

LA FORMACIÓN DOCENTE EN GEOGRAFÍA: DILEMAS DEL DESARROLLO CURRICULAR EN LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Autor: Ana Scoones

Institución: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo

IES T-004 "Gral. Toribio de Luzuriaga", Tunuyán, Mendoza.

Correo electrónico: anascoones@yahoo.com.ar

RESUMEN

El proceso de renovación de los diseños curriculares de la F.D. para el nivel medio ha generado una necesidad de repensar los planes vigentes hasta ahora y renovar el debate científico acerca de los contenidos de la enseñanza en los niveles de formación terciarios.

A partir de un diagnóstico participativo realizado en un IFD de la provincia de Mendoza, se detectaron las problemáticas que emergen del diseño curricular del profesorado de Geografía, con el objetivo de contribuir a la construcción de una propuesta abierta que responda a los avances del campo científico, a los requerimientos actuales de los IFD en el marco de la Ley Nacional de Educación y las necesidades de la propia comunidad educativa. Concordamos en la necesidad de debatir "qué se debe enseñar y cómo hacerlo", para lo cual es necesario articular la reflexión sobre la propia práctica y las decisiones institucionales en el contexto de cambios educativos.

En este trabajo se analiza el nuevo diseño surgido de estos acuerdos y los dilemas que se presentan frente a la necesidad de resolver los problemas a nivel de desarrollo curricular, la formación docente continua y la tensión existente entre la formación disciplinar y pedagógico-didáctica, así como el lugar de la teoría y la práctica en la formación docente.

Diagnóstico sobre los planes vigentes

En el contexto de la renovación de los diseños curriculares de la F.D. para el nivel medio, nos propusimos construir un diagnóstico participativo de la situación actual de la carrera de Profesorado de Geografía. En este sentido, detectamos los problemas más frecuentes, las debilidades a nivel curricular y su relación con el contexto de la comunidad educativa en la que se inserta esta carrera.

El Plan de Estudios vigente en el IES 9-004 (Tunuyán, Mendoza) presenta debilidades significativas en su Diseño, especialmente en lo relacionado con la distribución de materias por año, régimen de correlatividades y desequilibrio en la cantidad de materias correspondientes a la formación de fundamento pedagógico-didáctico y a la formación disciplinar. Asimismo, se detecta escasa integración inter-cátedras con respecto a los contenidos propuestos y el enfoque de la ciencia, los trayectos de los estudiantes entre la práctica docente y el logro de una sólida formación teórica.

1. Marco teórico de referencia: la Formación docente

La formación docente es objeto de una gran producción bibliográfica. La diversidad de enfoques y de perspectivas teóricas son fuentes muy importantes a la hora de encarar esta problemática.

Consideramos que la renovación curricular constituye un proceso de autorreflexión y de indagación sistemática del docente sobre su propia práctica, con el propósito de establecer un plan de acción para mejorarla. En este sentido, son numerosas las investigaciones existentes sobre la práctica en la formación docente de nivel terciario.

Las características y problemas de la formación en los Institutos Superiores resultan frecuentes en los seminarios y congresos especializados en Geografía, ya que es la preocupación compartida por todos sus integrantes. Al respecto se pueden compilar cantidad de información que da cuenta de aspectos vinculados con el plan de estudios (el peso de las materias pedagógicas generales versus el de la formación en Geografía y en Didáctica de la Geografía) e institucionales (Villa, Zenobi, 2005).

Otro aspecto presente en las investigaciones sobre la formación de los docentes versa sobre la tarea de adecuar el currículo a la realidad y necesidades de los estudiantes.

Con respecto a la cantidad y profundidad de los problemas que se reconocen en las prácticas, resulta importante apoyar una formación docente que pueda tratarlos en profundidad y plantearse estrategias superadoras. La mirada se centra entonces sobre la enseñanza en los Institutos Superiores y sobre acciones que se desarrollan a partir de los diseños y documentos curriculares.

En el caso concreto del IFD 9 004 no hay antecedentes ni producciones anteriores que se refieran al análisis del plan de estudios de la carrera de Profesorado de Geografía en sí mismo, ni propuestas de mejora del mismo.

Los diagnósticos coinciden en una problemática central: la deficiente formación inicial, no sólo en lo correspondiente a la formación disciplinar, sino también en la escasa formación de carácter didáctico y de actitudes para propiciar la innovación. El asunto de los problemas relevantes en el currículo no es una cuestión subjetiva. Es una cuestión política que se somete a unas decisiones de control político y empresarial (de las editoriales). Concordamos en la necesidad de debatir "qué se debe enseñar y cómo hacerlo", para lo cual es necesario un debate científico sobre los contenidos de la enseñanza en los niveles de formación terciarios.

La formación docente es un campo estratégico en el actual contexto de cambios curriculares de la Educación Media. La Ley Nacional de Educación es el marco para crear un espacio propicio para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa.

Un proyecto de renovación curricular es la oportunidad para mejorar los distintos aspectos concretos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y las condiciones que propician innovaciones educativas. Esta afirmación se sustenta, a su vez, en el reconocimiento del papel fundamental que juega el profesor en las transformaciones educativas. Aún más, podemos afirmar que la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación denominada «formación docente» (Messina, 1999).

En distintas investigaciones sobre la formación docente en América Latina se afirma que la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de (de corte positivista) en la que se formaron los docentes.

Es posible proponer cuatro hipótesis para interpretar la situación del profesorado que trabaja actualmente en los establecimientos educativos de diversos países, pero especialmente en los de América Latina. Esas cuatro hipótesis son: 1) la crisis del profesorado es al mismo tiempo coyuntural y estructural; 2) la crisis estructural del profesorado está indisolublemente ligada a la estructural de la escuela y de los sistemas educativos modernos; 3) la escuela que hoy funciona en América Latina es homogénea en nuestro imaginario, pero las escuelas reales son muy diversas entre sí, y 4) el diseño institucional de la oferta de formación y de capacitación docente

estructurado sobre todo a partir de las necesidades y demandas de los profesores y no desde las necesidades y demandas de los usuarios sobre la actualización docente

Asimismo, las políticas de los gobiernos escolares han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores ha sido restringida, la mayoría de las veces son simples ejecutores de políticas; consecuentemente, la formación docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio (Messina, 1999).

2. El diseño curricular en Geografía

La construcción de un diseño curricular para la formación docente de la carrera de Geografía invita a preguntar: ¿Qué elementos se deben tener en cuenta para que la renovación integre los avances científicos, la innovación educativa y la realidad de los alumnos y su contexto socio-cultural?

Este proceso se debe nutrir también de los debates que plantean el valor que tienen en la educación media los contenidos de los hechos sociales, en especial desde las disciplinas que tradicionalmente se ocupan del tiempo y del espacio: la historia y la geografía.

Horacio Capel (1981) indica que "los cambios en la ciencia geográfica no son hechos aislados, sino que responden a corrientes generales del pensamiento e, incluso, a hechos históricos que marcan las características de cada momento" (Souto González, 1999).

La Geografía ha experimentado significativos cambios de enfoque en los diseños curriculares de los años noventa. La mayor parte de los profesores de Geografía que se desempeñan en los diferentes niveles del sistema educativo fueron formados desde enfoques tradicionales de la disciplina que respondían a finalidades de la escuela presentes en su matriz de origen. Mientras en la Geografía académica surgían corrientes de pensamiento en respuesta a nuevas necesidades sociales y filosofías de la ciencia, la geografía escolar continuaba prácticamente inmutable reproduciéndose a sí misma en los Institutos de Formación Docente (Villa, Zenobi, 2005).

Se intentó superar la propuesta de la trasposición didáctica, que partía de las investigaciones geográficas desde una perspectiva muy académica y, algunas veces, poco relacionada con los problemas reales del mundo percibido por los ojos de los adolescentes. Si bien, a pesar de que las fuentes oficiales tendían a proponer una

Geografía reconocida como ciencia social y con un claro eje puesto en las problemáticas socio-espaciales, la práctica docente no reflejó la misma orientación. De esta manera se producía una fractura entre los diseños y la realidad del aula.

Según los protagonistas de la gestión educativa los problemas básicos residen en la falta de formación del profesorado y en la escasa relevancia que posee la innovación e investigación de didáctica de la Geografía.

Frente a esto, existen otros modelos, que nos indican la necesidad de considerar los contextos sociales donde se inserta la cultura escolar, para desde allí leer los problemas sociales y ambientales y procurar una respuesta desde el conocimiento más riguroso propio de la ciencia de referencia, en este caso la geografía. En este modelo el gran problema reside en la formación del profesorado y en la relación que éstos mantengan con otros agentes que intervienen en la sociedad (comunidad educativa, editores, educadores de actividades extraescolares, políticos y sindicalistas) (Santiago Rivera, 2005).

Frente a un currículo dispuesto por las propuestas oficiales y editoriales, obviamente las instituciones formadoras pueden adaptarlo a la realidad, pero eso dificulta, cuando no impide, hacer propuestas de innovación.

A partir de los cambios realizados en el sistema educativo por la implementación de la Ley Federal de Educación, se produjo una reorganización curricular y modificaciones en la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales. Estos cambios no sólo abarcaron los contenidos de las asignaturas, sino también la orientación de los planes de profesorados.

Teniendo en cuenta las modificaciones que en los últimos años se produjeron se observa, en general, una formación integral con fuerte referenciamiento epistemológico de la Geografía como Ciencia Social, abierta al diálogo con las otras disciplinas que conforman este campo del conocimiento. La reducción de los espacios dedicados a la Geografía Física es un indicador de la opción por una mirada desde las ciencias sociales. Al mismo tiempo se introdujeron asignaturas como Sociología, Política, Antropología e Historia, según los diseños curriculares. Los enfoques adoptados en las propuestas curriculares y en los trayectos de capacitación se han centrado especialmente en la corriente denominada Geografía crítica, muy alejada de los conceptos conocidos por los docentes, lo cual generó serias dificultades para ponerlos en práctica.

Siendo el campo de la educación, uno de los principales en cuanto a la inserción de los graduados de Geografía, los contenidos de las asignaturas tienden a responder a las necesidades de un egresado capacitado para encarar las demandas surgidas de la implementación de la Reforma Curricular (3er Ciclo de la Educación General Básica y la Educación Polimodal). En este sentido se renuevan las asignaturas geográficas y las de formación pedagógica. Sin duda, el peso de los pedagogos ha sido muy importante en el diseño general del currículo de los años noventa. En algunos de los planes analizados hay un peso excesivo de los espacios psicopedagógicos, que incluso se revela en la concepción del currículo. Sin embargo, se debe reconocer que cualquier propuesta de selección de contenidos tiene que estar bien fundamentada en las ciencias de la educación.

Consideramos que la formación del profesorado según los diseños curriculares que respondieron a la Ley Federal, ha permitido la superación de un tipo de conocimiento geográfico fragmentado y determinista de la realidad. Se ha incorporado la visión amplia de las Ciencias Sociales en interrelación al campo de la Geografía y se ha enfatizado en la interpretación de las problemáticas más que en los contenidos descriptivos. Sin embargo, se observan situaciones en los que el plan de estudios refleja contradicciones con los avances de la Geografía como disciplina científica, las innovaciones de su práctica pedagógica y el desarrollo de los acontecimientos del mundo contemporáneo.

Se ha intentado romper con la tan criticada fragmentación de los contenidos sobre la Geografía Física, nucleados bajo distintos nombres como Sistemas Naturales, Ambiente natural, mientras que en otros casos, se continúa trabajando en forma separada las distintas ramas, tales como la climatología, hidrografía y geomorfología.

En líneas generales, la formación del profesorado se apoya en el desarrollo de distintas competencias que deberá demostrar el futuro docente:

- La competencia disciplinar: El saber disciplinar supone el conocimiento de los principales conceptos y teorías que constituyen el saber Geográfico actual y de las Ciencias Sociales en general; el conocimiento de los procedimientos empleados en los procesos de abordaje e investigación de las ciencias mencionadas y el desarrollo de las actitudes propias de dicho saber.
- La competencia pedagógica-didáctica: Esta formación supone la construcción de conocimientos correspondientes, tanto a marcos teóricos generales que permitan comprender la realidad educativa, como a marcos teóricos

específicos que permitan intervenir en situaciones de enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía en particular.

- **El diseño curricular del Profesorado de Geografía vigente: fortalezas y debilidades detectadas.**

El análisis de las encuestas realizadas a alumnos y egresados de la carrera permitió identificar algunas cuestiones centrales que serían los puntos de partida para completar el diagnóstico.

De las experiencias reflejadas en las encuestas, se desprende la necesidad de incorporar un mayor número de asignaturas que contribuyan a la formación disciplinar, distribuidas de modo más equilibrado a lo largo de toda la carrera¹. Al mismo tiempo consideran que las asignaturas relacionadas con la formación pedagógico- didáctica son suficientes. Estos espacios abarcan distintas dimensiones del sistema educativo, la institución escolar, la problemática socio-cultural y las cuestiones de didáctica y currículum. Sin embargo, se destaca que debería ampliarse la preparación para la práctica docente.

Dentro de las dificultades expresadas, sobresalen la intensidad del cursado y la cantidad de materias por año. En menor medida rescatan como dificultades las correlatividades entre espacios curriculares de distinto año, la relación con los docentes y las relaciones dentro de la institución.

En tercer lugar, alumnos y egresados identifican como positivo la flexibilidad horaria que favorece el cursado y las relaciones docente- alumnos, como los aspectos más sobresalientes. En menor medida aparecen como importantes la corta duración de la carrera (lo que favorece el rápido egreso e inserción al mercado laboral), y la exigencia y el academicismo.

- **Mirada docente sobre el diseño y la aplicación del Plan de Estudios vigente.**

Los docentes como actores participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, aportan también su mirada sobre la aplicación del Plan de Estudios a

¹ Una de las complicaciones planteadas por alumnos y egresados tiene que ver con el exceso de espacios disciplinares en el Tercer año del Profesorado.

lo largo de estos años. Reconocer la vigencia de la tradición academicista, definiéndola como aquella que refuerza "que los docentes conozcan sólidamente la disciplina que enseñan", relegando la formación pedagógica. Se priorizan los contenidos, el saber disciplinar, el dominio de la asignatura, por sobre la propuesta didáctica.

Existe consenso en considerar adecuada la cantidad de asignaturas relacionadas con lo pedagógico- didáctico, y se denota la necesidad de incrementar el número de espacios específicos de la Geografía, sobre todo hacia la finalización de la carrera.

Por otro lado, se advierte también la necesidad de otorgar mayor peso a los contenidos procedimentales y conceptuales propios de la Geografía, ya que se reconoce como insuficiente e inadecuada la formación teórico- práctica del Plan de Estudios vigente. En este sentido el fortalecimiento de habilidades como la comprensión lectora se ha señalado como un procedimental al que hay que prestar especial atención.

Otra debilidad detectada es la relacionada con la necesidad de mejorar la cantidad y calidad de instancias de capacitación docente. Los profesores admiten que existe una débil formación teórica, sobre todo en lo referido a enfoques epistemológicos y que se reproduce en la formación actual de los Institutos. En relación con la EGB y el Nivel Polimodal, el desconcierto de los profesores ante la imposibilidad de la actualización permanente suele conducirlos a la adopción acrítica de los contenidos que sostienen los manuales escolares (Villa, Zenobi, 2005).

Finalmente, dentro de las propuestas de cambio necesarias a ser consideradas, los docentes encuestados proponen un régimen anual para materias como Geografía Económica y Política, Organización de los Espacios Mundiales, Geografía Física, Biológica y Ambiental (ya que nuclea a varias ramas de nuestra ciencia), Didáctica de la Geografía, Geografía Urbana y Rural y Geografía del Espacio Americano. También se observa la importancia de articular espacios disciplinares con espacios pedagógico- didácticos, con el fin de favorecer la preparación académica y la práctica de los futuros docentes.

Se considera importante también la necesidad de potenciar la vinculación de los alumnos con los acontecimientos del mundo contemporáneo, con la intención de formar un futuro Profesor de Geografía comprometido con la realidad

para que aprenda a ayudar desde la escuela a que sus educandos se desarrollen socialmente, con pensamiento crítico y compromiso social.

- **El diseño curricular del IES 9 004 “T. de Luzuriaga”, una mirada a su estructura y contenidos**

Siguiendo la propuesta de Villa y Zenobi (2005), este análisis se organizó en torno a distintos ejes, considerados los emergentes en el diagnóstico, sin pretender agotar este rico tema en estas líneas:

- a) La relación entre perfil del egresado, estructura y contenidos del plan de estudios.
- b) La relación entre la formación areal y la formación disciplinar.
- c) El lugar de la teoría y la práctica en la formación docente.

- a) La relación entre perfil del egresado, estructura y contenidos de los Diseños.

Según se deduce del diseño curricular, la formación del profesor de Geografía parece atender dos aspectos: una formación disciplinar que recupere los avances de las ciencias, y una formación en las didácticas específicas que le permita proponer estrategias de enseñanza renovadas en el área de las Ciencias Sociales (Villa, Zenobi, 2005). Tal como se pudo observar en otros planes de estudio, existe una tendencia a proponer que el futuro docente adquiriera un cúmulo de conocimientos necesarios para su adecuado desempeño profesional, sin embargo, la cantidad y secuenciación de asignaturas a veces no corresponde con el enunciado de los propósitos.

En los dos primeros años de la carrera existe una proporción importante de espacios de la Fundamentación Pedagógica, lo cual pareciera ser funcional a los objetivos del perfil del egresado propuesto. Sin embargo, aparecen serios problemas en el desempeño de las prácticas docentes. En algunos casos, estas herramientas pedagógico-didácticas no se corresponden con la especificidad de la enseñanza de la Geografía, que deberá asumir el futuro egresado. Otro problema suele ser la desconexión vertical y horizontal entre estas asignaturas que hacen suponer algunos solapamientos de contenidos, o simplemente una orientación de los mismos hacia las ciencias de la educación en general y no, hacia la didáctica de las Ciencias Sociales.

- b) La relación entre la formación areal y la formación disciplinar.

En el caso del Profesorado en Geografía para EGB y el Nivel Polimodal, la inadecuada estructura del plan de estudios se manifiesta desde el inicio de la carrera. La cantidad de espacios curriculares de las Ciencias Sociales – como Ciencia Política, Economía, Historia, Sociología y Antropología- indica que predomina la formación areal por sobre la disciplinar. Se podría decir que la formación en Geografía comienza en segundo año. Pero el mayor peso de las asignaturas básicas que proporcionan los contenidos que se van a enseñar, están ubicadas en el tercer año de la carrera. Un solapamiento de espacios curriculares fundamentales en la formación que impide un adecuado desempeño académico por parte de los alumnos. Tal como lo expresaron en las encuestas, critican fuertemente la sobrecarga del plan de estudios en el 3º año (con materias como Geografía Argentina, Geografía Económica y Política y Geografía de los Espacios Rural y Urbano, entre otras).

c) El lugar de la teoría y la práctica en la formación docente

En el diseño curricular se expresa la necesidad de que los egresados se formen científicamente en las Ciencias Sociales en general y la ciencia Geografía en particular. Sin embargo, aparece un solo espacio curricular destinado a la Epistemología de las Ciencias Sociales. En cuanto a la Geografía, el conocimiento de los marcos teóricos y la evolución del pensamiento de la disciplina se desarrollan en un solo espacio, en primer año, que es Introducción a la Geografía. Su ubicación en el plan hace pensar que los estudiantes no cuentan con los elementos suficientes para incorporar una mirada actual sobre la disciplina que van a enseñar.

En todos los diseños se observa la necesidad de una adecuada relación entre teoría y práctica. ¿Cómo se debe interpretar esta relación?. Creemos que no hay evidencias de un debate claro y profundo sobre lo que esta expresión significa y por lo tanto, a estas diversas interpretaciones, existen diversas respuestas. Si la mayoría de los egresados van a desempeñarse en la docencia, cabría preguntarse ¿cómo se enseña la coherencia entre la postura disciplinar en la que sustenta su trabajo y su práctica de aula?. Si no se tratan los contenidos epistemológicos en profundidad en los años anteriores a la práctica docente, el desarrollo curricular se convierte en un conjunto de espacios, desconectados, que cada docente asume según sus perspectivas y formación teórica, y que el estudiante deberá re-crear y re-elaborar a la hora de dictar clases.

Unas líneas aparte merece el espacio de la Práctica Docente, para muchos especialistas, el eje central en la formación docente. ¿Qué lugar ocupa en el

profesorado en Geografía?. Como espacio curricular aparece en el último año de la carrera. Surgen así muchas preguntas acerca de esta opción: ¿sería necesario incorporar la práctica desde instancias más tempranas?. Cuando los estudiantes realizan las observaciones de clases previas a su práctica ¿Con qué criterios observan a los docentes en ejercicio? ¿Con qué contenidos teóricos pueden realizar el análisis y la reflexión sobre las prácticas de otros?. Creemos que es fundamental repensar este espacio curricular tan relevante en la formación docente integrándolo al plan de estudios desde una posición central y otorgando mayor articulación con las asignaturas que contribuyen a la formación disciplinar.

- **Criterios comunes para el diseño de alternativas. Algunas propuestas**

Para finalizar proponemos algunos ítems que se deberían profundizar para construir una propuesta curricular renovada:

- Articular teoría y práctica como eje de la propuesta curricular del profesorado, incluyendo los núcleos de contenidos para la docencia desde un momento más temprano en el Plan de Estudios.
- Estimular la construcción del conocimiento y los debates en espacios multidisciplinares.
- Integrar espacios curriculares hasta el momento ausentes que den cuenta de los diferentes niveles implicados en la práctica docente, no solamente en términos de campos del saber sino también como problemas educativos relacionados con la enseñanza.
- Propiciar articulaciones intra e intercarreras a fin de recuperar posibilidades de formación diversificadas.
- Propiciar el conocimiento de instituciones educativas de diferente grado de formalidad en contextos sociales e institucionales heterogéneos.
- Diversificar las modalidades de trabajo: materias, seminarios, talleres, laboratorios, tutorías, etc.

La formación del docente de Geografía trae consigo varias exigencias que obligan a mirar, analizar y comparar, otras opciones curriculares con la vigente actualmente, con la finalidad de promover un currículo acorde a las demandas sociales, y los desafíos del mundo actual.

3. El desarrollo curricular actual: la puesta en marcha de los nuevos planes

En este apartado realizaremos algunas reflexiones acerca del diseño producido durante el trabajo convocado por el INFD a lo largo del año y que concluyó con los acuerdos que le dan forma al nuevo plan de estudios.

Según el documento final, se “concibe la docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los/as alumnos/as y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as los/as alumnos/as”. El cambio de concepción sobre la actividad docente va acompañado de una nueva mirada sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y la cultura escolar.

Algunas de las observaciones que surgen sobre el nuevo diseño curricular, podemos afirmar que, desde el punto de vista disciplinar, la estructura actual enuncia una renovación en el enfoque de las problemáticas contemporáneas, que se demuestra en las designaciones de las unidades curriculares, y se acerca a las preocupaciones de la sociedad y la formación de los docentes en general. De acuerdo a los descriptores, se detecta una fuerte intención de articular conocimientos provenientes de distintas ciencias sociales y con una base en la producción científica actualizada. La perspectiva adoptada está orientada a la construcción de un conocimiento abierto, complejo, debatible y controvertido.

En cuanto a la formación pedagógica, es un gran acierto la estructuración de un trayecto de desarrollo profesional docente desde el 1º año de las carreras, lo cual puede asegurar la integración de la mirada escolar y el contexto socio-cultural de las instituciones en la formación inicial. La reflexión sobre la propia práctica en forma continua tiene un papel fundamental al momento de plantear un nuevo perfil para el docente del siglo XXI. El gran desafío será la integración de este trayecto con la formación disciplinar y pedagógica, asegurando un diálogo entre estos saberes en forma sólida y dinámica.

Algunos aspectos que preocupan es la dispersión de los conceptos claves de las ciencias sociales como la política, la economía y la sociología, cuestiones que en el plan antiguo se encontraban en las introducciones, en distintos espacios curriculares que tienen como elemento central el territorio. Esta perspectiva puede ser muy interesante como cambio de enfoque, aglutinando estos conceptos clave alrededor de problemáticas contemporáneas, cuyo análisis precisa de una multidisciplinariedad.

Cabe preguntarse si el desarrollo actual de este plan a nivel de aula responde a la formulación del diseño, si las acciones de capacitación necesarias para los formadores han sido iniciadas, si las instituciones responden a las demandas de los profesores formadores en cuanto a la actualización, acceso a materiales curriculares, incorporación de las TIC en forma concreta, y otros tantos dilemas que se deberán resolver.

La gestión curricular es un área vital en cuanto al éxito de una reforma curricular. Persisten aún problemas históricos, como es, en lo que se refiere a la formación disciplinar, la coexistencia de enfoques diversos no explicitados, de modo que los alumnos pueden no conocer los fundamentos de la visión que se trabaja en las cátedras de los IFD. Estos espacios deben ser resueltos en forma conjunta por los protagonistas de este proceso, tanto a nivel jurisdiccional como institucional.

4. Algunas conclusiones y reflexiones finales

Consideramos al igual que Santiago Rivera (2008), que la investigación debe ser la base del cambio curricular. Esto implica aplicar diferentes estrategias que apunten a la búsqueda, procesamiento y análisis de datos con el fin de detectar aciertos y desaciertos. Esto sin duda favorecerá el desarrollo de nuevos diseños curriculares, actualizados, contextualizados y flexibles a las demandas del alumnado.

En este sentido, adherimos a la postura que señalan la importancia de la formación del futuro docente con contenidos renovados y con planteamientos pedagógicos y didácticos significativos, que los nutran verdaderamente y les permitan realizar la transposición didáctica correspondiente.

En este sentido, los Institutos de Formación Docente se presentan como un escenario clave, donde se prepara al formador que deberá participar en la educación del ciudadano que necesita la sociedad del siglo XXI. Se espera que este trabajo contribuya a la definición de espacios propios de los profesores donde éstos puedan mirar su propia práctica y la de los demás, aceptar la construcción del conocimiento como un proceso abierto, incierto y colectivo.

“La primera condición de una reforma transformadora de la realidad sería la de clarificar qué desafíos concretos plantea y con qué medidas piensa conseguirlos, de lo contrario, sólo sirve a la ceremonia de la confusión, haciendo que todo se mueva para que nada cambie” (José Gimeno Sacristán, 1997:30).

Bibliografía

- Aisenberg, B y Alderoqui, S. (1998). Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires. Paidós.
- Braslavsky, Cecilia (1999) "Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores", en: Revista Iberoamericana de Educación, Nº19, OEI Biblioteca digital, p. 13-50.
- Filmus, D. (2002). Una escuela para la esperanza. Buenos Aires: Grupo Editorial SRL.
- Hernández Sampieri, Roberto y otros (1994) Metodología de la Investigación. México. Mac Graw- Hill.
- Santiago Rivera, José Armando (2008). Fundamentos para el cambio curricular en la formación del docente en Geografía. Universidad de Los Andes. Táchira Venezuela.
- Moretti Hárach, Máximo Nahuel (2007) "Reflexiones sobre el debate en áreas versus disciplinas desde la Geografía en la educación superior de la provincia de Buenos Aires". En: Revista Universitaria de Geografía *versión impresa* ISSN 0326-8373. Rev. Univ. Geogr. v.16 n.1 Bahía Blanca.
- Aportes para un cambio curricular en la formación de profesores/as de Nivel Medio y Superior Facultad de Filosofía y Letras – UBA – Abril 2009.
- Messina, Graciela (1999) "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa", en: Revista Iberoamericana de Educación, Nº19, OEI Biblioteca digital, p. 145-207.
- Santiago Rivera, José A. (2005). "La geografía descriptiva en los programas escolares de la enseñanza geográfica en Venezuela", en Biblio 3W, Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, Vol. X, nº 608, Universidad de Barcelona.
- Souto González, Xosé Manuel (1999). "Los retos de la educación geográfica en las enseñanzas básicas. Resumen de las Cuartas Jornadas de Didáctica de Geografía. Alicante, 1998", en Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Nº 142, Universidad de Barcelona.
- Tedesco, J.C. (1990). «Bases para la definición de estrategias de cambio educativo: aspectos regionales y el caso argentino». En: BRASLAVSKY, C. y FILMUS, D. Respuestas a la crisis educativa. Ed. Cántaro, Buenos Aires.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). Métodos cualitativos I :los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

- Villa, Adriana y Zenobi, V. (2005) Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Geografía. Dirección de Educación Superior, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Seminario (inédito).