

# La Geografía en la reforma curricular del “compromiso entre lo nuevo y las tradiciones”<sup>1</sup>

 Silvia I. Busch

## Resumen

La presentación de los contenidos con un valor de neutralidad, la naturalización de los procesos sociales, y la naturalización literal del espacio, son características de la enseñanza de las ciencias sociales que han sido puestas en cuestión en diversos países. En el campo de la didáctica de la geografía en la Argentina, la reforma educativa de 1990 suele reconocerse como aquella que inauguró espacios de crítica frente a una tradición fuertemente instalada desde la década de 1940. En este artículo presento algunos resultados de una investigación que tuvo por objetivo analizar el proceso de recontextualización pedagógica y su relación con el campo de producción en Geografía durante el proceso de reforma curricular de la década de 1990 con la finalidad de comprender las tensiones estructurales que atraviesan al currículum de la disciplina.

### Palabras claves

*reforma curricular  
enfoques disciplinarios  
Geografía  
campo recontextualizador*

## Abstract

The presentation of contents as neutral and value-free, the discursive naturalization of social processes, and the prevalence of linear associations between natural characteristics and social-spatial processes, they all characterize contents in social sciences and they all have been questioned across countries. In the field of didactics of geography in Argentina, the 1990's educational reform is usually acknowledged as a reform that enabled the emergence of a critical space vis-à-vis a deeply rooted tradition dating back to the 1940s. In this work I introduce some results of a research intended to analyze the process of pedagogic recontextualization and its connections with the field of production in Geography during the process of curricular reform of the 1990s, with the purpose of understanding the structural tensions permeating the discipline curriculum.

### Key words

*curricular reform  
disciplinary approaches  
Geography  
recontextualization field*

Los contenidos de enseñanza de las ciencias sociales han sido puestas en cuestión en diversos países, señalando generalmente dos problemas: la presentación de los contenidos con un valor de neutralidad, eludiendo las luchas e intereses que atraviesan a

1. Así la describía Cecilia Braslavsky durante el proceso de reforma educativa (Veiras, 1995).

la construcción del conocimiento, y la naturalización de los procesos sociales, suprimiendo los sujetos históricos y políticos en la explicación del devenir de las sociedades (Apple, 1986; Popkewitz, 1994). En la enseñanza de la Geografía se agrega el de la naturalización literal del espacio, planteando asociaciones lineales entre características naturales y procesos socio-espaciales (Santos, 1990; Lacoste, 1990).

En el campo de la didáctica de la geografía en la Argentina, la reforma educativa de 1990 suele reconocerse como aquella que inauguró espacios de crítica frente a una tradición fuertemente instalada desde la década de 1940 (Quintero, 2007; Fernández Caso, 2006; Villa y Zenobi, 2004)<sup>2</sup>. En consonancia con las propuestas del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional y del Banco Interamericano de Desarrollo, el gobierno optó por conformar equipos técnicos que, a través de consultas a expertos, elaboraron los Contenidos Básicos Comunes –en adelante, CBC– para todos los niveles de enseñanza. La convocatoria a expertos disciplinares y la inminente modernización de los contenidos de enseñanza inauguró espacios de discusión y competencia en los distintos campos de conocimiento. Actores del campo de producción intentaron incidir en la política pública instalando sus tradiciones disciplinarias.

En este artículo, presento algunos de los principales resultados de una investigación<sup>3</sup> que tuvo por objetivo analizar el proceso de recontextualización pedagógica y su relación con el campo de producción en Geografía durante el proceso de reforma curricular de la década de 1990 con la finalidad de comprender las tensiones estructurales que atraviesan al currículum de la disciplina. Aunque la reforma curricular que estudiamos se desarrolló entre 1993 y 1999, en esta oportunidad centraremos la mirada en el proceso de elaboración de los CBC para la Educación General Básica –en adelante, EGB– entre 1993 y 1994: los primeros sancionados que afectaron al nivel medio del sistema educativo<sup>4</sup>. En estos primeros años tuvieron lugar algunos de los grandes debates en torno a la enseñanza de la Geografía.

Los resultados de esta investigación permiten profundizar la comprensión del proceso de reforma curricular y de unos textos normativos cuyo enfoque disciplinar generó más preguntas que certezas en el campo de la didáctica de la geografía (Villa, 1997; Di Cione, 1999; Hollman, 2006; Candreva et. Al. 2004), así como interrogar la interpretación consensuada en torno a la predominancia de los profesionales disciplinares en el proceso (Batiuk, 2006; Hollman, 2006; Hillert, 2011).

Dada su potencialidad para analizar empíricamente el problema de estudio, consideramos que el dispositivo pedagógico es un regulador simbólico que regula la conciencia, y un principio recontextualizador que “crea campos recontextualizadores, crea agentes con funciones recontextualizadoras” (Bernstein 1998: 63) donde la principal actividad que se desarrolla es la apropiación de los discursos del campo de producción, y su transformación en discurso pedagógico (Bernstein, 1998). La relevancia de la consideración de este campo reside en que: en él operan distintos tipos de actores con intereses sociales diversos; está constituido por posiciones específicas que se definen relacionamente; e incluye espacios de transformación donde interviene la ideología (Bernstein, 1998). Aún cuando en él operen actores del campo de producción, es necesario indagar la posición específica que ocupan en el campo recontextualizador, incluyendo las relaciones con actores ajenos al campo disciplinar.

Ante la desafío que presenta el análisis de procesos que tuvieron lugar en la historia reciente, la metodología implementada buscó reforzar la relevancia de la posición específica que ocuparon los actores entrevistados en el campo recontextualizador en el período estudiado. Partimos de la consideración de que los actores cambian de enfoque y posición a lo largo del tiempo, pero también según el campo en el que operan. Atendiendo a que en el proceso de interpretación de las fuentes primarias

2. Para una historia del campo recontextualizador en Geografía hasta la reforma de los 90 ver Busch 2012.

3. Se trata de la tesis de la Maestría en Didáctica “Reforma, campo académico y geografía crítica en el currículum de la formación del profesorado en Geografía” realizada con la orientación de la Licenciada Silvina Quintero como Directora y de la Profesora Alicia R. W. de Camilloni como Co-Directora.

4. Los CBC de la EGB regulaban el currículum de lo que hasta entonces habían sido la escuela primaria y los dos primeros de la escuela secundaria.

construidas el carácter relacional de las posiciones ha sido clave, optamos por referir a los actores a partir del cargo que ocuparon, incorporando letras para distinguirlos en los casos en los que diferentes actores ocuparon cargos similares (Consultor Académico A, B y C).

## La constitución y el enfoque del “grupo reformador”

Para los procesos que vamos a narrar, la asunción de Jorge Alberto Rodríguez como Ministro de Cultura y Educación a fines de 1992 fue un punto de clivaje. La gestión anterior, con Antonio F. Salonia a cargo del Ministerio de Educación y Justicia (1989-1992), se caracterizó por una adscripción a los principios de la Iglesia Católica como ejes de los programas desarrollados en su Ministerio, en los que los actores de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos<sup>5</sup> –en adelante, GÆA- seguían siendo los principales referentes disciplinares en Geografía. En julio de 1993 y por primera vez en más de medio siglo, un especialista ajeno a GÆA y expreso opositor al enfoque promocionado por esta fue exclusivamente convocado para opinar en materia curricular en el Ministerio Nacional.

5. Para conocer la historia de GÆA ver Cicalese 2009.

Pocos meses después de la asunción de Rodríguez fueron designadas Susana Beatriz Decibe a cargo de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (en adelante, SPEE), Inés Aguerro en la Subsecretaría de Programación Educativa, y Cecilia Braslavsky (en adelante, Coordinadora General) para que coordinara la elaboración de los CBC y, a partir de 1994, como Directora General de la Dirección de Investigación y Desarrollo. La Coordinadora General convocó inicialmente a dos de sus más cercanos discípulos para que asumieran como Coordinador Asistente y Coordinadora del Área de Ciencias Naturales. El equipo compartía cierta trayectoria, tanto en investigación en FLACSO como en el asesoramiento de agencias del gobierno, principalmente en las reformas curriculares provinciales de la década de 1980 (Díaz, 2009). El enfoque sobre la transformación de los contenidos de este primer equipo –que conformó inicialmente el “grupo reformador”<sup>6</sup>- constituyó el objetivo primordial a lo largo de la reforma curricular que estudiamos:

Contra lo que se quería reaccionar era que, a nivel nacional, para las escuelas nacionales, (...) era un grupo chico de expertos de tradición escolar, que venía, más que venir de la academia o de las universidades, venía del circuito de escuelas, profesorados, bueno básicamente profesorados (...) y me parece que [la Coordinadora General], nosotros, la idea es un poco romper y abrir la discusión curricular a la academia. (Entrevista con el Coordinador Asistente)

En palabras de la Coordinadora General en la mesa redonda sobre educación organizada por los 20 años de FLACSO en Argentina:

En el año 1982 –recordó- el primer libro de FLACSO en la Argentina: “El proyecto educativo autoritario” –del cual Braslavsky es co-autora- planteaba cómo las tendencias predominantes de la lógica educativa argentina *eran el elitismo, el oscurantismo y el autoritarismo* (...). Según Braslavsky (...), para poder realizar un nuevo contrato entre la escuela y la sociedad argentina, *había que enfatizar el valor de los contenidos, del conocimiento, como elemento buscado en el sistema educativo y en las escuelas por estos sectores que se empeñaban en permanecer allí*. (Novedades Educativas, 1994: 44, negrita mía)

6. Llamaremos “grupo reformador” a los profesionales que asumieron cargos tanto en el nivel político como en el nivel técnico del campo recontextualizador que compartían acuerdos generales en relación a los contenidos de enseñanza y que respondían a los lineamientos generales de la Coordinación General. Además de estos acuerdos, este grupo se caracterizó por haber transitado, a través de estudios de posgrado o de la participación en equipos de investigación, la Sede de Buenos Aires de FLACSO. La estrategia desarrollada por este grupo contempló la incorporación de especialistas en cargos del nivel técnico que no respondían a estos lineamientos, por lo que resulta inapropiada la asociación entre cargo de alto nivel decisor con grupo reformador.

El enfoque promovido por el grupo reformador establecía como prioridad la inclusión del saber científico en la escuela, y a los actores universitarios los interlocutores

privilegiados en oposición a los actores de “los profesorados”. La cultura elaborada venía también a transformar a los “contenidos de la dictadura”, cuyas tendencias predominantes eran el “oscurantismo, el elitismo y el autoritarismo”.

Con el propósito político de que los actores del sistema académico tuvieran mayor predominancia en la selección de los contenidos, el grupo reformador definió la estrategia para llevarlo a cabo y convocó a otros especialistas para conformar los equipos de elaboración de los primeros CBC. En la coordinación del Área de Ciencias Sociales en este período inicial fue convocada una historiadora; no hubo actores del campo de la Geografía que participaran de la Coordinación.

La metodología para la elaboración del texto curricular incluyó distintas instancias de trabajo y actores consultados (sondeos de opinión pública, consultas a empresarios, ONGs, seminarios de consultas a docentes, etc.), entre los que se contaron consultas a tres actores de cada disciplina con el criterio de que “fuera representativo de enfoques teóricos y posiciones políticas e ideológicas divergentes” (Novedades Educativas, 1995: 11). El sentido de esta definición es aprehensible a través de los relatos de las entrevistas:

En la primer parte era, como te decía un poco cuidar mucho el proceso de selección (...) [la Coordinadora General] *hacía como una lectura ideológico-política* (...) el discurso de convocatoria *trataba de dar muestra que se buscaba un equilibrio. Ese equilibrio se construía ad-hoc en función de lo que nosotros pensábamos, conocíamos, creíamos de cómo eran las fuerzas internas del campo y de cómo sería visto por las autoridades, bueno, muy de izquierda, muy de derecha, qué dirá la Iglesia.* (Entrevista con el Coordinador Asistente)

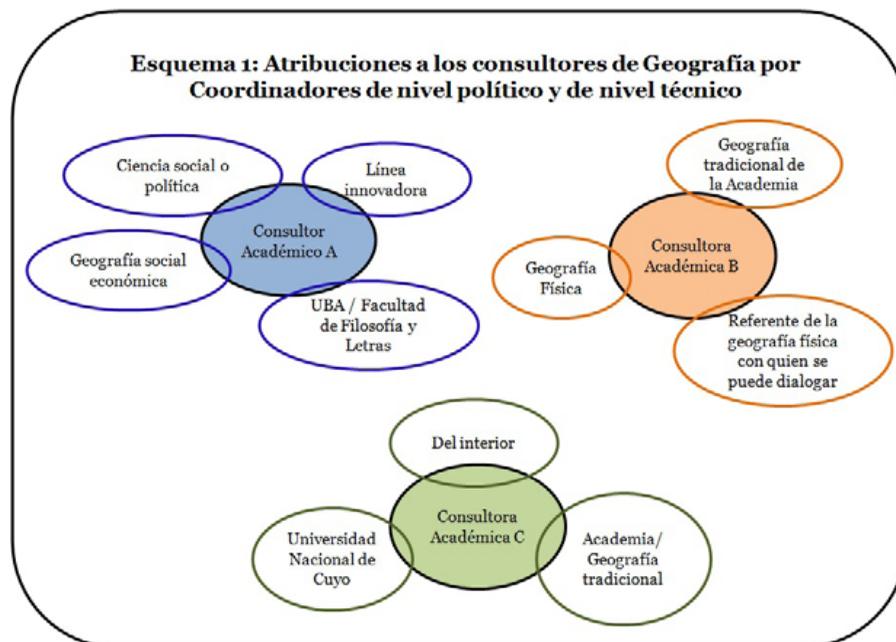
La incorporación del pluralismo en las consultas debe entenderse como la estrategia del grupo reformador para desarrollar sus objetivos en el contexto político específico en el que se insertaba: en relación a nuestro tema de estudio, los vínculos del gobierno de Menem con las autoridades de la Conferencia Episcopal Argentina.<sup>7</sup> Estos vínculos implicaron la conformación del Ministerio con profesionales en representación de las iglesias católica y judía: la SPEE contaba con una Comisión Técnico-Asesora conformada por la Coordinadora General del Programa, el Prof. Alfredo van Gelderen y el Lic. Eduardo Slomiansky.<sup>8</sup> Además, desde los inicios del proceso, la coordinación fue consultando los borradores elaborados con las autoridades del CONSUDEC a través de su presidente, Daniel Mugica.

En Geografía, los académicos contratados para la elaboración de propuestas de contenidos en la instancia de “divergencia necesaria” fueron tres: al especialista contratado en julio de 1993 (Consultor Académico A), se sumaron otras dos consultoras (B y C). En el esquema que sigue se sintetizan las atribuciones a los consultados en Geografía desde las posiciones predominantes en el campo recontextualizador en este período (ver esquema 1 en la página siguiente).

Aún cuando los consultados del campo disciplinar fueron tres, desde las voces extradisciplinarias que intervinieron en la elaboración del currículum se instalaron dos dicotomías en relación con la Geografía: física-social y tradicional-innovadora. La primera en el campo de producción denota una división temática (geografía física y geografía social), la segunda es una adjetivación innovación-tradición. Ambas se instalan como si designaran enfoques disciplinarios en el campo recontextualizador. La “innovación” fue asociada a la “geografía social”, y como resultado, fue identificado como aquel enfoque de la disciplina con mayor afinidad con los supuestos generales sobre el tipo de conocimiento que se quería promover desde el equipo reformador. En varias ocasiones en los testimonios los actores del grupo reformador aclararon

7. El gobierno justicialista entabló relaciones de apoyo mutuo con la jerarquía eclesial. En su campaña, Carlos S. Menem recibió financiamiento de varias congregaciones, y mantuvo reuniones periódicas con los sucesivos presidentes de la Conferencia Episcopal (Dri, 1997).

8. Según Inés Aguerrondo (Simón, 2006: 72). Esto es así aunque en los relatos de los entrevistados prevalezca “la Iglesia [Católica]” Un análisis de la participación histórica en política educativa de intelectuales ligados a la Iglesia Católica -como Alfredo Van Gelderen y Antonio Salonia- puede encontrarse en Sausnabar 2004.



que no se trataba de eliminar todas las referencias a los contenidos de la geografía física, sino de incluirlas en la medida en la que estuvieran vinculadas al análisis de una intervención social. Como resultado de este enfoque, todos los contenidos que hicieran referencia a la explicación de procesos naturales per sé no tenían cabida en un área de ciencias sociales, y por lo tanto, debían ser removidos de la currícula de ciencias sociales a la de naturales. Tal como expresa la Coordinadora del Área de Ciencias Naturales:

Nosotros sabíamos que en naturales no íbamos a tener ningún problema, de hecho no lo tuvimos, sabíamos que los que iban a discutir, porque tuvimos la discusión interna, era la gente de geografía que podía sentir que se le estaba robando un contenido que ellos enseñaban, *pero la verdad que a mí me expliquen: ¿qué tiene de social un bioma? salvo que analice la intervención del hombre dentro del bioma y las transformaciones que en un bioma pueden acontecer por la actividad humana.* (Entrevista con la Coordinadora del Área de Ciencias Naturales)

En un artículo publicado por la Coordinadora del Área de Ciencias Sociales durante el período de reforma encontramos que a la relevancia de las ciencias sociales como referentes en la construcción del conocimiento oficial, agregaba la crítica al positivismo y al determinismo: al primero por su presunción de veracidad, cuando existiría una “necesaria implicación” de “supuestos y valores” en las ciencias sociales; al segundo, por las limitaciones de “la descripción de los espacios naturales en su carácter de condicionante de las actividades humanas” (Béjar, 1995: 124); en este marco, definía como prioritario atender al estudio de “los procesos sociales” y de “los modos de construcción de su conocimiento” (Béjar, 1995: 131).

Además del enfoque general, en el caso de los contenidos de las ciencias sociales, la “actualización académica” fue asociada a un enfoque social. Este enfoque fue jerarquizado no solo en términos de innovación en el campo pedagógico, sino que se terminó asociando con la novedad científica y académica. En los discursos producidos por “el grupo reformador” –que no incluyó especialistas en Geografía- puede leerse un enfoque en relación con la disciplina: una ciencia social que pusiera de relieve la acción social antes que el orden natural, y el carácter no neutral, atravesado por valores, del conocimiento.

## Actores y enfoques en Geografía

Mientras que en el apartado anterior analizamos los enfoques en la enseñanza de la geografía establecidos desde las posiciones predominantes del campo recontextualizador, en este indagaremos los enfoques promovidos por los actores del campo disciplinar, que en este período fueron consultores académicos.

Al enfoque promovido por la Consultora Académica C lo llamaremos “**geografía sistémica-analítica**” que propone el “**estudio de la superficie terrestre en pos de la conservación ambiental**”. Esta propuesta tiene grandes continuidades con el legado en enseñanza de la geografía: la superficie terrestre establecida como el objeto de estudio de la disciplina y los recortes espaciales –aunque no continentales– como organizadores de los contenidos, los “espacios naturales” inaugurando el estudio de la geografía, el análisis de las influencias de las condiciones físicas de los territorios en las sociedades, la relevancia adjudicada a la cartografía en el análisis geográfico, la concepción del hombre en tanto agente modificador de la superficie terrestre. Otros contenidos y objetivos dan cuenta de una inclusión novedosa en los espacios de enseñanza: la geografía analítica. Este enfoque puede apreciarse en la relevancia dada a los lenguajes y a los modelos en el apartado de “Marco teórico y metodológicos para la formulación de los CBC” y en el objetivo “descubrir el orden que subyace en la distribución del fenómeno analizado” (MCyEN, 1996: 54). En nuestra descripción agregamos “en pos de la conservación ambiental” ya que es esta la principal finalidad educativa expresada. La propuesta de contenidos tiene un orden secuencial según escalas: de lo “cercano a lo lejano” y abarca “local, provincial, regional, nacional, continental, planetaria”; además de modificar el orden, complejiza las escalas de análisis históricas: continental, nacional y regional. La exclusión más importante en relación con la selección histórica son los contenidos de la geopolítica (límites, fronteras, extensión territorial), que no son relevantes incluso para dar cuenta de la “identidad geográfica argentina”.

La interpretación del enfoque de la Consultora Académica B que proponemos es “**ciencia-puente organicista**” que “**estudia la superficie terrestre para generar arraigo territorial**”. Este planteamiento es el que presenta menos distancias con el currículum histórico y con el enfoque promovido por G&EA; en primer lugar, dada la finalidad educativa asignada: “desarrollar la conciencia territorial” (MCyEN, 1997: 227), a la que agrega la de “promover la conciencia ambiental” (MCyEN, 1997: 227). Para esta consultora, la primera de las finalidades resultaba incompatible con la conformación de un área de ciencias sociales. En un artículo publicado en *Novedades Educativas* mencionaba:

El primer objetivo [preservar y fortalecer la unidad nacional] sería poco realizable ante la desaparición de la Geografía y la Historia argentinas, cuestión que surge como corolario de esta intención de “articular” las disciplinas antes mencionadas. (Durán, 1994: 16)

Epistemológica y conceptualmente el enfoque de la propuesta la situaba en una posición competitiva en relación al enfoque del grupo reformador:

Así como posee una vertiente social, la geografía no puede soslayar ni desprenderse de su *sustrato natural*, de su hondo enraizamiento en la faz de la Tierra. (...) y debería actuar en su histórico papel de puente curricular. (MCyEN, 1997: 217).

Este fragmento da cuenta de la defensa del histórico posicionamiento de la disciplina como “ciencia-puente” y de la oposición a la inclusión de la geografía entre las ciencias sociales. La frase inicial aporta unos primeros indicios del enfoque organicista que es más explícito en el desarrollo de los contenidos sobre las poblaciones:

La población es el conjunto de personas que habitan un territorio, *la esencia que lo anima y una de las condiciones básicas para la existencia del Estado. No es posible pensar un país sin una población que le dé vida.* (MCyEN, 1997: 242-244)

El organicismo también entra en competencia con la intencionalidad del grupo reformador de otorgar mayor relevancia a la acción social en la explicación de los procesos. La concepción organicista de los estados y de las poblaciones fue el instrumento simbólico de la ideología nacionalista que instaló la idea de que la extensión de los territorios estatales es constitutiva de su grandeza y otorga sentido a la inclusión de los contenidos de la geopolítica: “soberanía territorial, límite, frontera, organismos supranacionales, bloques, integración”. Por último, en esta propuesta no se asumen distancias entre la “ciencia geográfica” y la realidad: “Es imprescindible la aproximación del alumno al **país real y al mundo real** a partir de problemas concretos” (MCyEN, 1997: 227). Este punto también sitúa esta propuesta en una posición de competencia con el grupo reformador, que propugnaba por incluir la valoración del conocimiento en los espacios de enseñanza.

Las inclusiones novedosas respecto de currículum histórico de la disciplina son: la percepción del espacio o el “espacio vivido”, el tema del desarrollo sustentable vinculado con la finalidad de conciencia ambiental, la mención a la evaluación del impacto ambiental y el riesgo natural, y el trabajo con imágenes satelitales y los Sistemas de Información Geográfica. Respecto de la secuenciación, esta propuesta implica una propuesta temática y una “propuesta espacial” que propone que en el primer y segundo ciclo se estudie “Espacio vivido y percibido: Barrio, localidad, comarca, provincia, país, mundo”, en el Tercero: “La provincia; La Argentina y el mundo; América Latina y América Anglosajona”.

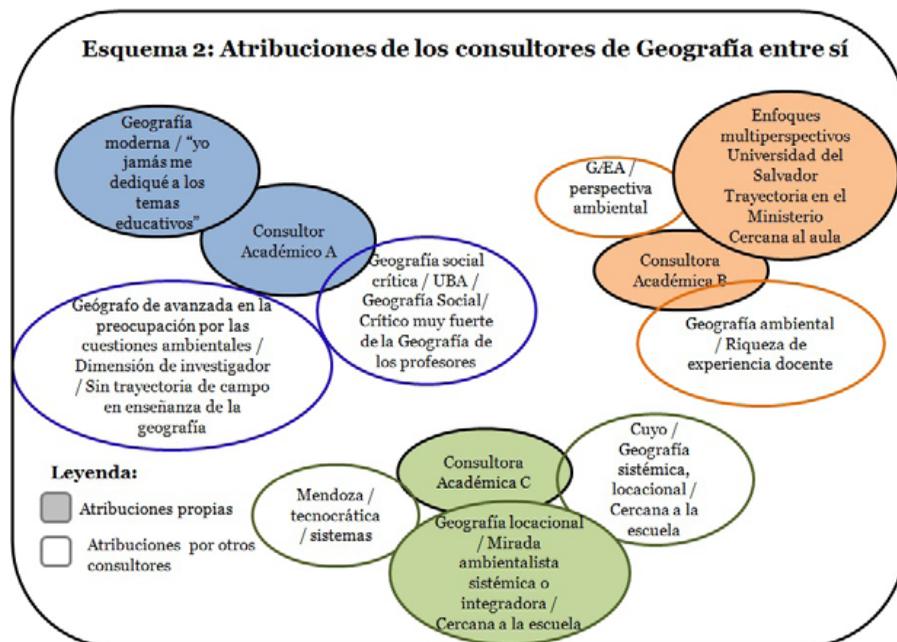
La última propuesta, del Consultor Académico A, la denominaremos “**Nueva geografía regional**” que propone el estudio de la “**organización del territorio con el fin de comprender la realidad**”. Esta propuesta plantea ciertas distancias con el currículum heredado en la enseñanza de la geografía: la crítica al determinismo, a la exclusión del conflicto y de la diferencia social, y a la función mitológica de infundir una identidad nacional naturalizada, que habría generado un “nacionalismo exacerbado”. El Consultor Académico A inscribe a la geografía entre las ciencias sociales y otorga gran relevancia a la organización social, a los conceptos de proceso y escala y a la dimensión teórica, aspectos que permiten vincular esta propuesta con la tradición crítica en geografía y con el enfoque de la “nueva geografía regional”<sup>9</sup> y que resultan complementarios al enfoque de los reformadores; aunque desde esta perspectiva, la inscripción de la disciplina entre las ciencias sociales no supone la exclusión de las temáticas naturales:

La base natural del ambiente (...) debería ser analizada no como un inventario de datos físicos agrupados en unidades estrictamente separadas (relieve, clima, etc.) sino como un sistema dinámico (MCyEN, 1996: 139).

Aún cuando el análisis de las escalas resulta fundamental, esta propuesta es la única que no incluye una secuenciación por escalas de la superficie, sino una complejización en los temas estudiados. Por último, la principal finalidad sería la de “brindar herramientas conceptuales y prácticas para la comprensión de la realidad inmediata y mediata del alumno” (MCyEN, 1996: 136).

En el esquema que sigue incluimos una síntesis de las atribuciones de los consultados en Geografía entre sí (ver esquema 2 en la página siguiente).

9. Ver García Álvarez, 2006.



En los relatos de los consultores académicos observamos que reconocen diversidad de enfoques representados. Además, que tanto la Consultora Académica B como la Consultora Académica C explican su convocatoria por causas diferentes a su lugar en el campo de producción. En las entrevistas, los relatos de los consultores dan cuenta también de su percepción de la poca participación y del poco reconocimiento de sus perspectivas en los documentos finales. Resulta sintomático que, según los relatos de cada uno de ellos, en las definiciones en la selección curricular disciplinar predominó otro actor consultado.

### La Geografía en los CBC para la EGB

En este apartado analizaremos los actores y enfoques disciplinarios que predominaron en los CBC de Ciencias Sociales para la Educación General Básica, aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en noviembre de 1994<sup>10</sup>. Estos contenidos introdujeron algunos cambios estructurales en relación con nuestro tema de estudio: la Geografía fue incorporada dentro del área de Ciencias Sociales, el ordenamiento tradicional del estudio de la Geografía General y luego el estudio de los continentes fue suplantado por uno temático -“el ambiente”, “la población, las actividades económicas y los espacios urbano y rural” y “la organización política de los territorios”- en el bloque de “las sociedades y los espacios geográficos”, y los contenidos de astronomía y geografía física fueron incorporados al área de “Ciencias Naturales”.

Como vimos, la inclusión de la Geografía dentro de las ciencias sociales fue uno de los aspectos donde hubo desacuerdo y que coincidía con el enfoque del Consultor Académico A y del grupo reformador, mientras que el enfoque la Consultora Académica B se constituía en competencia. Más allá de la inscripción epistemológica, resulta bastante difícil señalar las continuidades de los enfoques de los consultores disciplinares en los contenidos finalmente aprobados. En estos figuran frases literales de los consultados superpuestas y a veces contradictorias entre sí. No hay un concepto que dé cuenta de la dimensión espacial de las sociedades que atraviese la propuesta.

10. Dada su complejidad excluimos del relato el proceso que dio lugar a la nueva intervención de la Iglesia Católica y a la publicación de la Segunda Edición de los CBC para la EGB en 1995.

En el primero de los apartados se propone el estudio de los “espacios naturales” y sus conexiones con las “actividades humanas” que dan lugar a “cada configuración espacial” específica; el estudio de la base natural inaugura el estudio de “las sociedades y los espacios geográficos”. Este orden y el énfasis en la localización y la distribución se presentan como continuidad con los planes y programas históricos. La diferencia se introduce a partir de la consideración de las relaciones entre los elementos, conformando un sistema dinámico. En este apartado ya aparecen diferencias entre el texto explicativo y la grilla de contenidos, donde encontramos el estudio del “espacio vivido” en el primer ciclo y “regiones provinciales, nacionales y americanas” en el tercero.

El segundo apartado introduce cambios importantes en relación a la historia de la enseñanza de la disciplina: el estudio de las relaciones sociales y la organización social en los “modos” en que “los grupos sociales” “ocupan el espacio”. En la grilla se incluyen algunos temas novedosos -problemas ambientales, paisajes urbano y rural, tipos de espacios urbanos, la fisonomía urbana- pero se pierde el énfasis en los grupos sociales. Por último, el apartado “la organización política de los territorios” también trae novedades. En el esquema anterior, la organización política de los territorios aparecía como un silencioso punto de partida para el análisis regional, donde las relaciones de poder entre los gobiernos quedaban implícitas (Quintero, 2002). La introducción de la construcción de los estados nacionales por parte de grupos sociales irrumpe con la noción organicista de los estados. En la grilla este apartado es el que cuenta con menor desarrollo y el énfasis está en la delimitación de los estados nacionales antes que en su construcción; algunos de los contenidos son: “La organización y delimitación del espacio geográfico en territorios políticos. Municipios, provincia, país”, “Soberanía territorial. Los espacios terrestre, marítimo y aéreo. Las unidades políticas. Las fronteras. Localización”.

Aún cuando el aprendizaje de la división territorial tiene un lugar relevante, y cuando el “fortalecimiento de la identidad nacional” figura entre los objetivos en la introducción a los bloques de los contenidos, la identidad territorial como finalidad no está presente en el apartado específico de los “espacios geográficos”, donde sí se destaca la conservación ambiental.

Combinada con la introducción de la organización social del espacio, encontramos oraciones que dan cuenta de una concepción del espacio en tanto soporte -“las sociedades se despliegan en el espacio” (MCyEN CFCyE, 1995: 174)-, que atraviesa también las referencias a la dimensión espacial en los restantes bloques temáticos de los contenidos de las ciencias sociales. El sentido de estas oraciones se ve reforzado en el énfasis en la distribución y localización de los temas abordados y en el desarrollo de habilidades prioritariamente cartográficas en los contenidos procedimentales.

En los contenidos para la EGB aprobados en 1994, de la propuesta del Consultor Académico A reconocemos el orden y el tipo de organización curricular -temática-, y los temas del primer y el último apartado -“el ambiente”, “la organización política de los territorios”-, el abordaje de “las dinámicas naturales”, y el énfasis en la organización social y en los grupos sociales; de las propuestas de las Consultoras Académicas B y C reconocemos el estudio de los “espacios naturales”, el énfasis en la distribución y localización y en las habilidades cartográficas, y la finalidad educativa de la conservación del ambiente. De la propuesta de la Consultora Académica C, el estudio del “área de influencia” y la “jerarquía de centros urbanos”, y de la Consultora Académica B la idea de desarrollo sustentable, la inclusión del “espacio vivido”, el orden de su introducción, la relevancia dada a la naturaleza -“Atender las “razones” de la naturaleza”- y el énfasis en la delimitación de los estados nacionales antes que en su construcción en la grilla de contenidos.

## Conclusiones

En la deslocalización de un discurso y su traslado a una localización pedagógica, la ideología del grupo reformador clasificó y dio la orientación a la transformación curricular. El propósito de la actualización académica dio lugar a una clasificación entre contenidos modernos/actualizados académicamente y contenidos tradicionales. Esta ideología orientó el trabajo del equipo constituido en el Programa de Contenidos Básicos Comunes en la globalidad del proceso. Las negociaciones entre actores del gobierno de Menem y sectores de la Iglesia Católica, y la estrategia que asumió el grupo reformador, llevaron a que la ideología de los reformadores entrara en negociación permanente con ideologías competitivas. El despliegue de la estrategia pluralista se constituyó en el segundo criterio de selección de especialistas y contenidos de enseñanza en este período.

En relación con el campo de la Geografía, el grupo reformador clasificó los enfoques en competencia entre “geografía física” y “geografía social”, denotando enfoques disciplinarios críticos y deterministas. Los contenidos de la geografía física fueron asociados a un enfoque tradicional y a una posición política conservadora, mientras que la “geografía social” fue asociada a enfoques modernizadores, suponiendo la exclusión de las temáticas de la geografía física que no estuvieran vinculadas al análisis de una intervención social. El enfoque social fue jerarquizado no solo en términos de innovación en el campo pedagógico, sino que se terminó asociando con la novedad científica y académica.

El ordenamiento dicotómico no responde a la lógica del campo de producción sino a la de este campo recontextualizador específico. En los actores del campo de producción convocados observamos diversidad de enfoques y que reconocen más matices en los enfoques disciplinarios atribuidos. Considerando sus posiciones en el campo recontextualizador, la posición del Consultor Académico A es complementaria, y la posición de la Consultora Académica B es competitiva. Aún cuando el enfoque del Consultor Académico A fuera privilegiado por su proximidad ideológica con el grupo reformador, los enfoques promovidos por las Consultoras Académicas B y C devinieron autorizados en el campo recontextualizador, como consecuencia de la estrategia pluralista.

Esta compleja combinatoria de actores, enfoques y posiciones explica que, como ha sido señalado en otras ocasiones, los contenidos de geografía en los CBC para la EGB no son atribuibles a ningún actor del campo de producción convocado. Aún así, tampoco resultan parecidos a la normativa anterior: las transformaciones introducidas dan cuenta de la incorporación de contenidos promovidos por el grupo reformador que coexisten con contenidos asociados a enfoques competitivos.

Aunque de una manera pluralista, los CBC incluyeron cambios que suscitaron desacuerdos considerables en el campo recontextualizador disciplinar: la centralidad de la producción científica, la incorporación de la Geografía en un área de ciencias sociales y el estudio de las sociedades para comprender el espacio geográfico. Estos tres aspectos irrumpían en una tradición realista, naturalista y determinista.

## Bibliografía

- » Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- » Batiuk, V. (2006). Las políticas de desarrollo curricular del Ministerio de Educación de la Nación. 1993-2002. Acerca de la construcción de una voz oficial sobre la enseñanza, Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- » Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- » Busch (2012). “Historia del campo recontextualizador y su vínculo con el campo de producción en Geografía en la Argentina”. En *Geograficando* N°8, Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de La Plata, 275-294.
- » Candreva, A., et. Al. (2004). “Interrogantes acerca del conocimiento geográfico en la actual Reforma Educativa”. En *Serie Pedagógica*, N°4-5.
- » Cicalese, G. (2009). “Geografía, Guerra y Nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA). en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983”. En *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, vol. XIII, n° 308.
- » Di Cione, V. (1999). “Impresiones sobre las recientes transformaciones del sistema educativo y la nueva cara del saber geográfico”. En *Realidades, geografías y geógrafos. Tradición y renovación disciplinaria en los albores del tercer milenio*, GeoBAireS Cuaderno de Geografía. [www.sinectis.com.ar/u/geobaire/vdicion\\_e\\_geo2000.zip](http://www.sinectis.com.ar/u/geobaire/vdicion_e_geo2000.zip).
- » Díaz, N. (2009). Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989), Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- » Dri, R. (1997). *Proceso a la iglesia argentina. Las relaciones de la jerarquía eclesíástica y los gobiernos de Alfonsín y Menem*. Buenos Aires, Biblos.
- » Fernández Caso, M. V. (2006). Las condiciones de cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participaron de la capacitación en la ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004. Tesis de Doctorado, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.
- » García Álvarez, J. (2006). “Geografía Regional”. En A. Lindón, Hiernaux, N., *Tratado de Geografía Humana*. México, Anthropos Editorial.
- » Hillert, F. M. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*, Buenos Aires, Colihue.
- » Hollman, V. (2006). 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
- » Lacoste, Y. (1990). *La Geografía un arma para la guerra*. Barcelona, Anagrama.
- » Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/ saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.

- » Quintero, S. (2002). "Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX". En *Scripta Nova*, Universidad de Barcelona, Vol VI, núm. 127.
- » Quintero, S. (2007). "Los textos de geografía: un territorio para la nación". En Romero, L. A. (coord.). *La Argentina en la escuela*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Santos, M. (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid, Espasa-Calpe.
- » Sausnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales*. Buenos Aires, Manantial.
- » Simon, J. (2006). Entre la ciencia y la política: los *think tanks* y la producción y uso del conocimiento sobre educación en Argentina, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, FLACSO.
- » Villa, A., Zenobi, V. (2004). (coord.). "Situación y perspectivas de la enseñanza de la geografía" Pcia. de Buenos Aires, Dirección de Educación Superior, obtenido en [www.instituto127.com.ar/Documentacion/Seminarios/Geografia.doc](http://www.instituto127.com.ar/Documentacion/Seminarios/Geografia.doc)
- » Villa, A. (1997). "La enseñanza de la Geografía: transformación y cambio en la Educación Básica" 6º *Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Buenos Aires.

## Fuentes

- » Béjar, M. D. (1995). "Los contenidos básicos comunes de Ciencias Sociales para la Educación General Básica" en *Entrepasados*, Año V, Nº 8: 124-131.
- » Durán, D. (1994). "A los diseñadores curriculares y a los profesores de geografía" en *Novedades Educativas*, Nº50
- » MCyEN (1996). Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales II.
- » MCyEN (1997). Fuentes para la transformación curricular. Ciencias Sociales I.
- » MCyEN CFCyE (1995). Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Primera Edición
- » Novedades Educativas (1994). "La educación y diez años de democracia" Nº50.
- » Novedades Educativas (1995). "Los CBC: fundamentación y propuestas para el futuro. Daniel Pinkasz responde a las preguntas de los docentes", Nº52.
- » Veiras, N. (1995). "Los cambios son opinables" *Página 12*, 12 de julio de 1995.

## Silvia I. Busch

Magister en Didáctica, Profesora en Geografía. Docente en el Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. [silviabusch@gmail.com](mailto:silviabusch@gmail.com)