autoras citadas: una fuerte formación en los conocimientos disciplinares específicos, menor a un tercio de la misma en lo pedagógico, casi nula en lo filosófico-antropológico-epistemológico, e inexistente en lo socio-político-institucional (Terigi, F. y Diker, G., 2003).

El gráfico del plan del 2005 trae aparejado algunas modificaciones (6):

Gráfico 2: Distribución horaria de las áreas en el plan de estudios de 2005 ISP-JVG.*

Fuente: * Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el Diseño Curricular Profesorado en Geografía ISP JVG, 2005

En primer lugar podría decirse que la gran predominancia del área específica no ha variado: sigue siendo la que cuenta con mayor cantidad de horas, supera en cinco veces al área que le sigue en importancia. En el siguiente apartado profundizaremos en los cambios de enfoque de la geografía.

Al contrario del Plan de 1971, la segunda área en importancia es la socio-político-institucional. Este área en el antiguo plan no tenía ninguna carga horaria, en el nuevo tiene 480 horas otorgadas. El cambio está vinculado con la novedad de incluir cuatro materias y tres talleres: dos materias del área de historia ("Historia Mundial" e "Historia Americana y Argentina"); otras dos: "Estado Sociedad y derechos humanos" y "Política Educacional y Legislación Escolar"; y por último, tres talleres: Trabajo de Campo I, II y III. Estos talleres son parte del "Eje de aproximación a la realidad y de la práctica docente" y constituye un cambio radical respecto de la tradicional forma de entender a las prácticas y el trabajo docente. Dedicaremos el anteúltimo apartado a analizarlo con mayor profundidad.

El área siguiente en cantidad de horas es, nuevamente, el de las didácticas específicas, que se mantiene casi igual. En este caso podríamos haber dejado literalmente este nombre: hay un cambio en la forma de nominar a los contenidos acerca del cómo enseñar geografía. En el plan de 1971 sus nombres son "Metodología especial y observación" y "Metodología y prácticas de enseñanza", en el del 2005 son dos niveles de "Didáctica Específica", la residencia y un "Seminario didáctico – disciplinar de la geografía"; transformaciones que sugieren un cambio de enfoque relativo a las formas de enseñanza y a los aprendizajes necesarios para poder abordarlas.

Pasando al área pedagógico-didáctico general observamos que en cantidad de horas se mantiene constante, pero sí hay un cambio en los nombres de las materias. En el de 1971 son: Teoría de la Educación, Conducción del aprendizaje e Historia social de la educación. Esta última se mantiene y cambian las otras dos, en el del 2005 pasan a ser: Pedagogía general y Didáctica General. En continuidad con lo que observábamos en el caso de la enseñanza específica de la disciplina, aparece una mayor importancia otorgada a la Didáctica. Por otro lado, aparece el término "pedagogía", al tiempo que dejan de estar "conducción" y "teoría".

Por otro lado, el filosófico-antropológico-epistemológico también sufre un aumento de cantidad de horas (96 a 224). Este está dado por la incorporación de "Epistemología e historia de la Geografía" (en el plan anterior existía "Historia de la Geografía"). El área psicológica se

mantiene igual en cantidad de horas, sin embargo, hay un cambio en el nombre de la materia: de ser "Psicología evolutiva y educacional", pasa a ser "Psicología del desarrollo y del aprendizaje". Por último, el "otras" pasa a tener mayor cantidad de horas. Continúa formando parte el "taller de expresión oral y escrita", y se agregan "Informática" y "Lengua extranjera" (las únicas dos instancias acreditables), un Seminario optativo y un Taller Optativo.

Del recorrido que hemos realizado en estas áreas puede señalarse que en el nuevo plan hay una mayor importancia otorgada a otros conocimientos que no tienen que ver con lo específico disciplinar, aunque éstos siguen teniendo mayor predominancia en la formación de los profesores de geografía. Por otro lado, se advierte una continuidad en la temática que abordan la mayor parte de las materias, así como una intencionalidad de cambio de enfoque. Pasaremos ahora a profundizar en torno a la epistemología de la geografía y luego, en la concepción de la práctica docente.

4- La ciencia social y lo social en la ciencia

En este apartado se buscará profundizar en los cambios relativos a las tradiciones disciplinares de la geografía, para hacerlo en primer lugar hemos analizado los cambios en los nombres de las materias, y contrastado los programas de las materias del plan anterior con los contenidos de cada materia en el nuevo plan. Por último, hemos realizado un recorrido buscando frases que definan a la geografía y a su objeto de estudio en el nuevo diseño.

En los inicios del siglo XX, por primera vez la geografía escolar fue definida como una ciencia natural; al tiempo, el Dr. Joaquín V. González, por entonces Ministro de Instrucción Pública, propugnó por la creación del ISP JVG y por el establecimiento de una carrera de profesor en geografía específica, ciencia que consideraba natural (Escolar, M., Quintero, S., y Reboratti, C., 1994). La corriente positivista característica de esta época se interesó centralmente por «*los fenómenos circunscritos al ámbito de la "superficie terrestre*"» (Gurevich, R., 2001). Aproximándonos a la mitad del siglo, hay rastros que dan cuenta de una influencia de la Escuela Vidaliana que puede registrarse en los planes de estudio, plasmados sobre todo en el de 1971 donde el término "regional" forma parte de cinco materias, pero también en artículos publicados por profesores reconocidos de la institución: en 1969 Mario F. Grondona, por entonces Director del Departamento de Geografía en el Instituto, escribía "*Con este último paso* [el de la síntesis geográfica], *la geografía llega*

finalmente a determinar la "personalidad" de la región geográfica, y establece sus rasgos distintivos propios." (Grondona, M., 1969: 2). Para la Escuela de Vidal de la Blache el objeto de estudio de la geografía son las regiones, y éstas el resultado del trabajo humano sobre la superficie terrestre. Las regiones son consideradas en su especificidad, concepción que estuvo en la base de la empresa editorial de publicar una "Geografía Universal", obra que contempló un estudio regional de toda la superficie terrestre.

Aunque en sus orígenes esta tradición no establece una distinción entre las temáticas "sociales" y "ambientales", lecturas posteriores han remarcado la centralidad de lo ambiental en el estudio de las regiones, siendo sus particulares fisonomías naturales las que permitían delimitarlas y aprehenderlas (Gómez Mendoza, Muñoz Jiménez y Ortega Cantero, 1994). Precisamente, la corriente de la geografía crítica, que surge en los Estados Unidos y en Europa hacia la década del 70, elaboró fuertes críticas a esta escuela por la naturalización de los procesos socio-espaciales.

El primero de los cambios llamativos entre los planes de 1971 y de 2005, por su recurrencia en el nuevo plan de estudios, es la definición de la Geografía como una Ciencia Social. En el plan de 1971 no hay referencias que den cuenta de los posicionamientos epistemológicos de quienes elaboraron el plan o estuvieron a cargo de las materias. En el de 2005, aparecen menciones vinculadas a la pertenencia de la Geografía a este grupo de disciplinas en varias instancias del diseño, tanto en la fundamentación del diseño curricular en general, en las fundamentaciones de las áreas y en algunos contenidos de las materias. Este cambio resulta paradigmático si consideramos la historia de las tradiciones disciplinares privilegiadas en la institución antes señaladas.

Sumado a ello, los cambios en los nombres de las materias parecen dar cuenta de un mayor énfasis en las temáticas sociales, así como un descentramiento respecto del enfoque vidaliano. En el actual área de "las configuraciones espaciales", las materias "continentales" pasan de incluir el término "regional" en el plan de 1971 al de "espacios y sociedades", por ejemplo: "Geografía Regional del Hemisferio Occidental (América)" pasa a ser "Geografía de América: espacios y sociedades". El mayor énfasis puesto en las sociedades podría tratarse de un indicio de una recepción de la tradición crítica en el ámbito local de la didáctica de la geografía.

La mayor relevancia dada a lo social también se observa en la comparación de los programas anteriores y los nuevos contenidos mínimos, donde se observa que en el eje de los procesos ambientales se

han incluido unidades que incorporan contenidos referidos a una articulación con lo social; al interior de una de ellas puede leerse como contenido abordado: "Riesgo y catástrofe frente a procesos que acompañan a los grandes ciclos diastróficos…" (Diseño Curricular Profesorado en Geografía, 2005: 39); en "Dinámica de la superficie Terrestre II (geomorfología)" se aprecia algo similar, los contenidos son similares a Geografía Física II (geomorfología), agregándose una unidad "Geomorfología y cambio climático". Y, además, en las definiciones del objeto de estudio de la disciplina en el nuevo diseño: *"el espacio construido y organizado por las sociedades en sus diversas escalas*" (Diseño curricular del Profesorado en Geografía, 2005: 4); y, en otros apartados como la fundamentación y el Seminario de Investigación Geográfica: *"un territorio multidimensional que incorpora variedad de dimensiones. La materialidad físico-natural y los "artefactos" creados por la sociedad constituyen el espacio socialmente producido; el espacio de vida de los individuos, se solapa con el espacio vivido y con el de las representaciones*".

Al tiempo que se observan estos cambios, hay referencias que pueden vincularse con posiciones epistemológicas positivistas, especialmente con el monismo ontológico y la univocidad del método científico; es decir con la consideración de la existencia de una ciencia y un único método, válido también para comprender lo humano. A lo largo del diseño aparecen referencias a la geografía como perteneciente a "la ciencia", y que se abordará en cada momento histórico "el método científico" como contenido en Epistemología e Historia de la Geografía.

Por otro lado, la cantidad y carga horaria asignada al conjunto de las materias pertenecientes a "Los procesos ambientales como eje de estudio en la relación sociedad-naturaleza" es equivalente en ambos planes de estudio. Aparecen también menciones definiendo el núcleo disciplinar de la geografía como el estudio de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza: esto se observa en primer lugar, en la organización de la mayor parte de las materias disciplinares específicas al interior del área de "la relación sociedad – naturaleza" y en la permanente mención a lo largo del nuevo diseño del objeto disciplinar en tanto "relación hombre-medio", privilegiado en la mayoría de las instancias del nuevo plan de estudios. Por último, la continuidad de los recortes territoriales continentales en el área de "las configuraciones espaciales" podría suponer una continuidad en la consideración del objeto y empresa vidalianos, en tanto suponen que para conocer la geografía es necesario el abordaje de toda la superficie terrestre.

5- La práctica docente eficiente y la incorporación temprana de instancias curriculares de aproximación a los contextos laborales.

La inclusión del eje "la Aproximación a la realidad y de la práctica docente" en la formación del profesorado implica una ruptura con la forma histórica de organizar el currículum en la formación docente en Argentina en general, y en el ISP JVG en particular. En este caso, el eje está conformado por los talleres de "Trabajo de Campo I, II y III", las instancias pertenecientes al área pedagógico-didáctico específicas ("Seminario didáctico-disciplinar de la geografía"; "Didáctica Específica I"; "Didáctica específica II" y "Residencia"), y el Seminario y Taller Optativo.

En el apartado del Marco Institucional del diseño se señala que se incluye el eje de aproximación a la realidad y de la práctica docente con la finalidad de que el alumno pueda resolver "*ese abismo entre teoría y práctica, entre conocimiento y realidad…*" (Diseño Curricular Profesorado en Geografía, 2005: XXII). En este sentido, a partir de las instancias de los Trabajos de Campo, el alumno podrá ir desarrollando "*graduales aproximaciones a la realidad educativa donde se desempeñará el futuro docente*" (Diseño Curricular Profesorado en Geografía, 2005: XXII).

El problema de la separación entre los contenidos aprendidos en la formación inicial y los saberes necesarios para poder abordar la práctica educativa ha sido señalado por los mismos docentes (Birgin, A., Braslavsky, C. y Kisilevsky, M., 1992) y estudiado por diversos autores (Perrenoud, P., 2006; Terigi, F. y Diker, G. 2003): "*la formación docente actual adolece en términos generales de un alejamiento crónico de la realidad educativa y de la tarea para la que forma, por lo que se muestra ineficaz para la construcción de los esquemas de decisión de los docentes frente a las necesidades que plantea que plantea la práctica profesional*" (Terigi, F. y Diker, G. 2003: 21). Como vemos, para estas autoras sería esencial incorporar una aproximación a las prácticas docentes; en este sentido, los Trabajos de Campo a partir del segundo cuatrimestre de carrera se instituyen en instancias donde esta situación podría ser revertida. Señalan también que el fin de estas instancias sería el de construir esquemas de decisión de los docentes, porque de ese modo se podría modificar la tendencia aplicacionista (que consiste en entender a la práctica como una aplicación del saber aprendido, ubicando las prácticas

al final de la carrera) con la que históricamente se han configurado las carreras de los profesorados.

Estas instancias curriculares implican una amplia diferencia con el plan anterior, en el que el contacto con las escuelas comenzaba en el tercer año con las observaciones (a partir de "Metodología especial y observación") y la práctica concreta en el último año y se constituía, al mismo tiempo, en instancia evaluativa: en 1971 las materias empiezan a poder cursarse independientemente del año de cursada (funcionaba así en los anteriores), pero dado el sistema de correlatividades no había posibilidad de que "Metodología y prácticas de la enseñanza" fuera cursada antes que el último año (para cursarla sumando las que la nombran como correlativas, y las correlativas de éstas, era necesario tener aprobadas diez y siete materias anuales, unas correlativas de las otras) (7).

En el nuevo plan hay un contacto anterior con las escuelas y futuros espacios de trabajo: a lo largo de las materias, talleres y seminarios que conforman este eje se observan como finalidades y/o contenidos mínimos "conocer y aplicar técnicas de recolección de información"; "acceder a las representaciones de los docentes sobre el desempeño del rol" (Trabajo de Campo I, y se repiten con el verbo "profundizar" en Trabajo de Campo II y III).

Sin embargo, las prácticas siguen siendo instancias evaluativas: en Didáctica Específica II y Residencia "*La acreditación se realiza a partir de la aprobación de tres períodos de prácticas, uno en escuelas medias con población adolescente, otro en escuelas medias con población de adultos y otro en instituciones de nivel terciario"* (Diseño Curricular Profesorado en Geografía, 2005: 119). Por otro lado, también están ubicadas al final de la carrera (en este caso, han de tener el 75% de materias aprobadas, incluyendo Didáctica Específica I –para la cual hay que tener Didáctica General, y por consiguiente y anteriormente, Pedagogía General y Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje- y Trabajo de Campo III, a su vez Trabajo de Campo I y II).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente en relación a la falta en la formación de docentes del trabajo en torno a los "esquemas prácticos" que han puesto en relevancia Terigi y Diker, estas autoras también señalan que una "*condición para que tenga sentido la organización de tales circuitos formativos es la posibilidad de objetivar la práctica, de tomarla como objeto de análisis. Como puede suponerse, esta objetivación supone dispositivos diferentes en la formación inicial y en el perfeccionamiento posterior"* (Terigi, F. y Diker, G. 2003: 21). Para ello será necesario, además de la existencia de estas instancias,

organizarlas en tanto dispositivos donde pueda darse una objetivación de la práctica, de manera tal de poder ir modificando esos esquemas.

Dada la importancia que significa la inclusión de este eje y la ruptura con una tradición en la formación docente, hemos realizado un análisis más detallado en el eje disciplinar buscando elementos que pudieran dar cuenta de cómo es vista la práctica: de las veintiséis materias que lo componen, en dieciséis (sesenta y dos por ciento) se hace referencia al aporte a la formación en la docencia. De las dieciséis, en seis la referencia figura en el apartado de "contribución a la formación" y no vuelve a nombrarse en los siguientes tres –"objetivo general", "propósitos" y "contenidos mínimos". Dos de las veintiséis aluden a la formación pedagógica en "contribución a la formación", en los propósitos y en los contenidos mínimos: "Dinámica de los sistemas climáticos" y "Geografía de la República Argentina: procesos ambientales".

En la mayoría de los casos la práctica de enseñanza está incluida como resultado inmediato de los estudios anteriores: se espera que los estudiantes puedan lograr una "aplicación de los contenidos aprendidos en la materia" o una "reflexión acerca de la posibilidad de aplicación". Estas son la mayoría de las materias (nueve de las veintiséis menciones que aparecen referidas a lo pedagógico). La mayoría de las veces que aparece este término se lo ubica al final, tanto en el apartado de los propósitos como en el de los contenidos mínimos. La mayor parte del tiempo y de los contenidos enseñados se dedican al "qué enseñar", se entiende por consiguiente que de estos se desprenderá automáticamente el "cómo enseñar", quedando la metodología de enseñanza reducida a la mera aplicación de esos saberes.

De lo visto, podemos decir que en este eje la práctica es mayormente entendida en tanto técnica; la práctica docente es una aplicación de los contenidos o una transposición de los mismos, en ambos casos lo importante de la formación son los saberes disciplinares, el qué y no el cómo –en tanto el cómo es entendido, sencillamente, como una aplicación del qué. Según María Cristina Davini (1995) esta visión estaría enmarcada en una tradición eficientista (8) en la cual se considera al docente como técnico cuya tarea es aplicar o transponer los conocimientos elaborados por otros.

6- Conclusión

En el recorrido que hemos realizado se observan cambios relativos a la concepción de la geografía y de la práctica docente. Por un lado, se incorporan una serie de instancias curriculares novedosas que

significan transformaciones en la concepción de la práctica docente, y por lo tanto, de la formación necesaria para ella. Subsiste a su vez, principalmente en otras instancias del plan, una mirada eficientista de la práctica docente.

El estudio muestra también que se estarían dando cambios significativos en la concepción de la disciplina, en relación a su lugar epistemológico, a su contenido conceptual y temático. Coexisten a lo largo del plan huellas de la tradición francesa y de una concepción naturalista de la disciplina con rastros de una concepción de la geografía como ciencia social donde las sociedades adquieren una mayor relevancia en la explicación geográfica.

Las transformaciones analizadas podrían estar dando cuenta de modificaciones en los vínculos entre campo geográfico y campo del profesorado en Geografía, en tanto implican la incorporación de enfoques críticos en los espacios de formación docente en las últimas décadas. Este hallazgo da lugar a interrogantes que permitirían profundizar tanto en la formación docente como en la disposición e intervención de agentes del campo en los espacios de enseñanza: ¿Qué agentes del campo local propugnaron por el desarrollo de una geografía crítica desde 1970? ¿Qué procesos dieron lugar a la incorporación de este enfoque en los espacios de formación docente?

7- Notas

(1) Una primera aproximación a este trabajo fue presentada en las *X Jornadas Cuyanas en Geografía 2008: La geografía frente a la necesidad de integrar territorios y voluntades.* Constituye parte de los avances del Proyecto UBACyT FI- 808 *Transformaciones recientes en el temario de la geografía escolar. Un diagnóstico de las condiciones del cambio en las concepciones y prácticas docentes en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, desde mediados de la década de 1990"* dirigido por la Dra. Victoria Fernández Caso y co-dirigido por la Mg. Raquel Gurevich en el que participan, además de la autora, las Lic. Silvina Quintero, Andrea Ajón, Lía Bachmann, Patricia Souto, y los Prof. Silvia Gómez y Daniel González.

(2) A partir del cruce de datos ofrecidos por la Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Secretaría del Departamento de Geografía FFyL, UBA y en un artículo de Pena (2005), el promedio de egresados por año en el período 1997-2007 para las tres instituciones de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires que ofrecen la carrera es la siguiente: FFyL/UBA: 4; CONSUDEC: 9; ISP JVG: 16.
(3) Estas reformas han sido criticadas por responder a un interés antes económico que educativo (Coraggio, J. L., 1998).
(4) A partir de esta ley el Instituto cambia de jurisdicción y de nombre, antes de 1994 era Instituto Nacional del Profesorado Secundario Joaquín V. González.
(5) La tabla en la que se muestran las materias que componen cada área del plan de 1971 ha sido incluida en el Anexo 1. En ambas tablas (planes 1971 y 2005) las áreas han sido referidas por sus iniciales; el Área Específica figura como AE, etc.
(6) La tabla en la que se muestran las materias que componen cada área del plan de 2005 ha sido incluida en el Anexo 2.
(7) El sistema de correlatividades ha variado desde que el plan de 1971 entró en vigencia; el análisis fue realizado con el último de ellos, elaborado en 1986 bajo la autoridad del Rector Normalizador.
(8) Esta tradición surge en los años sesenta en el contexto de auge del enfoque taylorista introduciendo "la división técnica del trabajo escolar", estableciendo la separación entre los que elaboran el currículo y quienes lo llevan a cabo. Para ampliar, ver M. C. Davini, 2005.

8- Bibliografía

BARCO DE SURGHI, Susana: *Del orden, poderes y desórdenes curriculares*, en: **Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCo EDUCO**, (BARCO, S , coord.); UNCo, Argentina, 2005.

BIRGIN, Alejandra, BRASLAVSKY, Cecilia y KISILEVSKY, Marta: *Profesores: su formación y su práctica,* en: **Formación de profesores: Impacto, pasado y presente.** (BIRGIN, A y BRASLAVSKY, C., Comps). Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.

CHEVALLARD, Yves: **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado,** Buenos Aires, Aique, 1997.

CORAGGIO, José Luis: *Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina*, en **Perfiles educativos, CESU-UNAM.** Tercera Epoca, Volumen XX, Nº 79-80, 1998, consultado en abril del 2008 en http://www.fceia.unr.edu.ar.

DAVINI, María Cristina: **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires, Paidós, 2005.

ESCOLAR, Marcelo, QUINTERO, Silvina y REBORATTI, Carlos: *Geographical Identity and Patriotic Representation in Argentina*, en: **Geography and Nacional Identity** (booson, d. ed.) Londres, Blackwell, 1994.

GOMEZ MENDOZA, Josefina, MUÑOZ JIMÉNEZ, Julio y ORTEGA CANTERO, Nicolás: **El Pensamiento Geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales).** 1982. Madrid, Alianza editorial, 1994.

GOODSON, Ivor: **El cambio en el currículum**, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2000.

GRONDONA, Mario Francisco: *Naturaleza de la Geografía y propósitos de su enseñanza en el ciclo medio. Posición de la geografía en el currículum*, en **Anales de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos** Tomo XIII, Buenos Aires, 1969.

GUREVICH, Raquel: *Un desafío para la geografía: explicar el mundo real*, en: **Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones**, (AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S., Comps.), Buenos Aires, Paidós Educador, 2001.

HOLLMAN, Verónica: **La geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor.** Tesis doctoral FLACSO –Sede académica Argentina- Programa de doctorado en Ciencias Sociales, 2006.

LUNDGREN, Ulf: **Teoría del currículum y escolarización**. Madrid, Ediciones Morata, S. A, 1991.

PAGÉS, Joan: *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado* en **Signos. Teoría y práctica de la educación**, Año 5, Nº13, 1994.

PENA, Héctor Oscar José: *1904 – 16 de diciembre – 2004. Aportes para la historia del departamento de Geografía*, en **Boletín N°123, GAEA**, Buenos Aires, 2005.

PERRENOUD, Philippe: *Le travail sur l´habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratique et prise de consciente*, en: **Former des enseignants professionnels,** (PAQUAUY, L. et. Al., eds.)**,** Bruxelles, De Boeck, 2006.

QUINTERO, Silvina: *Los textos de geografía: un territorio para la nación*, en: **La argentina en la escuela: la idea de nación en los textos**

escolares, (ROMERO, L. A., Coord.)**,** Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2007.

SOUTO, Patricia: *Geografía y universidad. Institucionalización académica y legitimación científica del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en:* **Cuadernos de Territorio 8**, Instituto de Geografía, FFyL, UBA, 1996.

TERIGI, Flavia y DIKER, Gabriela: **La formación de maestros y profesores: hoja de Ruta**, Buenos Aires, Paidós, 2003.

Documentos:

"Diseño Curricular Profesorado en Geografía", 2005; consultado en: www.institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar, Mayo del 2006.

Listado de Materias y carga horaria "Profesorado en Geografía, Plan 1971. Otorgado por Secretaría del ISP JVG.

Sistema de correlatividades del Profesorado en Geografía correspondiente al Plan 1971, elaboradas en 1986. Fuente: Secretaría ISP JVG.

Decreto del 26 de Enero de 1926.

Resolución del 8/10/53 Exp. 2.272/53, Ministerio de Cultura y Educación.

Decreto N° 3665/57, Aramburu A. E Salas. Ministerio de Cultura y Educación 5/04/57.

Decreto 6381/63 Bernardo Bas, Ministerio de Cultura y Educación.

Resolución 1159, Exp. 19.147/71 Ministerio de Cultura y Educación.

ANEXO 1: Tabla materias por áreas y cantidad de horas, plan 1971

AE	hs	**APDE**	Hs
Geog. Matemática	128	Met. Esp. y obs.	96
Cartografía I	96	Met. y práctica de la enseñanza	384
Cartografía II	96	Total APDE	480
Geología	96		
Geografía Física I	192	**APDG**	hs
Geografía Física II	128	Teoría educ.	96
Eco. y Biogeografía	96	Cond. Apje.	96
Geog. Humana I	96	Hist. Soc Educ.	96
Geog. Humana II	96	Total APDG	288
Geog. Económica I	96		
Geografía Económica II	128	**AFAE**	Hs
Geog. Reg. Hem. Occ.	160	Introd. Filos.	96
Geog. Reg. Hem. Or. I	96	Total AFAE	96
Geog. Reg. Hem. Or. II	96		
Geog. Reg. Hem. Or. III	96	**AP**	hs
Geog. Fís. Rep. Arg.	128	Psic. Evol. Educ.	128
Geog. Hum. Y Econ. Rep. Arg.	160	Total AP	128
Seminario de Geog.	128		
Historia de la Geog.	128	**ASPI**	hs
Geog. Reg. Rep. Arg.	96	Total ASPI	0
Geografía Sociológica	96		
Geog. Urbana y rural	96	**otras**	hs
Fotointerpretación Geog.	96	Exp.Oral esc.	64
Cons. de los RRNN	96	Total otras	64
Total AE	2720		

ANEXO 2: Tabla materias por áreas y cantidad de horas, plan 2005

AE	Hs	APDE	Hs	ASPI	Hs
Posicionto. Espacial y geomática	128	Sem. Did. Geog.	96	Hist. Mundial	64
Información geográfica I	96	Did. específica I	96	Hist. Ame. y Arg.	48
Dinámica procesos climáticos	192	Did. específica II	128	Est Soc. y DDHH	96
Dinámica sup. terrestre I	96	Residencia	128	Pol. Educ. y Leg. Esc.	48
Geografía de la Población	96	Total APDE	448	Trab. de campo I	32
Introducción a la Geog.. Econ.	96			Trab. de campo II	96
Información geográfica II	96	**APDG**	**Hs**	Trab. Campo III	96
Dinámica sup. Terrestre II	128	Ped. Gral.	96	Total ASPI	480
Ecología y Biogeografía	96	Did. Gral.	96		
Geografía Social	96	Hist. Soc. Educ.	96	**Otras**	**Hs**
Geografía Política	96	Total APDG	288	T. exp. Oral/ esc.	64
Geog. Econ. mundial	128			Lengua extr.	48
Geog. Amé. y Ant.: Esp. y soc.	160	**AFAE**	**Hs**	Informática	48
Geog Afr. Oceanía: Esp. y Soc.	96	Epist. hist. Geog.	128	Sem. optativo	48
Geog. Asia: Espacios y soc.	96	Introd. Filos.	96	Taller optativo	48
Geog. Europa: Espacios y soc.	96	Total AFAE	224	Total Otras	256
Geog.. Urbana y rural	96				
Geog. Rep. Arg. I	128	**AP**	**Hs**		
Geog. Rep. Arg. II	160	Psic. Des. Apje.	128		
Teledetección Geog..	96	Total AP	128		
Sem. Investigación Geog.	128				
Geog. Rep. Arg. III	96				
RRNN - ambiente y sociedad	96				
Total AE	2592				

Fecha de recepción: 27 de agosto de 2009

Fecha de aprobación: 24 de septiembre de 2010