

## LA REFORMA EDUCATIVA FRENTE A LA REALIDAD DE LOS DOCENTES Y DEL AULA\*

Aldana Chiodi\*\*  
Nadina Sgubin\*\*

### INTRODUCCIÓN

Desde comienzos de la década del noventa, asistimos en la Argentina a importantes transformaciones de carácter neoliberal en los distintos ámbitos de acción del gobierno. Tal vez, la Ley de Reforma del Estado sea el mejor ejemplo de ello y, pensamos también, sea el desencadenante de otras leyes y decretos que cambiaron el rumbo de algunas políticas, entre otras las educativas.

Es así que el sistema educativo no estuvo exento de los cambios implementados por el gobierno. Organizado por leyes vigentes desde fines del siglo XIX (referidas a una parte y no a todos los niveles de la enseñanza), dicho sistema se encontraba en crisis. Algunas medidas parciales intentaron dar solución a la misma. Sin embargo, recién con el Congreso Pedagógico de 1985<sup>1</sup> se instauró el debate sobre el sistema educativo en su conjunto.

La necesidad de transformaciones era una fuerte demanda desde todos los sectores implicados en dicho sistema. Los reclamos continuaron cada vez más y fue, en el marco de la reforma del Estado, que se aprobó la Ley N° 24.195 conocida como Ley Nacional de Educación y Cultura, por el Congreso Nacional, en abril de 1993, presentando un carácter federal que implica que todas las provincias argentinas y el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, acuerden los aspectos básicos para su puesta en práctica.

Frente a las propuestas de la nueva ley de educación se observó una fuerte resistencia manifestada en marchas, paros, entre otras expresiones. Los reclamos se fundamentaban, paradójicamente, desde quienes durante años habían pedido la reforma.

Es así que, la transformación en el modelo económico que resignificó el rol del Estado a partir de la década de los '90 dio lugar a una nueva organización en el sistema educativo ya que, como señalan algunos autores, el sistema educativo "siempre buscó apoyar la modernización económica"<sup>2</sup>.

En este marco, la nueva ley contiene conceptos que remiten a la economía como los de: eficacia, eficiencia y calidad, que ponen de manifiesto la concepción neoliberal de la educación como mercancía. Por lo tanto, "se trata, en definitiva, de transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, negando su condición (...) de derecho social"<sup>3</sup>

De este modo, la modernización económica de la última década, en nuestros días implicaría un mercado en el que se ofrecen distintas opciones para la educación y en el que los individuos tienen la posibilidad de elegir entre esas diferentes ofertas.

De esta manera este mercado educativo es excluyente: hay un acceso diferencial a los distintos servicios ofrecidos por las escuelas. Esto significa, una educación como mercancía dirigida a "consumidores" que puedan "comprarla".

---

\* Versión revisada del trabajo presentado en las Segundas Jornadas Platenses de Geografía. Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 13 al 15 de Septiembre de 2000. Agradecemos los comentarios y sugerencias de la profesora Adriana Villa, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

\*\* Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

\*\* Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

<sup>1</sup> El Congreso Pedagógico de 1985 fue convocado por Ley del Congreso N° 23.114 en el contexto de la vuelta a la democracia.

<sup>2</sup> Davini, Ma.C. y Birgin, A. "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones", en Souto, M. (Comp.), (1998) Políticas y sistemas de formación. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.

<sup>3</sup> Gentili, P.(1997) "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina" en Cumbre Internacional de Educación: Las organizaciones sindicales ante la responsabilidad social de educar, CEA, México.

Esta situación de reformas no sólo constituye un proyecto de carácter nacional, sino que se inscribe en el movimiento reformista internacional que se expande en distintos países de Latinoamérica en la década de los '90 y que ya se inicia en los países de Europa y en los Estados Unidos en los años '80, siendo organismos internacionales como el BID y el Banco Mundial, quienes financian su implementación<sup>4</sup>.

Veamos brevemente, cuáles son los pilares en los que se sustenta esta ley, para luego poder analizar, a siete años de su puesta en vigencia, qué está ocurriendo con las nuevas propuestas en las aulas.

El Ministerio de Educación planteó como básicos los siguientes puntos que constituyen el cuerpo de la Reforma:

- 1- Extensión de la escolaridad obligatoria.
- 2- Renovación de los contenidos de la enseñanza.
- 3- Formación continua para los docentes.
- 4- Evaluación permanente del sistema.
- 5- Inversiones del Estado en educación.

Respecto del primer punto, la ley sostiene que la escolaridad obligatoria comprenderá dos niveles: la Educación Inicial (entre los 3 y 5 años) que preparará a los niños para el primer ciclo de la Educación General Básica (E.G.B.), estableciendo como obligatorio el último año de la educación inicial. El segundo nivel es el de la E.G.B., que se estructura en tres ciclos, con tres años de duración cada uno<sup>5</sup>. Esta agrupación de tres años por ciclo permitiría que el equipo docente integre los aprendizajes complementando o reforzando las distintas actividades en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.

Acercas de los contenidos de la enseñanza, será el Consejo Federal de Cultura y Educación, el encargado de acordar cuáles serán los Contenidos Básicos Comunes (C.B.C.) para todos los niveles del sistema educativo. Se apunta a que los contenidos sean retomados en los distintos años de cada ciclo con mayor profundidad y a la vez exista conexión entre los ciclos<sup>6</sup>.

En cuanto a la actualización para los docentes, la ley crea una Red Federal de Formación Docente Continua, centralizada en el Ministerio de Cultura y Educación y constituida por instituciones públicas y privadas especializadas en la formación docente. Se intenta fortalecer la formación de grado y capacitar tanto a graduados docentes como a aquellos que no lo son y desean incorporarse a la docencia<sup>7</sup>.

En el cuarto punto, que comprende la evaluación del sistema, la ley contempla la implementación de un sistema de evaluación permanente a cargo del propio Ministerio y las autoridades educativas de cada provincia. Entre los objetivos de las evaluaciones encontramos: la obtención de información sobre el funcionamiento del sistema, sobre la actualización docente y acerca del nivel de aprendizaje de los alumnos<sup>8</sup>.

En el último de estos puntos, la ley establece un compromiso de inversión por parte del Estado a través del Pacto Federal Educativo firmado entre el Estado, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires<sup>9</sup>.

---

<sup>4</sup> Davini, Ma. C. Y Birgin, A. (Ibídem), Pág. 2.

<sup>5</sup> Para mayor información sobre cada uno de los ciclos, consultar en la Ley el Título III: Estructura del sistema educativo nacional, Capítulo I, Art. 10, 11 y 12 ; Capítulo II, Art. 13 y 14 ; Capítulo III, Art. 15.

<sup>6</sup> La ley presenta el compromiso del Ministerio de Cultura y Educación en establecer un acuerdo con el Consejo Federal para la elaboración de los C.B.C. Título X: Gobierno y administración, Capítulo I, Art. 53, punto b) ; Capítulo II Del Consejo Federal de Cultura y Educación, Art.56, punto a).

<sup>7</sup> La ley contempla la implementación de programas de formación y actualización docente en el Título VIII: Derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, Capítulo III: De los docentes, Art. 46, punto i) ; Art. 47, punto d). Título X: Gobierno y administración, Capítulo I: Del Ministerio de Cultura y Educación, Art. 53, punto g). Título XII: Disposiciones transitorias y complementarias, Art. 66, punto d). La Red se formó posteriormente.

<sup>8</sup> Para mayor información sobre este punto, consultar en la Ley el Título IX: De la calidad de la educación y su evaluación, Art. 48, 49 y 50 ; Título X: Gobierno y administración, Capítulo I: Del Ministerio de Cultura y Educación, punto k) y n).

<sup>9</sup> Para mayor información sobre este punto, consultar en la Ley el Título XI: Financiamiento, Art. 60, 61, 62, 63, 64 y 65.

Teniendo en cuenta el contexto en el cual surge y se implementa la nueva ley de educación y, contemplando los puntos centrales en los que dicha ley se sustenta, hemos considerado necesario acercarnos a las escuelas, concretamente a los docentes de Geografía, para relevar sus opiniones y críticas acerca de los cambios propuestos<sup>10</sup>.

El trabajo cuenta entonces con la siguiente organización: en un primer apartado, un breve análisis de los C.B.C. y la actualización en Ciencias Sociales, ya que consideramos que estos dos puntos constituyen los principales nudos de conflictos entre la propuesta ministerial y el ser (biografía, experiencias) – hacer (práctica en el aula) del docente. Es por ello que, intentaremos identificar cuáles son estos conflictos y plantear, a partir de lo observado<sup>11</sup> y recavado en las entrevistas cuáles serían las posibles causas de los mismos.

Las observaciones de clases a los docentes entrevistados tienen como fin analizar, por un lado, qué está sucediendo en la práctica cotidiana del aula, hasta qué punto las propuestas de la nueva ley se implementan en la clase y, por otro lado, hasta qué punto también, existe correspondencia entre lo expresado por los docentes y lo hecho a diario en su práctica.

Este trabajo no busca establecer juicios sobre el quehacer docente en general, ni sobre los docentes de Geografía en particular. Sino que, intenta detenerse en la práctica concreta del aula y desde allí elaborar hipótesis acerca de cómo lo expresado por la ley y sus concreciones es percibido y experimentado por el docente en lo cotidiano del aula.

Por último, el trabajo se centra en el uso del libro de texto por parte de los docentes, ya que consideramos que el libro y, por lo tanto las editoriales, se han convertido en protagonistas del cambio en este contexto de transformaciones. Resulta, entonces, relevante detenernos en el uso que en clase se hace del libro de texto y cómo las editoriales se adaptaron a los cambios, presentando una explosiva oferta en los últimos años.

## **ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES (CBC) Y DE LA CAPACITACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES – ESPECIALMENTE EN GEOGRAFÍA –**

En el siguiente apartado realizaremos un breve análisis de los Contenidos Básicos Comunes para la E.G.B., propuestos por el Ministerio y presentados en el capítulo de Ciencias Sociales. Luego, nos detendremos a analizar la actualización docente para la disciplina Geografía.

Los C.B.C. para la E.G.B. fueron acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación que reunió a especialistas de las distintas disciplinas, a fin de presentar desde el Ministerio un conjunto de contenidos posibles a dictar en las diversas asignaturas, los cuales a su vez estarían integradas por ejes transversales.

La propuesta ministerial apunta a que cada provincia pueda realizar aportes a partir de los documentos recibidos desde el Ministerio, con lo cual cada provincia “bajaría”<sup>12</sup> su propia propuesta a cada jurisdicción (donde se pueden incorporar contenidos) y, por último, cada escuela realizaría su propio Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.). Para ello, cada escuela, seleccionaría aquellos contenidos que considere importantes, aportando propios y eligiendo los ejes transversales que refuerzan la integración entre las diversas áreas de conocimiento. Sin embargo, debemos tener presente que es el Ministerio quien transfiere los listados sobre los cuales cada jurisdicción y cada escuela recorta y elabora sus proyectos. Por lo que pensamos que la aparente descentralización que postula la propuesta ministerial, es justamente una apariencia, pues en la realidad la elaboración de los C.B.C. y la consulta a los especialistas de cada disciplina fue hecha por el Ministerio. A su vez la aprobación de dichos contenidos, estuvo a cargo del Consejo Federal de Cultura y Educación y, así se “bajó” a las otras jurisdicciones, dejando poco margen para posibles modificaciones posteriores.

Para los fines de nuestro trabajo nos detendremos en los contenidos propuestos en el capítulo de Ciencias Sociales, a fin de poder luego relevar las críticas realizadas a los mismos desde los docentes entrevistados en este trabajo.

---

<sup>10</sup> Para la obtención de la información hemos realizado entrevistas a docentes de Geografía de distintas jurisdicciones. Fueron 3 entrevistas a docentes de la provincia de Buenos Aires y 3 en Capital Federal. Contamos también con la información obtenida en las entrevistas a distintos capacitadores docentes.

<sup>11</sup> Se realizaron 6 observaciones de clase a los mismos docentes que fueron entrevistados.

<sup>12</sup> Para dar cuenta del modo en que los contenidos llegan desde el Ministerio de Cultura y Educación a cada jurisdicción, se utiliza en la jerga la palabra “bajar”

Tomando como modelo el sistema educativo español, el capítulo de Ciencias Sociales se divide en cinco bloques.<sup>13</sup> El primero de ellos, llamado “Las sociedades y los espacios geográficos”, presenta una fuerte correspondencia con el campo disciplinar de la Geografía. El segundo, “Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural”, se corresponde con el campo disciplinar de la Historia. Un tercer bloque, titulado “Las actividades y la organización social”, intenta recopilar los contenidos impartidos por estas y otras Ciencias Sociales. El cuarto bloque: “Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social”, se vincula con los contenidos procedimentales. El quinto bloque, llamado “Actitudes generales relacionadas con la comprensión y la explicación de la realidad social”, presenta correspondencia con los contenidos actitudinales.

Consideramos entonces que, la fuerte relación entre los contenidos y los campos disciplinarios de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales (como Economía, Antropología o Ciencia Política) por separado, desvirtúa la propuesta de un tratamiento de los contenidos de modo interdisciplinario o integrado.

Por otro lado, encontramos en los C.B.C., que algunos contenidos que tradicionalmente se incorporaban en los programas de Geografía, se presentan en el capítulo de Ciencias Naturales. En este caso sería prioritario trabajar conjuntamente entre distintas asignaturas para lograr la integración de los contenidos, lo cual dependerá, a su vez, del eje transversal elegido y planteado en el P.E.I. de cada escuela.

Dentro del primer bloque que consideramos fuertemente vinculado a la Geografía, se proponen tres ejes para el tratamiento de los contenidos. Ellos son: el ambiente; la población; las actividades económicas y los espacios urbano y rural; la organización política de los territorios. En ningún momento, el material “bajado” desde el Ministerio especifica como debe ser el tratamiento de estos contenidos.

En este primer bloque, encontramos imprecisiones conceptuales, ya que se utilizan indistintamente (como sinónimos) conceptos que no solamente no lo son, sino que responden a líneas de pensamiento distintas. Por ejemplo, no es lo mismo el territorio que el espacio o que el medio o que el paisaje. Creemos, desde nuestro análisis, que esta “desprolijidad” se debe a que los especialistas consultados por el Ministerio, al momento de elaborar los listados de contenidos en Geografía, poseen una formación y suscriben distintas líneas de pensamiento, con lo cual sus propuestas son distintas una de otras. Al escribir los C.B.C., por lo tanto, pareciera haberse realizado una sumatoria y listado de las propuestas de cada especialista sin verificarse entonces una coherencia teórica en el documento final.

Con respecto a la actualización de los docentes, la Ley de Educación propone una Red Federal de Formación Docente Continua basada principalmente en la actualización y difusión de los contenidos comunes.

Esta red está conformada por distintos cursos dirigidos a los diferentes actores del sistema educativo. Dichos cursos supondrían para el Ministerio la “solución” a los problemas de ineficiencia y baja calidad de la educación, puesto que los mismos derivarían “de por sí” en una mejora del aprendizaje. Si bien, consideramos que era necesario la actualización en los contenidos básicos y la formación del cuerpo docente, creemos preciso incorporar al análisis del mejoramiento en las condiciones de la educación, muchos otros factores, no sólo focalizados en la aparente “incapacidad” de los docentes.

Consideramos importante mencionar, vinculado a la actualización docente, el Programa de Evaluación de la Calidad en la formación, ya que si bien, en principio podríamos estar de acuerdo con evaluaciones que permitan realizar un seguimiento del sistema educativo, creemos que se está focalizando solamente en si los docentes han logrado incorporar los nuevos contenidos en el aula. Es decir, en nuestro análisis, estas evaluaciones suponen la “evaluación” de los docentes a través de los alumnos o a través del rendimiento de los mismos.

Como mencionamos anteriormente la ley contempla la formación de una Red Federal de Formación Docente Continua. Si bien el concepto de red supondría la interacción horizontal entre los distintos actores del sistema educativo, observamos un “flujo unidireccional”<sup>14</sup>, en el que el docente formaría parte de una cadena de transmisión como último eslabón, quedando su tarea reducida a la de aplicador de lo recibido en la misma.

---

<sup>13</sup> La nueva ley de educación se inspiró en cuanto a su estructuración en la reforma española, para lo cual inclusive se consultó a especialistas de dicho país

<sup>14</sup> Davini, Ma. C. Y Birgin, A. “Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones” en Souto, M. (1998) **Políticas y sistemas de formación**. Ed. Novedades Educativas.

## QUÉ DICEN LOS PROFESORES ACERCA DEL “SER Y HACER” DEL DOCENTE

### Los docentes frente a los “nuevos” contenidos

La ley N° 24.195, presenta, como ya lo hemos analizado, nuevos contenidos a ser enseñados y plantea, a su vez, la necesidad de cambiar la forma de enseñar a fin de poder alcanzar una educación adaptada a las demandas del mundo actual, “Día a día hay que profundizar la transformación del sistema educativo, de sus instituciones y procedimientos de la formación de los maestros y profesores, del trabajo docente y de todos los contenidos de la educación en todos sus niveles para alcanzar una mejor calidad”<sup>15</sup>. Es así que ante la necesidad de los docentes y directivos, de adaptarse a tales cambios, la ley previó la implementación de cursos de actualización y capacitación docente. (Ley 24.195, Art. 66, Punto d))

En las entrevistas realizadas, se intentó relevar opiniones y pareceres de los docentes acerca de esta propuesta ministerial sobre los modos de enseñar y la actualización.

Podemos en una primera aproximación, afirmar que los docentes entrevistados, viven estas demandas como “exigencias”. Consideramos que es así percibido por ellos pues se presenta una fuerte tensión entre la nueva propuesta y la formación de base<sup>16</sup> recibida por los docentes.

Es así que una docente sostiene que “en realidad en mi formación docente influyó una vocación de infancia. Yo siempre jugué a la maestra, es un pequeño detalle (...) Entonces, empecé a hablar con algunas personas (...) [y] existía un profesorado de Historia y Geografía cerca de mi casa. Entonces, fui a un profesorado de cuatro años que pude terminar en cuatro años y un poquito”.

A fin de profundizar sobre la tensión entre la nueva propuesta y la formación de base de los docentes, nos centraremos en un primer momento en aquellas opiniones de los docentes acerca de los C.B.C., para luego avanzar acerca de los expresado respecto de la actualización.

Los docentes no han manifestado un rechazo a los nuevos C.B.C.. Sin embargo, todos ellos han expresado algún tipo de disconformidad frente a ciertos aspectos como pueden ser “la correlación ilógica entre los contenidos” o, “la primarización de la E.G.B. debido a su poca profundización”.

A partir de los comentarios, podemos inferir que, si bien los docentes reconocen que muchos de los contenidos hasta ahora impartidos eran caducos, los C.B.C. se les presentan como “nuevos”, por lo tanto, se da una situación ante la cual primero deberán aprender los contenidos, para luego poder enseñarlos.

“Me siento en crisis en realidad (...) estábamos haciendo una cosa que por ahí no tenía que ver con la realidad de los chicos ni con la realidad de las ciencias”

“(…) ayer finalicé el curso que estaba haciendo: “De la economía mundo a la globalización” y, me contaban algunas colegas que ellas no tenían idea de todo esto porque trabajaban con el programa de Geografía Económica Argentina antiguo. Entonces dan la geografía del trigo, del maíz, los metales. Les pareció todo nuevo lo que se dio en el curso”

“Nos cuesta mucho todo esto porque también nosotros estamos en un cambio”

Otros comentarios recurrentes, expresados por los docentes se refieren a que los contenidos por ellos dominados y hasta ahora impartidos año tras año, lo que podríamos decir, constituyen “sus saberes”, han sido desplazados a otras asignaturas. Ante esto, muchos de ellos, adoptan una postura rígida que se manifiesta en la negación a renunciar a enseñar “sus” saberes.

Pensamos que esta respuesta de los docentes también se vincula con su formación de base ya que se encuentran con que deben enseñar contenidos nuevos, (que aparente-mente no dominan) y, aquellos que sí dominan ya no los deberán enseñar. Con todo esto hay una sensación que podríamos definir como angustia ante, por un lado la necesidad de adoptar “lo nuevo” y, por otro lado, de que lo que hasta ahora hicieron, aparentemente ya no sirve. Los docentes lo viven como si hubiesen vaciado de contenidos “su” asignatura pues muchas veces no reconocen a los nuevos contenidos como parte de la Geografía.

“Pero hay temas como por ejemplo las bases naturales, que buscamos la vuelta para darla. Pero no damos, no vamos a renunciar a no darla. Hubo una movida en donde había que renunciar, aparentemente, a todo esto, porque parecía que eramos “dinosaurios” los que dábamos todas estas cosas y después se fueron dando cuenta; pasaron a Biología y no había que dar”

<sup>15</sup> Decibe, S. (1998) “La calidad y la equidad: ejes prioritarios”. En **Zona Educativa**, Julio, Argentina.

<sup>16</sup> Entendemos por formación de base, aquella que es impartida en el nivel terciario y/o universitario y a la cual se llega con un “bagaje” de conocimientos y experiencias (no sólo de aprendizaje) previas.

“Nos cuesta muchísimo salir de Europa, de hace tantos años que dimos Europa”

Hemos mencionado reiteradamente la palabra “nuevo” pues consideramos que los C.B.C. se presentan como algo novedoso para muchos de los docentes. Por ello, a continuación analizaremos la posición de ellos ante la actualización, ya que creemos que estos cursos han sido “bajados” desde el Ministerio con el fin de contribuir a la adopción de los C.B.C., por parte de los docentes.

### Los docentes y la actualización

Podemos observar que si bien los docentes no manifiestan un rechazo a los cursos, cuestionan ciertos aspectos de los mismos. Como por ejemplo: que los cursos sirven sólo para sumar puntaje y no para adquirir conocimiento, que requieren tiempo y dedicación, que no reeditúan económicamente, que las propuestas son pobres, etc.

Si bien manifiestan un interés personal por los cursos, consideramos que si la nueva ley no hubiera planteado la necesidad de capacitarse por medio de los mismos, algunos de estos docentes no participarían de ellos. Esto se puede ver en el hecho de que los docentes entrevistados hacen referencia sólo a los cursos de la Red Federal, no a cursos realizados antes de la conformación de dicha red o “por fuera de ella”.

“Sumado a que el tiempo extra no te lo pagan. O sea la planificación, la lectura, lo que tenés que capacitarse lo tenes que hacer en tus momentos libres, que tampoco después te representan económicamente”

“Sí, nosotros normalmente hacemos cursos en la Escuela de Capacitación de la municipalidad<sup>17</sup>. Mucha gente habla y protesta de los cursos, para mi geografía es muy bueno”

“Los profesores de geografía, hicimos todos cursos de capacitación, todos. Por lo tanto, esto nos obliga quizás a modificar algunas cosas”

“(…) los hice porque yo quería. Yo terminé de cursar en el '86 y hay muchos temas, como el de la globalización, con las que estaba perdida. En general no te obligan a hacerlos, lo que pasa es que hay un puntaje: cuantos más cursos hacés, más puntaje tenés y te sirve para estar arriba en las listas”.

“Depende de la oferta: yo trato de hacer de gente que tenga más nivel que yo, buscás algo que te eleve. Pero también hay cursos de nivel muy bajo pero que dan mucho puntaje”.

A partir de las entrevistas pudimos también inferir que estos docentes han recibido en su formación de base la idea de que la actualización implica el conocimiento de la mayor cantidad de información posible y que la misma esté actualizada. No parecieran asociarlo al surgimiento de nuevas teorías, nuevos conceptos, nuevas corrientes del pensamiento, vinculadas al ámbito académico. “O sea que mi formación tanto en la secundaria como en el profesorado fue... digamos, soy de los últimos eslabones que viene de la corriente muy enciclopedista, positivista, o sea muy científica.”

Es por ello que la mayoría de los docentes consultados se muestran muy interesados en actualizarse a través del diario, revistas de divulgación, etc. Si bien esto es necesario consideramos que no es suficiente, ya que el estar enterado de lo que pasa en el mundo, no implica tener un conocimiento sobre lo que se está cambiando y desarrollándose en el interior de la disciplina que enseñan. Como afirma Audigier, “el mundo que se estudia ha cambiado; el modo de estudiarlo en geografía no es el mismo (...) todo docente se esfuerza por modernizar los saberes que enseña para dar una visión actual del mundo actual” (Audigier, 1994) y agrega “Los saberes escolares son fuertemente dependientes de los saberes científicos” .

“Acá hay una cosa que es real y que yo quisiera rescatar: yo creo que donde se forma uno es importante. Pero si uno se cree que se va a quedar con lo que se formó, en esto esta totalmente equivocado. En ciencias sociales, yo creo que la formación tiene que ser permanente y constante, de todos los días. Con el diario en la mano

---

<sup>17</sup> El subrayado es nuestro.

## Sí y con revistas y con información”

“Hay muchos artículos del National Geographic, Correo de la Unesco. Bueno, saco de ahí. Los más actualizados hay que sacarlos de ese tipo de enciclopedias por que los libros por más que se hayan hecho el año pasado o el anteaño por ahí no figura esa información más actualizada”

Si consideramos que para estos docentes la idea de actualizarse estaría asociada a la búsqueda de información, los cursos propuestos por la Red Federal, que están orientados al manejo de los nuevos contenidos, no responderían a las expectativas de los docentes.

Otra de las expectativas de los docentes que participan de los cursos, es que les proporcionen “una receta” para enseñar los nuevos contenidos. La preocupación principal es como llevar todo eso al aula. Nosotros creemos que esto puede estar vinculado con el modelo de formación que recibieron algunos docentes, en la que los contenidos se imparten, se adoptan y se repiten, por lo que les cuesta realizar la transposición didáctica por sus propios medios. Podría inferirse, que el modelo recibido se reproduciría al interior de las aulas.

El comentario de un docente fue: “les pareció todo nuevo lo que se dio en el curso y les presentaron problemas a los profesores, por que no tenían idea de cómo iban a implementarlo. La profesora entonces ofreció un curso posterior en el cual iba a ver como bajar esos temas al aula”

Consideramos pertinente mencionar el planteo de Moraes<sup>18</sup> acerca de la existencia de un desajuste entre la teoría y la práctica, o sea entre la investigación y la enseñanza. Sostiene que casi no existen trabajos sobre la práctica docente o sobre la enseñanza de la geografía y que, al mismo tiempo, las discusiones y adelantos que se dan a nivel académico son ajenos al trabajo diario del profesor.

Debido a todo esto es que el profesor se siente un extraño ante las producciones académicas y ante los nuevos contenidos que se pretende enseñar en la actualidad, pertenecientes a una nueva visión de la geografía como ciencia social, muchas veces distinta a la idea de geografía en la que la mayoría de los profesores fueron formados.

Es así que si el docente por su cuenta, desea acercarse a la producción académica se le presentan problemas como la sobrecarga horaria, las falencias en su preparación anterior para poder comprender lo actual, lo cual le dificulta realizar una transposición pedagógica de conceptos disciplinares a contenidos escolares.

Una pregunta que surge del panorama visto y que distintos autores como Moraes (1996) y Audigier (1992)<sup>19</sup> plantean es: si es necesario y productivo que los investigadores y los profesores de geografía sean formados en las mismas instituciones y con el mismo nivel. Dicho en otras palabras, si tendría que haber un acercamiento entre teoría y práctica docente.

La respuesta es afirmativa. Si el profesor tiene el bagaje conceptual del investigador y está al tanto de los cambios contemporáneos y al mismo tiempo posee la capacidad pedagógica de asimilar los avances teóricos de la geografía a la enseñanza de la misma, se sentiría menos extraño y no tan dependiente de lo que le ofrezcan los libros de texto.<sup>20</sup>

“Podría atribuirse a un simple desfasaje temporal las diferencias entre los saberes científicos y los saberes escolares, desfasaje que sería suficientemente superado con una buena formación del profesor. Tal proposición conlleva la expresión de una necesidad, la de una sólida formación de los docentes.” (Audigier, 1994)<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Moraes, Antonio C. R. (1996) : “Renovación de la Geografía y Filosofía de la educación”. En de Oliveira, A. Para onde vai o ensino de Geografia?. Contexto, San Pablo, Brasil.

<sup>19</sup> Audigier, F. (1992) “Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica”. En Documento d’anàlisi geogràfica N° 21. Barcelona, España.

<sup>20</sup> Esta hipótesis sobre la dependencia de los docentes respecto del libro de texto la desarrollaremos con más detalle en el último apartado.

<sup>21</sup> Audigier, F. (1994) “El lugar de los saberes científicos en las didácticas de la Historia y la Geografía”. En Revue Française de Pédagogie N° 106, París, Francia.

## Los docentes y la profesionalización

La nueva ley establece, entre otros derechos y deberes de los docentes, su actualización como profesionales, lo cual implica, entre otras cosas: “ Ingresar en el sistema mediante un régimen de concursos que garanticen la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, y ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional”. “Percibir una remuneración justa por sus tareas y capacitación”. “La capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos.” (ley 24.195, art.46)

Creemos que la ley remarca esta necesidad de profesionalizarse, pues lo ve como una carencia, en un contexto donde el mercado laboral plantea un escenario de competencia que requiere una continua capacitación.

Ante el planteo de que la docencia es una profesión, los docentes entrevistados coinciden en que hay una desvalorización social de su trabajo, con lo cual no se sienten profesionales.

“Mirá, profesionales no somos considerados en realidad. Me di cuenta que la carrera docente no es considerada una profesión. No la considera la sociedad como una profesión. Me ha pasado que en algunos lugares para sacar la tarjeta de crédito, me dicen: ¿profesión? Yo les digo: docente. Me dicen: no, esa no es una profesión. Y no me aceptan. Y es así, socialmente no es una profesión. No sé si soy una profesional<sup>22</sup> (...) Yo supongo que sí, siento que la profesión es enseñar, ya sea geografía o lo que sea (...) Enseñar me parece que es una profesión, yo creo que sí. La sociedad no cree eso.

“Pienso que no hay una toma de conciencia de que somos profesionales y que tenemos que capacitarnos(...) La profesionalización no depende solo del docente (el docente sí tiene que poner su buena voluntad y su interés y también buscar y moverse), sino de las propuestas de capacitación que existan y del tiempo del que ese pobre disponga.”

Coincidimos con los docentes en que no existe en la sociedad una conciencia de que la docencia es una profesión, lo cual creemos se debe, a que en nuestros días se le transfirió a la escuela una función, que no es la que ella tenía en sus orígenes y, que tiene que ver con la contención social de los alumnos. El problema viene desde los orígenes de la formación docente, “La escuela normal y por consiguiente, la carrera del magisterio, tuvieron en la práctica desde su origen un bajo nivel de prestigio social. Esto estuvo motivado en gran medida porque al no tener un carácter preparatorio para la universidad, concurrí a ella un alumnado de condición social más baja que la de los colegios nacionales y, fundamentalmente, compuesto por mujeres”<sup>23</sup>.

Por otro lado, hay una desvalorización debido a las malas condiciones de trabajo, como por ejemplo, los bajos salarios que conllevan a una sobrecarga horaria, la falta de tiempo para actualizarse, la necesidad de realizar tareas vinculadas a su trabajo fuera del horario laboral (corrección, planificación, asistencia a reuniones, etc.).

“Es como que el profesor en este momento es un taxi. Tiene chicos en su casa. No dejamos de hacer otras cosas por trabajar, así que creo que tendría que tener también, éste trabajo docente, una jerarquización”.

Por último creemos necesario mencionar que si bien la nueva ley apunta a docentes profesionales y les ofrece la posibilidad de actualizarse, está colocando en ellos la responsabilidad de los cambios, ya que tienen que: dar los nuevos contenidos, actualizarse, cambiar la forma de enseñar para adaptarse a las nuevas propuestas, sin que haya una mejora en las condiciones de trabajo a las que se hizo referencia anteriormente. Además, en el marco de las transformaciones propuestas, los docentes cumplen sólo el rol de ejecutores de los cambios, mientras que la tarea “profesional” quedaría a cargo de los “expertos”.

## CÓMO SE IMPLEMENTA LA NUEVA PROPUESTA EN EL AULA

En el siguiente apartado nos proponemos analizar, como los nuevos contenidos y los adquiridos en los cursos de capacitación son incluidos o no, en la práctica diaria del aula.

---

<sup>22</sup> El subrayado es nuestro

<sup>23</sup> Tedesco, J. C. (1986) **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Ed. Solar, Buenos Aires, Argentina.

La escuela Nacional fue creada por la necesidad real e imperiosa de dotar de maestros preparados a la escuela primaria en extensión.

Creemos que algunos docentes han incorporado el vocabulario de la reforma, pero no lo que implica cada uno de los conceptos. Por lo tanto hemos observado en las clases que la mayoría de los docentes continúan impartiendo los mismos contenidos, que antes de la reforma, pero bajo otro título y que tampoco han cambiado el modo de enseñarlos. Lo que está poniendo de manifiesto esta situación, es que el docente, no conoce los nuevos contenidos y por eso no los enseña, y que existe una resistencia a cambiar, no sólo los contenidos, sino también la forma de enseñarlos, que durante años puso en práctica.

“El profesor escribe en el pizarrón: Clima e Hidrografía ¿Por qué Asia es el continente de los máximos y los mínimos?

P: Acá tenemos la situación problemática<sup>24</sup> de hoy. El tema central de lo que vamos a tener que debatir es ¿por qué Asia es el continente de los máximos y los mínimos? Obviamente aplicado al concepto de clima y de hidrografía.

P: Hay que responder las preguntas del libro de la página 127.

La mayoría de los alumnos están trabajando en sus bancos y cada uno con sus libros. El profesor se acerca cuando estos lo llaman.

Luego se procedió a la corrección de las preguntas.

Los chicos van leyendo las preguntas y las van contestando.

- 1) ¿Cuál es la temperatura máxima y mínima?
- 2) Calcule la amplitud térmica anual
- 3) ¿Cuál es el promedio anual de precipitación?
- 4) ¿Cómo que fotografía puede relacionar éste gráfico y porqué?
- 5) Explicar qué dificultades presentan las mesetas desérticas del sudoeste
- 6) Enumerar los factores predominantes de los climas en el sector del Himalaya y a la llamada región monzónica.
- 7) Clasificar en forma de cuadro los distintos ríos del continente asiático según su pendiente, indicando el régimen de los ríos.”

En éste ejemplo, si bien el docente propuso una actividad de debate y problema-tización, la clase consistió en que cada alumno responda preguntas sin cumplirse el supuesto objetivo del docente.

En el ejemplo siguiente se corroborará que no ha cambiado el modo de enseñar a pesar de que en la entrevista de este docente hay una crítica al modo de enseñar tradicional.

“Estoy de acuerdo con otra parte de la reforma, de cómo enseñar, de cómo encarar. Hasta hace un par de años se enseñaba de una forma muy metódica, enciclopedista. (...) En cambio, la forma ahora de enseñar la geografía es mucho más dinámica, se ajusta más a la realidad.”

El docente comenzó haciendo un repaso de los temas vistos en la clase anterior por medio de un ping-pong de preguntas y repuestas durante 20 minutos. Luego “ Yo ahora voy a explicar, pido silencio absoluto, chicos, voy a explicarles porqué está contaminado el Riachuelo.” Esta exposición duró 30 minutos durante los cuales hubo muy pocas interrupciones de los alumnos. Tanto la exposición como la primera actividad se encuadran en la unidad de hidrografía. Por último el docente, dictó las actividades para la próxima clase.

Otra de las cuestiones que observamos es que, si bien el docente incorpora en su exposición elementos de la historia<sup>25</sup> para dar cuenta de las causas de la contaminación del Riachuelo, en las actividades no recupera los aportes de esta disciplina. A partir de ello inferimos que su visión de la geografía sigue siendo tradicional, ya que en las actividades que propone a los alumnos (de las cuales ellos estudiarán) sólo se relevan los datos, las localizaciones y no las relaciones, las causas y consecuencias de la contaminación.

“(…) En realidad la contaminación se remonta a fines del siglo pasado, cuando no existían los frigoríficos, existían los saladeros, los saladeros se instalaban a orillas, en este caso del Riachuelo, como lo hicieron sobre el Reconquista, practicaban la matanza del vacuno a orillas del Riachuelo y todos los desperdicios, todo lo que no se usaba del vacuno iba al río, desde la sangre, órganos internos, que no se utilizaban, partes externas que no se utilizaban, todo iba a parar al río. Se salaba al animal y la carne se vendía salada, no había cámaras frigoríficas para conservarlos entonces tenía que venderse salada. Entonces en ese momento hubo un médico higienista, hizo un recorrido por el río porque la gente que vivía cerca del Riachuelo se quejaba por los olores que había, hay un relato que dice que en ciertas partes del río se

---

<sup>24</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>25</sup> El docente en la entrevista comentó haber realizado cursos de capacitación en Historia.

veían manchas de color colorado que era por la gran cantidad de sangre que había en el río. Les estoy hablando más o menos de mil ocho setenta y pico, había olores nauseabundos en ciertos tramos. Comenzaba el siglo y el desarrollo industrial y muchas industrias se localizaron a orillas del río y los saladeros fueron reemplazados por los frigoríficos, se instalaron muchas industrias químicas, petroquímicas, industrias de tintura de cuero y demás. ¿Que hacen éstas industrias hasta ahora? Arrojan todos sus desechos sólidos y líquidos sin tratar al río. La contaminación comienza con los saladeros y continua con el desarrollo industrial”

Las actividades propuestas por el docente para la clase siguiente fueron: “En la carpeta van a copiar lo siguiente: buscar información sobre Cataratas de Iguazú, Glaciar Perito Moreno y el Riachuelo.”

El docente les entrega unas fotocopias “Sin mirar las fotocopias, parte de esto lo pueden ir contestando teniendo en cuenta las características del clima y del relieve del lugar. Esta región es la de las sierras pampeanas, lo que les está pidiendo en ésta actividad es características generales de hidrografía.”

Consideramos que si bien el ejemplo del Riachuelo es interesante para el tema de hidrografía, no fue utilizado como un disparador para entrar en el tema y a partir del cual los alumnos podrían deducir y construir ciertos conocimientos, sino que se siguió dando el tema de hidrografía en forma tradicional y se mencionó el ejemplo sin que después sea utilizado.

Inclusive si recurrimos al momento inicial de la clase, con el ping-pong de preguntas y respuestas podemos observar que el interés del docente está centrado en la recopilación de datos e información tradicional.

P: Aguas abajo el río se comporta de otra manera porque atraviesa un relieve ¿cómo?

A: Llano.

P: Llano y entonces ¿ahí cómo se encuentra el río?

A: Tranquilo.

P: ¿Puedo navegarlo en ese tramo?

A: Sí.

P: ¿Acá puedo navegarlo? (Señalando el mapa)

A: No.

P: No puedo navegarlo, bien, porque hay desniveles. ¿Qué hace el río en la época de verano?

A: Se desborda.

P: Provoca inundaciones. ¿Por qué en verano digo yo que provoca inundaciones?

A: Porque sopla el viento Norte.

P: Bien, y ¿qué aumenta?

A: Las lluvias.

P: Bien, ¿qué le pasa al río al Sur de Entre Ríos, cerca de la ciudad de Diamante? ¿y qué forma?

A: Un delta.

P: ¿Cómo se forma el delta?

P: Con islas no. ¿Qué les pasa a los sedimentos que transporta el río Paraná?

A: Se acumulan.

P: Se acumulan y ¿a qué dan origen?

A: A las islas.

P: A las islas del Delta, ¿qué hace para pasar por las islas?

A: Se forman brazos.

P: Bien, brazos y ¿desemboca en qué río?

A: En el de la Plata.”

## **IMPORTANCIA DEL LIBRO DE TEXTO**

En el contexto de la reforma, ante los cambios que ésta propone, las editoriales buscaron incorporar los nuevos contenidos propuestos, para lograr mayor competitividad de sus productos en el mercado. Algunas de ellas, si bien cambiaron el orden que tradicionalmente tenían los temas y la presentación de los mismos, continuaron con los contenidos tradicionales impartidos en Geografía. Otras, además, modificaron sus textos, incorporando los nuevos C.B.C.

Dentro de estas últimas, podemos encontrar libros de textos por disciplina y también por área de conocimiento, como por ejemplo: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

A partir de estos cambios, consideramos interesante consultar a los docentes sobre su opinión respecto de esta nueva producción editorial.

Parte de los docentes entrevistados, consideran que algunos temas en los libros son tratados “...con un nivel demasiado elevado respecto de lo que es la capacidad de aprendizaje del chico o el vocabulario

limitado que tiene". Otros docentes consideran que faltan contenidos en algunos de los textos y que otros son tratados superficialmente.

Consideramos que estos contenidos ausentes son los que han pasado a desarrollarse en los textos de Ciencias Naturales. En coincidencia con esto, la editora entrevistada comentó "...En los libros de Tercer Ciclo, los docentes de Geografía se quejan que no tienen cuestiones de Geografía física, pero no porque sean antiguos, sino porque algunos libros, por la renovación de la Geografía, dan por supuesto que la base física, que el territorio es algo sabido, entonces, sobre esa base ya sabida se habla de procesos económicos y sociales. Y a los docentes, que tenga pocos capítulos sobre el territorio les parece que algo falta".

Debido a esto, algunos docentes preparan material complementario, en el que desarrollan estos temas ausentes o incompletos.

A pesar de las críticas que realizan a los textos, todos los docentes entrevistados utilizan libros con sus alumnos. Como ya lo hemos citado con las observaciones de clases, algunos de ellos utilizan las actividades del libro y sólo colaboran con los alumnos cuando éstos lo demandan. Otros consideran al libro como la fuente de conocimiento para los alumnos, ya que de él pueden estudiar en sus casas sin recurrir a otros materiales.

Teniendo en cuenta estas realidades, creemos que a partir de este uso del libro de texto, se está resignificando el rol del docente, en el sentido que deja de ser la fuente exclusiva de conocimiento, como lo era tradicionalmente.

Al mismo tiempo, si incorporamos la opinión de algunos de los autores de libros de texto consultados, encontramos que el libro está orientado, no sólo al alumno, sino también al docente. Este último lo utilizaría como una herramienta para su propia formación. "Lo que uno nota a veces, es que los libros sirven también para la formación docente o la capacitación docente. Lo que habla, muchas veces, de que equivocamos el nivel, o el libro tiene nivel muy alto. Como que presenta un modelo de Geografía que, a veces, ni los docentes manejan bien".

En este contexto, podríamos decir que el libro de texto cumple, principalmente dos funciones: fuente de estudio para el alumno y también para el docente.

## CONCLUSIONES

Podemos detenernos primeramente en los comentarios de los docentes acerca de los C.B.C. y encontramos que ellos, en general, aceptan incorporar en sus clases los nuevos contenidos, no hay una negación a enseñarlos. Sin embargo, al mismo tiempo, manifiestan resistencia a dejar de impartir contenidos que tradicionalmente se han enseñado en Geografía.

Pensamos que esto se debe a que consideran a estos contenidos "tradicionales" como propios del campo de esta disciplina, ya que así lo han aprendido en su formación de base. La misma, aparentemente, no estuvo acompañada por los cambios, discusiones, nuevas teorías y debates que se desarrollan constantemente en el ámbito académico. En cuanto a esto último, sería interesante abrir alguna línea de investigación acerca de qué está sucediendo, con la reforma educativa, en los institutos de formación docente.

Si nos detenemos en lo analizado sobre los cursos de actualización, nos encontramos con algunos docentes que concurren a ellos con una demanda muy fuerte: "la receta" para transmitir los nuevos contenidos. Consideramos que esta demanda, se vincula a su vez, con la formación de base y la brecha que existe entre ella y la producción académica. Como señala Moraes, "Mejorar el nivel de los profesores de la enseñanza básica, aproximándolos a las perspectivas contemporáneas, parece ser la base de todo el proceso. Pero además, es menester un esfuerzo para traducir pedagógicamente las nuevas propuestas y los nuevos discursos desarrollados por la Geografía. Estas dos tareas deben caminar en forma conjunta. (...) No se trata de hacer del profesor primario de Geografía un investigador teórico en un área especializada de punta en esta disciplina. Sino de intentar aproximar teoría y práctica en el plano de la enseñanza de la Geografía, estimulando una reflexión pedagógica que asimile los avances teóricos de la Geografía, en las últimas décadas".<sup>26</sup>

En cuanto al uso del libro de texto, algunos docentes, que aceptan enseñar los nuevos C.B.C. y que reconocen la carencia de elementos teóricos para hacerlo, recurren al libro de texto como fuente del saber, con lo cual, éste último se convierte en material de estudio de los alumnos y también de los docentes. Sería curioso, detenerse a investigar las estrategias de mercado de las editoriales y, hacia qué público orientan los nuevos libros con los que se trabaja en las aulas.

---

<sup>26</sup> Moraes, A. (1989) Op. Cit., Pág. 4.

Por último consideramos que los cambios que se están implementando, de la mano de la Ley de Educación, posicionan al docente como uno de los responsables del éxito o fracaso de estas transformaciones. Se les demanda que impartan nuevos contenidos, que se actualicen, que sean profesionales y, nos atreveríamos a afirmar, que se los evalúa a través de los resultados obtenidos por sus alumnos con el Programa de Evaluación Nacional.

Por todo lo expresado hasta aquí, podemos concluir que nos encontramos en las escuelas con docentes desorientados frente a qué enseñar y cómo hacerlo. A su vez, con docentes presionados por lo que ellos denominan “exigencias”, entre las que podemos mencionar, la “carga” de implementar los cambios que “los expertos” elaboraron sin su participación. Considerando esto último, confirmamos la contradicción, que existe entre el discurso de la profesionalización y el docente como ejecutor, separado de las instancias de decisión. En la siguiente cita queda manifestado el rol, que se transforma en presión para los docentes, desde el Ministerio: “Muchas escuelas, gracias al compromiso<sup>27</sup> de sus docentes, muestran notables mejoras”<sup>28</sup>.

La reforma educativa ha fomentado la formación de un mercado de la educación, es decir, “el signo de la Reforma es la desresponsabilización del Estado respecto a la instrucción pública. El conjunto de las medidas que se toman tiene que ver con retirar al Estado de esta responsabilidad”<sup>29</sup>. Es así, que si bien el Estado garantiza una educación básica, con estas medidas, abre la competencia entre docentes y también entre instituciones educativas, sentando la base para una oferta y un acceso diferencial de la población a la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Auidigier, F. (1992) “Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica”. En Documents d’anàlisi geogràfica N° 21, Barcelona, España.
- Audigier et al (1994) “El lugar de los saberes científicos en las didácticas de la Historia y la Geografía”. En Revue Francaise de Pédagogie N° 106, París, Francia.
- Contreras, D. (1996) La autonomía del profesorado. Ediciones Morata, Madrid, España.
- Davini, M. y Birgin, A. (1998) “Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones”. En Souto, M. (comp.) Políticas y sistemas de formación. Ed. Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Decibe, S. (1998) “Vamos a lograr una escuela de calidad”. En Zona Educativa, Marzo, Argentina.
- Decibe, S. (1998) “La calidad y la equidad: ejes prioritarios”. En Zona Educativa, Julio, Argentina.
- Gentili, P. (1997) El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Ponencia presentada a la Cumbre Internacional de Educación (CEL-CEA-UNESCO), México.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993) Ley Federal de Educación, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal, Argentina.
- Moraes, A. (1989) “Renovación de la Geografía y Filosofía de la Educación”. En de Oliveira, A. Para onde vai o ensino de Geografia?. Contexto, San Pablo, Brasil.
- Souto González, J. (1995) “Investigar para innovar en didáctica de Geografía”. En Souto González et al Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Geografía) 9. Gobierno de Aragón – Universidad de Zaragoza, España.
- Tedesco, J. C. (1986) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945). Ed. Solar, Buenos Aires, Argentina.

---

<sup>27</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>28</sup> Decibe, S. (1998) “Vamos a lograr una escuela de calidad”. En **Zona Educativa**, Marzo, Argentina.

<sup>29</sup> Palabras de Puiggrós, A. En “Un ataque al conjunto de la sociedad”, en **La Educación en nuestras manos**. Revista Pedagógica de los Trabajadores de la Educación (SUTEBA). Año 5, N° 40, Buenos Aires, Argentina.