

Artículo de investigación

Las falencias y ausencias de la centralidad en la enseñanza de la Geografía en Escuelas Secundarias Bonaerenses

Jorge Lapena^{1*} y Andrea Salla^{2*}

¹ Dpto. Geografía, Centro de Investigaciones Geográficas (CIG) de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNCPBA).

² CIG, FCH, UNCPBA

* E-mail: jorgelapena@fch.unicen.edu.ar; asalla361@gmail.com

Recibido: 01/04/2026; Aceptado: 05/05/2026; Publicado: 30/06/2026

Resumen

Desde el ciclo 2022, la Dirección de Secundaria dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires fijó sus bases prioritarias en la centralidad de la enseñanza, que incluye a la Geografía como disciplina escolar. Los documentos oficiales fundamentan que una buena práctica de enseñanza, con nuevos formatos de aprendizaje, recursos innovadores y una educación más correlativa e integral, ligada al contexto cercano y cotidiano en consonancia con la influencia multiescalar permitiría la apropiación de conocimientos significativos. Por ello, esta investigación se propuso corroborar si estos lineamientos se cumplen y si, efectivamente, existen reformas de carácter pedagógico-institucional, sobre todo en la evaluación y las orientaciones dirigidas hacia el/la docente. En este marco, sobre una muestra de tres escuelas en tres regiones educativas se analizaron 6 instrumentos evaluativos que hacen al desempeño docente para cotejar cambios en línea con la propuesta central y, asimismo, si se emplea el breviarío para la supervisión de la enseñanza, ya que esta guía constituye la principal herramienta para evaluar la didáctica especial de la Geografía. No obstante, de los aportes de distintos actores educativos y registros evaluativos se confirman continuidades, falencias y ausencias que repercuten en la propia enseñanza.

Palabras clave: enseñanza, Geografía, Secundaria, evaluación y Breviarío.

The shortcomings and absences of centrality in the teaching of Geography in Secondary Schools in Buenos Aires

Abstract

Since the 2022 school year, the Secondary Education Directorate, under the General Directorate of Culture and Education of the Province of Buenos Aires, has prioritized the centrality of teaching, which includes Geography as a school subject. Official documents argue that good teaching practices, with new learning formats, innovative resources, and a more relevant and comprehensive education,

linked to the immediate and everyday context and in accordance with multi-scalar influences, would allow for the acquisition of meaningful knowledge. Therefore, this research aimed to verify whether these guidelines are being followed and whether, in fact, there are pedagogical and institutional reforms, especially regarding assessment and guidance for teachers.

Within this framework, a sample of three schools in three educational regions was analyzed using six evaluative instruments that assess teacher performance. The aim was to compare changes in line with the central proposal and to examine the use of the guide for supervising teaching, as this guide is the primary tool for evaluating the specialized teaching of Geography. However, contributions from various educational stakeholders and evaluative records confirm continuities, shortcomings, and gaps that impact the teaching itself.

Keywords: teaching, Geography, Secondary, evaluation and Brief.

1. Introducción

La formación docente permanente, su profesionalidad y la capacidad de lograr su transposición en adolescentes que representan las futuras generaciones, constituye un acto central proyectado por la política educativa en las escuelas secundarias bonaerenses, a partir de los primeros documentos y directrices fijadas promovidos por la Dirección de Educación Secundaria desde el año 2022 y profundizados durante el pasado ciclo 2025 en el espectro de toda la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires. Por ello, el documento exalta que el/la profesor/a es el/la garante en “el pasaje de saberes, tradiciones, símbolos y prácticas que difícilmente suceda de manera plena entre las generaciones.” (Subsecretaría de Educación- DGCyE, 2025, p. 2).

Esa mirada tiene implicancias que exceden la formación permanente, siempre que se concrete una idea convergente acerca de qué significa el perfeccionamiento continuo. En particular, para saber si un/a docente está a la altura de estos cambios pretendidos, si los asume y los practica, y puede mejorar su ejercicio profesional en las aulas, es necesario considerar una orientación, acompañamiento y evaluación en el contexto de las distintas actividades y etapas de trabajo anual. A su vez, ello implica reformas o adecuaciones internas en lo institucional y en las propias dinámicas pedagógicas de la supervisión, máxime contemplando que los equipos directivos no tienen una formación de base ni proceso en asignaturas específicas como Geografía, una de las que más reconceptualizaciones y cambios ha tenido desde el siglo pasado (Durán, 2015). Y así como no se puede enseñar lo que no se sabe, tampoco puede evaluarse a quienes ejercen la enseñanza en espacios curriculares que denotan ser comprendidos epistemológicamente y en su praxis de saberes. Para esto último, es requerido una serie de dispositivos, instrumentos y herramientas asumidos como instancias de aprendizajes de la gestión educativa institucional, que aplicados en distintos momentos del año educativo logren empoderar a la autoridad escolar en lo concerniente a supervisar y orientar al universo docente.

En este contexto, el propósito de esta investigación es analizar si la enseñanza constituye una verdadera centralidad en el contexto de una supervisión que aporte mejoras e implique adecuaciones en ese sentido. Esto se traduce a una evaluación y orientación a la tarea docente, a propiciar la capacitación permanente y a apoyar la concreción de cambios afines en la faz institucional, donde se

denote una priorización de actos educativos contributivos a los aprendizajes significativos y dotados de competencias y habilidades que empoderen a las jóvenes generaciones. La Geografía como asignatura dentro de la escuela secundaria configura un caso testigo, tanto por los profundos cambios epistemológicos, metodológicos y contextuales que le subyacen, como por su potencial aporte transversal y correlativo a otros campos del saber (Lapena, 2023). No obstante, es necesario recuperar viejas discusiones y premisas que referentes de la didáctica especial han querido transmitir a las gestiones educativas, entre ellas, la importancia de jerarquizar los tiempos y especificidades del trabajo en clase, sin pasar por alto los nuevos formatos y recursos didácticos y, asimismo, revalorizar al Breviario como herramienta de evaluación docente. El propio documento de la Subsecretaría de Educación (2025, p. 18) remarca los postulados de la geógrafa Raquel Gurevich que datan de la discusión brindada en torno a la Ley Federal de Educación y el papel de la Geografía en las escuelas secundarias ya hace más de 30 años:

(...) explicar las transformaciones que ocurren en el mundo real, a través del estudio del territorio. La realidad, que es compleja, múltiple y contradictoria presenta a diario situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de nuestra disciplina. La relación entre la geografía y el problema de la relevancia de su estudio puede resolverse al ocuparnos de problemas territoriales actuales. Esto implica recortar una parcela de la realidad que se presenta como significativa, trascendente, conflictiva y estudiarla en sus múltiples dimensiones. (Gurevich, 1994, p.169).

La Geografía es entonces una ciencia, que en su carácter de disciplina escolar atraviesa por un desafío doble. Uno referido a su transposición a la luz de las recientes reconceptualizaciones en el orden epistemológico y metodológico, y más concretamente dentro de las aulas, en ser concebida como tal a instancias de quienes evalúan su práctica y no provienen desde este campo.

2. Materiales y métodos

Para relevar y analizar en profundidad el alcance real y la materialidad de la centralidad en la enseñanza pretendido por la Subsecretaría de Educación Bonaerense (2025), se revisaron visiones compartidas de especialistas en la didáctica de la Geografía, en cuanto a qué significaciones tiene ese rol docente y por qué es fundamental acompañar, perfeccionar, orientar y evaluar ese proceso educativo, ya sobre todo, la evaluación debe ser entendida como una política pública y, a la vez, prescriptiva con necesidad de valorar concibiendo valores y lineamientos enmarcados en documentos, pero también en entendimientos con los/as educadores/as (Walker, 2014).

Para Acosta *et al* (2021), en la Geografía escolar, además de evaluar aprendizajes contextualizados, es necesario reconocer a “la dimensión formativa de la evaluación como experiencia colectiva de intercambios con una mirada crítica y reflexiva” (p. 4), lo que implica un “proceso que brinda orientaciones, y por tanto es constitutiva de retroalimentaciones formativas y permanentes para el diálogo, la comprensión y la reorientación de la tarea” (p. 4), con un lazo de reciprocidad sentado en la devolución y los acompañamientos. En la misma línea, Anijovich y Cappelletti (2020) exaltan que, para avanzar en los aprendizajes de una educación activa y significativa, es requerido afianzar el contacto con la realidad, enfatizar en los enfoques críticos e interpeladores de los dogmas institucionales y estructuras que impiden la justicia ciudadana y el abordaje de problemáticas que

aquejan a la sociedad. Por ello también, Durán (2015) recae en la idea de que el docente de Geografía debe innovar con los recursos didácticos y las estrategias posibles, irrumpiendo formatos tradicionales y poniendo por ejemplo en valor el contacto con los ambientes, ya que es más fructífera la clase en vínculo con la comunidad o su visita a ciertos lugares, a diferencia de actos protocolares alusivos. En equivalencia a Durán (2015), Blanco (2007) refiere al tratamiento de los problemas o procesos territoriales, que configuran esencias de cambios no siempre en beneficio y por aceptación de las comunidades residentes; lo que conlleva un análisis teórico-conceptual que debe darse en la escuela como primer eslabón de aprendizaje, siendo el docente el artífice de que ello se produzca, como bien coincide Biesta (2015).

En este contexto, la evaluación de ese proceso educativo innovador, crítico y reflexivo, requiere de una educación situada o de mayor contacto con las realidades locales, como bien lo sugiere el documento al subrayar el carácter social de la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria actual (Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires, 2025, p. 18). Como también expresa Araujo (2017), para que ello se concrete, la evaluación docente es esencial, lo que en definitiva requiere en la supervisión monitorear el proceso, cotejar los avances y afianzar logros que garanticen metas educativas de mediano y largo plazo. En tanto, Anijovich y Cappelletti (2017) resaltan este foco en lo evaluativo, ya que más que una condición necesaria es una oportunidad para velar por la consecución de los objetivos pedagógicos-didácticos y con ellos, los mejores aprendizajes a los/as educandos/as.

Como muestra espacial, en respuesta a la forma de evaluar la enseñanza y cómo ella se evidencia en lugares distintos, es decir, cómo se contextualiza geográficamente, se escogieron 3 regiones educativas representativas de ambientes litorales (Región 19), serranos (Región 20)¹ y arreo-medanosos (Región 15), con dinámicas económicas y cualidades sociodemográficas diferentes. En ellas se seleccionaron 3 escuelas de 3 distritos (Hipólito Yrigoyen, Pehuajó y Carlos Casares en Región 15; General Pueyrredón, General Alvarado y Mar Chiquita en Región 19; Tandil, Balcarce y Necochea, en Región 20). De esa manera, se indagaron a dos actores claves: Directivo a cargo de la supervisión escolar y docente de la materia Geografía. Previo a estas entrevistas semiestructuradas y requerimientos de datos que denotan indicadores claves, se analizaron documentos oficiales vigentes, de donde se desprende que el abordaje del Breviario constituye un instrumento clave, aunque perfectible para orientar la tarea de la autoridad que evalúa a quien desarrolla su clase en la asignatura y no proviene del campo. En sí se trata de una grilla de puntos a tener en cuenta sobre lo que debe producir la clase y en la forma de dar la misma como, por ejemplo, que una densa descripción de lugares, o estar memorizando ellos en el mapa toda la hora no se ajusta al modo de enseñar Geografía en la actualidad, según lineamientos explicitados por la política educativa provincial; cuestión que será exaltada en los registros de devoluciones en apartado posterior y que también se respaldan con estudios propios realizados previamente (Lapena *et. al*, 2025).

En cambio, no se concretizan como sinónimos aquellas rúbricas implementadas en varias instituciones, ya que por lo general estas alternativas no llegan a abordar el tratamiento de la didáctica especial, sino que cubren un espectro afín a la didáctica general, tal como lo confirman Acosta *et. al*

¹ También incluye distritos ubicados en la costa Atlántica.

(2021). La construcción de esta grilla de variables e indicadores a evaluar concibe un consenso entre dos o más personas, incluso por áreas que comparten docentes de disciplinas afines, como las Ciencias Sociales, con ponderaciones e incluso nominaciones no coincidentes con la postura profesional del profesor/a de Geografía, como bien lo testimonia este universo de educadores/as. Dicho de otro modo, asistimos a una disconformidad que puede asociarse con no sentirse conforme en su potencial e incentivos para trabajar, en los términos que lo plantea Feldman (1996).

En cuanto al análisis de documentos oficiales que guían la tarea de enseñanza, debemos comenzar por destacar los Diseños Curriculares (DC), ya que ellos constituyen documentos centrales o de referencia para docentes de escuelas medias, aunque estos en verdad devienen de orientaciones y expectativas que en la escala nacional son definidas por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). A estos dos niveles de concreción le prosiguen otros dos: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Planificación Áulica por Asignatura (PAA). A diferencia de los primeros, en el interior de la escuela se incluyen dimensiones más propias del año en curso y de las características de los grupos escolares y demás actores institucionales. Resultado de ello se destacan como instrumentos de trabajo, los diagnósticos, los proyectos, la propuesta de las parejas pedagógicas, las orientaciones de los equipos de inclusión, la participación en certámenes, los acuerdos de articulación entre materias, etc. Y, de manera más instituida, se van adicionando documentos originados por resoluciones y disposiciones, e incluso por leyes, tales como las relativas a la Educación Sexual Integral (ESI) y la Educación Ambiental Integral (EAI).

Dentro de la supervisión que involucra principalmente a equipos directivos, regentes y jefes de área o departamento, existen 6 instrumentos o insumos básicos para evaluar el desarrollo profesional de los/as profesores/as, que por lo general no va acompañado de la experticia e incumbencia de los primeros por sobre quien se desenvuelve dentro del aula, a cargo de una asignatura o área del saber. No obstante, excluyendo las situaciones particulares de Ciencias Sociales y Construcción de la Ciudadanía, que ameritan amplias discusiones, sobre todo en el primer año de la escuela secundaria; la materia Geografía mayormente ha sido ejercida por un profesor de Geografía, ya sea de formación terciaria o universitaria (Lapena, 2023). Dentro de estos instrumentos que visibilizan el desarrollo profesional relevado por la supervisión, destacamos:

- (1) La planificación con los diagnósticos situados, conforme a los grupos escolares y a las orientaciones del PEI y las prescripciones del DC.
- (2) La observación de clase donde se privilegia el Breviario y disposiciones afines a prácticas áulicas, mientras que en otros actos educativos (fechas patrias, por ejemplo), la rúbrica.
- (3) Los informes especiales solicitados por la vía jerárquica y los equipos de Orientación Escolar (EOE) y de Inclusión Educativa (EDI).
- (4) Proyectos específicos con extensión comunitaria o de apertura institucional.
- (5) Acciones transversales, especialmente desde la ESI y la EAI.
- (6) Registros sobre los procesos y períodos de desempeño estudiantil (trayectorias escolares dentro de la asignatura, año a año).

Al fijar la atención en cada uno de estos instrumentos, se logra dimensionar cuáles son los criterios de evaluación sobre la función docente, a los que se adicionan otros, como lo son: justificación de inasistencias, participación en jornadas institucionales, entregas de documentación en tiempo y

forma, desarrollo de actos escolares, convivencia y trabajo en equipo. Sin embargo, podría decirse que, de los 6 instrumentos, la planificación y la observación de las clases debiera conjugar la expresión sintética de qué tanto se enseñan y aprenden contenidos teórico-contextuales, técnicas y valores afines o propios a la asignatura, en rigor el cumplimiento del planeamiento presentado y aprobado por el equipo directivo, o autoridad delegada.

Dentro de la planificación (variable 1), según se desprende de entrevistas y consultas realizadas a 27 directivos se analiza con sumo detenimiento estos indicadores claves:

- (a) La explicación de los contenidos básicos del DC, más allá de si se amplían o no los temas asociados a los saberes de la materia.
- (b) La propuesta metodológica, capaz de implementarse y acompañada de adecuaciones basadas en nuevos formatos de la educación secundaria.
- (c) Las estrategias didácticas, con factibilidad de alternar en la hora de clase con gran carga motivacional.
- (d) La evaluación como diagnóstico, proceso e integración, y no solo como resultado.
- (e) La transversalidad de la ESI y la EAI, sumado a la cultura digital y los valores democráticos.
- (f) La estructuración de la implementación de la intensificación (estudiante que no alcanza a aprobar) y la profundización (estudiante que no alcanza la asistencia mínima), a partir de contenidos prioritarios que, por lo general, se agregan como anexo a la planificación, al igual que los relativos a la atención de la diversidad y la inclusión educativa.
- (g) Nexos o vínculos desde la articulación vertical y horizontal de la asignatura, con una mirada más amplia que lo disciplinar o areal, como, por ejemplo, el trabajo pensado en parejas pedagógicas.
- (h) Aspectos asociados al nuevo régimen académico.

Este cruce de variables con indicadores educativos queda verificado con la observación de clase o acto educativo afín, es decir, con la transposición didáctica o puesta en vigencia de lo planeado. He aquí que entra en juego el rol de la supervisión y es, en gran medida, el Breviario la herramienta más predilecta de ser leída y comprendida antes de ir al aula o donde se materialicen las acciones educativas (Lapena et. al, 2025). En la práctica, esto último no siempre sucede, de lo que se desprende como hipótesis central el relegamiento de lo enteramente cognitivo, pero, sobre todo, en lo que respecta a la especificidad del saber geográfico. De hecho, otra dimensión de análisis crucial es la ponderación asignada a la contextualidad que conllevan las significaciones de la Geografía con los entornos próximos o convivientes de los/as estudiantes, cuya acción orbita en la metodología y la estrategia —indicadores claves—, al por ejemplo resolver que una salida de campo completa la explicación de un tema de clase, con la seducción de escoger el estudio de caso en torno a un problema ambiental que sea del interés del/la estudiante. No obstante, para ser comprendido ese criterio pedagógico-didáctico sobre los que subyacen conceptos estructurantes como “territorio” y “ambiente” —y otros más aferrados a la aplicación de principios geográficos—, quien autoriza, apoya y evalúa esa actividad requiere internalizar connotaciones y significaciones, que no serán equivalentes a las de otras asignaturas. Así, como hipótesis derivada, en esta línea de asunciones, consideramos que los equipos directivos desconocen, e inclusive no tienen ciertamente clara la

Geografía en su acepción como ciencia científica o aplicada, como asignatura escolar o como saber social en general.

Además de la supervisión, la metodología de trabajo involucró a profesores/as de las asignaturas de Geografía de los mismos equipos de supervisión analizados precedentemente, a razón de uno por escuela. En ellos se analizaron variables de contrastación con el primer universo de actores educativos, a modo de verificar si se materializa la idea central de la política educativa mediante:

- Más tiempo abocado a lo pedagógico-didáctico especial.
- Evaluaciones desde una supervisión que oriente y fortalezca el ejercicio profesional docente.
- Calificaciones docentes focalizadas en la preparación profesional y su desempeño en el aula, con implicancias en aprendizajes significativos.
- Estímulo y reconocimiento en la formación docente permanente, en particular a la didáctica especial.

3. Resultados

3.1. *La mirada instituida desde de la supervisión escolar*

Al abordar los aportes de la observación, se omite la regla “nadie puede enseñar lo que no sabe” bajo la premisa que afirma “si se es buen docente se puede enseñar todo lo que se proponga, aunque no sea de su especificidad”. Más allá de las discusiones que subyacen dentro del campo de la didáctica especial, los equipos directivos reconocen que el Breviario constituye su principal instrumento, al igual que los DC, PEI y los diagnósticos áulicos lo son para las planificaciones. Sin embargo, como común denominador justifican dificultad para comprender algunos principios geográficos, confundidos generalmente con un tratamiento más areal. Así se desatienden cuestiones centrales que hacen a la comprensión del problema geográfico como basamento del enfoque crítico propuesto oficialmente (Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires, 2025), como por ejemplo sucede al no darse entidad suficiente a los principios de relatividad geográfica, correlación espacial, complejidad territorial y prospectiva como escenificación de la realidad, lo que permitiría conocer el sentido contextual generado por los conceptos estructurantes de territorio y ambiente, entre otros figurados sintéticamente en el DC.

Ante estas limitaciones, es difícil evaluar la educación situada conforme a los diagnósticos y metas educativas. En lo disciplinar, y para arribar a lo areal después, es crucial prestar atención a las características específicas de los territorios y ambientes, su interacción e influencia multiescalar, sus potencialidades en términos de recursos y patrimonios, sus problemáticas y la escenificación desde agendas reconocidas por los/las estudiantes. Es, en definitiva, aquello que varios especialistas de la Geografía nos recomiendan desde una contextualidad y narrativa latinoamericana, entre ellos, Blanco (2007), Bocco y Urquijo (2013); Rivera (2008); Bachmann (2008); Nin y Acosta (2020); y Durán (2015).

Si observamos la Tabla N°1, emergente de entrevistas semiestructuradas, se visualiza claramente qué variables e indicadores evaluativos jerarquizan o ponderan los equipos de supervisión institucional. Aquí vuelven a coincidir las dos primeras, en sintonía con las directrices del documento oficial y la visión compartida de referentes de la didáctica de la Geografía, aunque en vez del Breviario sobresale

el sistema de rúbrica a la hora de seleccionar una herramienta para elaborar informes evaluativos, aunque ello luego no se materialice fielmente en la calificación de desempeño docente anual.

Tabla 1. Variables, indicadores y ponderaciones evaluativas realizadas por la supervisión.

VARIABLES CONTEMPLADAS	INDICADORES EVALUATIVOS	RUBRICA DE EVALUACIÓN
(1) Planeamiento	a. Planificaciones anuales b. Diagnósticos iniciales y otros de las trayectorias c. Definición de contenidos prioritarios d. Adecuación de planificación en atención a la diversidad e inclusión e. Proyectos articulados con la planificación f. Explicitación y articulación de ejes transversales	a. 2 % b. 3 % c. 4 % d. 4 % e. 1 % f. 1 % TOTAL: 15 %
(2) Actividades áulicas y afines	a. Desarrollo de clases b. Organización de clases especiales (talleres, guías de observación, abordajes grupales, entre otras) c. Trabajo en pareja pedagógica d. Desarrollamiento en períodos o actividades de la intensificación o profundización de la enseñanza e. Ejecución y articulación de salidas de campo o visitas	a. 2 % b. 3 % c. 3 % d. 6 % e. 3 % TOTAL: 17 %
(3) Actos educativos extra áulicos y otros compromisos externos a la asignatura	a. Preparación de actos escolares b. Participación en jornadas institucionales o de perfeccionamiento. c. Participación en reuniones con familias y otras en torno a las orientaciones del curso o año escolar d. Participación de comisiones especiales (consejo consultivo, convivencia, ediciones de certámenes, entre otras). e. Coordinación de actividades con pares del departamento o área. f. Exhibición de proyectos o acciones con apertura en la comunidad (ferias de ciencias, parlamento juvenil, etc.)	a. 4 % b. 2 % c. 2 % d. 4 % e. 1 % f. 5 % TOTAL: 18 %
(4)	a. Entrega de documentación en tiempo y forma b. Presentación de informes asociados a la atención a la diversidad y la inclusión c. Compatibilidad horaria y disposición de horas de trabajo institucional	a. 6 % b. 6 % c. 3 % d. 6 %

<p>Administrativas y otras que hacen a la burocracia escolar</p>	<p>d. Asistencia y justificación de inasistencia e. Comunicación de cambios o peticiones que afecten el normal desarrollo de clases f. Asientos en libros de temas, asistencia escolar y registros de evaluación en RITE</p>	<p>e. 4 % f. 5 % TOTAL: 30 %</p>
<p>(5) Convivencia escolar y relaciones laborales</p>	<p>a. Adhesión al Acuerdo Institucional de Convivencia y a las políticas de cuidado adoptadas en la faz escolar b. Relaciones vinculares con los distintos actores educativos c. Apertura a la supervisión, orientación y rectificación de las distintas fases ejecutivas de la acción docente</p>	<p>a. 7 % b. 6 % c. 7 % TOTAL: 20 %</p>

Fuente: elaboración propia en función de entrevistas y registros de supervisión (2025).

De acuerdo a la grilla de evaluación sobre indicadores cuanti-cualitativos, se desprende que la centralidad de la enseñanza no se asocia enteramente a la acción dentro del aula o en actividades afines (segunda dimensión o variable de análisis), como puede ser una salida de campo o visita a un lugar especial, conforme al orden o secuencia del planeamiento de la materia. De hecho, todo lo atinente a esta última variable de análisis —y primera en la exhibición de Tabla N° 1—, tampoco reviste una ponderación significativa, salvo el extracto de contenidos prioritarios y la adecuación que cada educador/a realiza de su planificación para atender casos especiales de las trayectorias en proceso o discontinuas, así como la atención a la diversidad y la inclusión que, por otro lado amerita un amplio debate por los tiempos demandados y la preparación profesional del docente para abocarse a diversas situaciones o cualidades estudiantiles sin la presencia de un docente asistente, acompañante o maestra/o inclusor/a. En resumen, estas dos primeras dimensiones en cuestión, en el pasado ocupaban un mayor peso en la práctica evaluativa docente, pero hoy no completan más que el 32 %, es decir, casi la tercera parte de la rúbrica evaluativa. Así, por ejemplo, lo que respecta al desarrollo de las clases, sumado a las actividades especiales dentro y fuera del aula, y con pareja pedagógica apenas promedian el 17%. Dentro de esta segunda variable es más valorado el desempeño en la intensificación y la profundización, que reporta el 6 %, contra cada uno de los demás indicadores educativos, que por sí solos no superan el 3%.

Lo expuesto corrobora un mayor énfasis a cuestiones no tan centradas con el planeamiento y la ejecución de las clases y actividades afines a la enseñanza-aprendizaje del grupo, sino más bien a la atención de situaciones particulares, dogmas institucionales y acciones burocráticas. Otro ejemplo, vertido en la mayoría de las entrevistas es que los actos educativos extra áulicos y otros compromisos externos a la asignatura adquieren una mayor relevancia (tercera variable, con el 18%), siendo que no impactan tan estrictamente en los aprendizajes de la materia, dado su abordaje general o sumamente protocolar, más que de sentido pedagógico-cognitivo. No obstante, las autoridades insisten que los actos escolares, los proyectos abiertos a la comunidad y las participaciones en eventos especiales

devienen de premisas curriculares o contenidos articulados, aunque en consulta con docentes (véase en apartado siguiente), ello no siempre es congruente o no amerita el vínculo e impacto en el aprendizaje respecto al tiempo dedicado dentro y fuera del aula. Puede entonces interpretarse como tiempos que atentan contra la especificidad de contenidos significativos.

Asimismo, al indagar sobre la alta ponderación en la faz administrativa (cuarta variable, con un 30%), que además exhibe un gran malestar entre docentes —tildan a esos sobretiempos como “burocracia escolar”—, las autoridades arguyen que es una forma eficaz y probatoria a la hora de justificar una calificación. Además, aseguran que sin ella varias actividades correlacionadas en el tiempo y con otros actores institucionales y de la administración central no son factibles, sobrellevando, por el contrario, contratiempos en personas que ocupan cargos administrativos o de gestión en la escuela, o en las oficinas del nivel jurisdiccional.

Otras consideraciones, que ocupan en la práctica una centralidad importante, obedecen a la convivencia escolar y las relaciones vinculares en general (quinta variable de análisis, con el 20%), lo cual se traduce en actas, registros, reuniones y demás actividades que reducen significativamente el tiempo dedicado a la preparación de clases, el desarrollo programático de la asignatura y otras atenciones que orbitan en la segunda variable de análisis. Si bien es asumido el papel docente por su empatía y buenos modales, como rol indelegable de su función (Araujo, 2017), los equipos de supervisión reconocen que es requerida una mayor participación de los EOE y otros actores, para atenuar la carga temporal en lo concerniente al conflicto escolar, la atención a la diversidad y otras situaciones más complejas. También la mayoría de los/as profesores/as acusa que su profesionalidad requiere mayor acompañamiento de contacto con estos equipos interdisciplinarios, y no solo a instancia de las exigencias de informes y reuniones relativas a hechos ya consumados en el aula.

De este orden de prácticas institucionales, que hacen a la evaluación integral del docente, según como la califican los equipos de supervisión —en línea con lo considerado por Biesta (2015) y Araujo (2017)—, se reconoce un reclamo efectuado por el cuerpo docente, quienes expresan que no se presta suma atención a si el/la educador/a sabe o no los temas o contenidos de clase, que es el requisito inicial para poder estar al frente de un curso. Puede entenderse que se da por sentado, como si al tramitar un carnet para manejar un vehículo se lo hiciera sin práctica verificable alguna. Este punto de tensión es claro, porque excede si tiene o no título docente, ya que lo esencial es si está preparado/a para ejercer eficazmente bajo las nuevas modalidades de trabajo y, en el caso particular de Geografía, si lo hace acorde a un mundo, país, región y lugar que ya no son los mismos que cuando se formó en el profesorado. Desde la intensa multiescalaridad de análisis espacial hasta las nuevas geotecnologías aplicadas como técnicas, se puede dar cuenta de una constante actualización profesional requerida en el campo de la Geografía escolar (Gurevich, 2023; Gómez *et. al*, 2015; Durán, 2015).

Si bien en estas comparaciones tampoco afirmamos que el clima escolar debe pasarse por alto, es necesario mediar y sentir que lo colectivo y la calidad educativa no puede quedar relegada en constantes particularizaciones de casos en apenas 2 horas semanales discontinuas que tiene asignada la materia en la curricula de los 4 años previstos, salvo en una orientación que se extiende un año

más. En esa línea, Meirieu (2006) y Lerner (2007) advierten que la visión constructivista que subyace en los procesos formativos deben ser promotores del deseo e interés de los aprendizajes motivados por el/la docente, con una evaluación formativa asociados a aprendizajes significativos. Inclusive, en el común denominador de las entrevistas, la supervisión reconoce ese reclamo docente, es decir, querer estar más abocado a la preparación y desarrollo de clases más que a restar tiempos a ellas y desviar el foco en actividades como, por ejemplo, charlas ajenas a la materia, reuniones dentro del espacio áulico y exigencias administrativas que son solicitadas con suma urgencia.

Volviendo a la idea-fuerza relativa a la centralidad de la enseñanza y su asociación con la segunda variable de análisis, la supervisión escolar hace énfasis en tres instrumentos a la hora de entrar en el aula, a modo de hacer más funcional el cumplimiento de su rol supervisor:

- **Correlación con el planeamiento:** Si los contenidos de clase se vinculan con la planificación y otros informes especiales, sumado al asiento en el libro de temas. A su vez, en ocasiones se suma o se reemplaza la permanencia áulica por el análisis congruente entre la planificación, el libro de tema y la elección de alguna carpeta, examen escrito y trabajo especial cedida por algún/a estudiante para así ampliar las lecturas a otros integrantes de la supervisión (vicedirectores, regentes y jefes de departamento, por ejemplo).
- **Forma de enseñar:** Si la enseñanza transmitida es clara, concisa y exhibe una secuenciación de introducción, desarrollo y cierre, con intervenciones o monitoreos de interacción horizontal con el grupo escolar, de manera que no se torne una monotonía o genere aburrimiento o apatía entre los/as educandos/as. Además de la escucha y la observación del desarrollando estudiantil, se emplea una rúbrica, y en menor medida, el Breviario, a pesar de que la mayoría de las autoridades escolares no devienen del campo de la Geografía ni tampoco de Ciencias Sociales, e incluso existen maestros/as en cargos directivos o personas sin título docente, igualmente habilitadas a ejercer estas funciones, ya sea con o sin concurso o prueba de selección (una minoría accede por designación puntual).
- **Aprendizaje alcanzado:** Aun siendo la mejor clase explicada y cumpliendo con el planeamiento, la transposición didáctica debe ser apropiada, resignificada y gestada con suficiente interés por el grupo escolar, lo que depende no solo de las estrategias docentes para que ello se lleve a cabo, sino además por la correlación con los contenidos previos y la atención a la diversidad y la inclusión que amerita darse un momento para brindar las adecuaciones al caso. También se reconoce que la planificación, los diagnósticos, el Breviario y otros instrumentos son cada vez más sustituidos por indicadores de rúbrica y por hechos observacionales más vivenciales y perceptivos de parte del supervisor que no termina adentrándose a la corroboración de la apropiación de aprendizajes y su concordancia con la especificidad de la asignatura.

De la interacción de variables funcionales al propósito evaluativo de la enseñanza, se desprende una valoración por el cumplimiento administrativo de la tarea docente, el ejercicio de la didáctica general y lo aprendido en clase, aunque redundante nuevamente la impronta de la enseñanza general y un carente seguimiento y cotejo de aprendizajes significativos propios de la Geografía.

3.2. Las incongruencias entre la supervisión evaluativa y la calificación docente

La evaluación, en un sentido amplio, involucra a todos los actores educativos y a la misma institución y en general se materializa en informes, calificaciones, recomendaciones de mejora, reflexiones, etc. (Araujo, 2017; Walker, 2014). En el caso docente, forma parte de su desempeño anual y éste impacta en su carrera. No obstante, en las propias entrevistas a las autoridades escolares y al cuerpo docente se desprenden algunas incongruencias, que no solo omiten la importancia de la formación y la trayectoria en la didáctica especial de la Geografía, sugerida como crucial a los ojos de varios de los/as referentes analizados en esta investigación.

En este sentido, al ser consultados sobre la transposición de estas evaluaciones en el formulario de calificaciones docentes (SET 4), en forma unánime los equipos directivos indicaron que, salvo faltas graves en la convivencia, reiterados ausentismos no justificados e irregularidades en la faz administrativa, las calificaciones son mayormente de una calificación de 10 o a lo sumo, una calificación de 9,66, la cual no impacta en absoluto dentro del puntaje de ingreso a la docencia. Así, estas valoraciones tienen directa implicancia en la permanencia laboral, la presentación a concursos o pruebas de selección y el puntaje docente, ya sea en el listado oficial o en el puntaje anual docente que, a su vez, repercuten en los movimientos docentes, el acrecentamiento de horas titulares y la estabilidad al existir cierre de secciones o cursos en una escuela. Por ende, cabe preguntarse qué grado de vinculación o correlación tienen estas valoraciones con algunas de las variables e indicadores derivados abordados en la Tabla N^o1, sobre todo con la segunda dimensión, que ya de por sí ocupa escaso tiempo y baja ponderación, y son materializadas con una autoridad que apenas visita al docente una o dos veces al año en su asignatura a lo largo del año, conforme a lo confirmado en entrevistas, aunque ello contrasta con una parcialidad de profesores/as que aseguran no haber sido observados dentro de los 190 días de clases obligatorias. En asignaturas como Geografía serían 76 clases, y con los feriados y otros días con actividades especiales deducidas por docentes (jornadas docentes, actos escolares, proyectos institucionales, etc.), este número llega a descender a 65, es decir, una cantidad más que suficiente para ser visitado/a por distintos actores de la supervisión escolar.

En relación al SET 4 (figura N^o1), que materializa las calificaciones anuales docentes, se interpreta que en el Ítem 2.2 se pondera en un 33,3 % a las “condiciones profesionales”, las cuales incluyen las dos primeras variables expuestas en la Tabla N^o1 (equivalentes a las ponderadas por parte de autoridades educativas en un 32 %), contra dos ítems adicionales que, por un lado, sintetizan condiciones personales (atribuidas a la convivencia áulica, la apertura al régimen escolar en general y relaciones vinculares con pares y otros actores) y por el otro, cuestiones centradas en lo administrativo, el cumplimiento de mandatos y el gobierno escolar. A su vez, en ese formulario se solicita datos de asistencias e inasistencias, con las debidas justificaciones, sumado al asiento de capacitaciones, perfeccionamientos, títulos obtenidos, libros y demás publicaciones, tanto como participación en eventos (congresos, seminarios, simposios y otros) u organización de los mismos, entre otras iniciativas, pero que finalmente el cuerpo docente reconoce que ello no impacta fielmente en la nota del ciclo lectivo, lo que asocian con un contrasentido de formarse y perfeccionarse a lo largo de la carrera docente, aun cuando en el puntaje docente repercute en algún sentido, pero sin ser tampoco de gran ponderación. Por ejemplo, un título docente de 4 o 5 años como es el de profesor de Historia que complementa al título de profesor de Geografía y permite una formación integral en el

desempeño al frente de asignaturas como Construcción de la Ciudadanía y Ciencias Sociales (Lapena *et. al*, 2025), apenas otorga 2 puntos, lo que en equivalencia se obtiene ese mismo tiempo asistiendo a una escuela rural o haciendo 4 o 5 cursos que ocupan un tiempo inferior, e inclusive son factibles de concretar en un mismo año sin equiparse en absoluto en esencia y esfuerzo.

Figura 1. Formulario de Calificación Anual Docente (SET 4).

3) RESUMEN GENERAL DE LAS CALIFICACIONES DEL ÍTEM 2) EN LOS PUNTOS:		En números	En letras
2.1. Condiciones personales		10	DIEZ
2.2. Conocimientos profesionales		10	DIEZ
2.3. Resultados en:			
2.3.1. Conducción			
2.3.2. Funciones			
2.3.3. Gobierno Escolar			
2.3.4. Administración de la unidad a cargo		10	DIEZ
PROMEDIO DE TRES NOTAS		10	DIEZ

4) EN LOS CASOS DE REPOSICIÓN		En números	En letras
Fecha	21/11/2014		
Notificación del docente	NO PUEDE FALTAR		
Fecha	21/11/2014		
		NO PUEDE FALTAR	
		En conformidad	

5) EN LOS CASOS DE APELACIÓN		En números	En letras
Fecha			
Notificación del docente			

6) EN LOS CASOS DE REPOSICIÓN		En números	En letras
Fecha			
Notificación del docente			

7) EN LOS CASOS DE APELACIÓN		En números	En letras
Fecha			
Notificación del docente			

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Planilla S.E.T. 4

HOJA DE CALIFICACIÓN PERSONAL DOCENTE
Período 05/03/14 - 14/11/14

1- INFORMACIÓN A CARGO DEL INTERESADO

1- Apellido y Nombre _____

2- Cargo del que se titula: IN 2MOD ZP Escuela N° _____ Distrito PEHUJO

3- Cargo que desempeña actualmente _____

4- Organismo, repartición o dependencia DGC y E

5- ¿Desde qué fecha? 05/03/2014

6- ¿Títulos docentes que posee? NO C.A.R. TÍTULO HABILITANTE

7- Otros títulos o estudios realizados (oficiales y no oficiales) _____

8- Estudios o trabajos que actualmente realiza _____

9- Obras publicadas o ejecutadas (materia, clase, título, edición, fecha y demás referencias) _____

10- Comisiones oficiales desempeñadas (fecha, naturaleza de labor y demás referencias) _____

11- Participación en actividades de capacitación organizadas por la dependencia en que actúa o instituciones locales _____

12- Iniciativa (proyectos realizados) _____

13- Participación en actividades de perfeccionamiento docente (cursos, cursos, jornadas pedagógicas, seminarios, etc.) _____

14- Asistencias NO PUEDE FALTAR Por enfermedad COMPLETAR SI CORRESPONDIERE
Inasistencias NO PUEDE FALTAR Por causas privadas COMPLETAR SI CORRESPONDIERE
Por otras causas COMPLETAR SI CORRESPONDIERE
Injustificadas COMPLETAR SI CORRESPONDIERE
Suma COMPLETAR SI CORRESPONDIERE

Lugar y fecha PEHUJO, 21/11/14

Señe NO PUEDE FALTAR
Firma del interesado

INSTRUCCIONES:
* Cada uno de los aspectos considerados se califica globalmente, encerrando con un círculo la nota numérica que correspondiere. Para ello deberán leerse detenidamente las características que definen cada nivel de calificación.
* Se analizarán objetivamente los rasgos que se ajustan al comportamiento habitual del docente. Sólo luego de esta operación determinará la nota numérica a consignar en cada uno de los tres rubros consideados.
* Valora a cada uno de los mismos independientemente, sin dejarse influir por los restantes. Así se aproximará a un concepto general al veraz y objetivo.
* La calificación final se obtendrá promediando las sumas de las calificaciones obtenidas en cada rubro.
NOTA: En caso que el agente calificador asignare más de 15 puntos, deberá fundamentar en hoja aparte.
*CONSIGNAR SOLO EL CARGO O LOS MODULOS QUE SE TITULARIZARON!

Form. 817 - Dirección Servicios Generales - Departamento de Impresiones

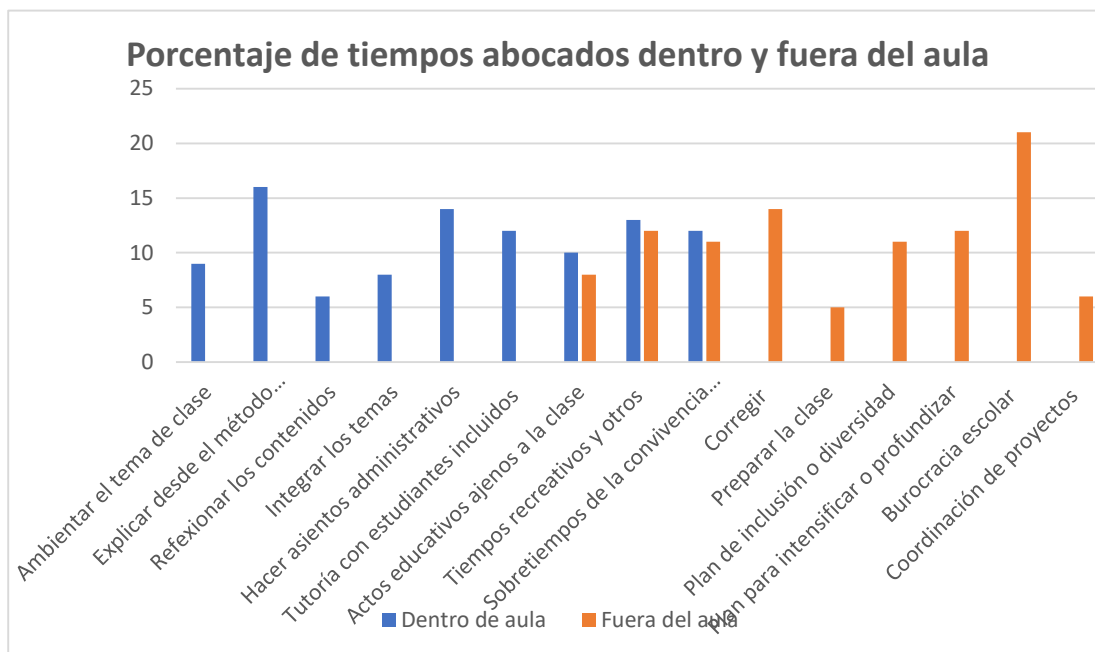
Fuente: DGCyE (2011).

Otra observación muy puntual, esgrimida por autoridades y reiterada por docentes es la inasistencia, ya que existen varias faltas justificadas y con goce de haberes, previstas por el Estatuto Docente, aunque aquellas abocadas a la participación de eventos científicos o académicos como lo son congresos propios del campo del saber que el/la mismo/a ejerce en la asignatura escolar, van a descuento y al año solo están permitidas hasta 8 días (Artículo 115 del Estatuto Docente), contra otras causas que esgrimen una suma superior y con goce de sueldo, sin incluir en ellas lo atinente a las situaciones de salud. He aquí otra contradicción del sistema educativo, que no prioriza la capacitación y perfeccionamiento docente en universidades públicas o instituciones equivalentes, que a nivel nacional constituyen los principales ámbitos de referencia (Gómez *et. al*, 2015).

3.3. Las visiones compartidas entre docentes de Geografía

Al realizar encuestas a docentes del espacio curricular de Geografía en las mismas instituciones educativas relevadas, dentro del muestreo por región educativa, la autoevaluación y la co-evaluación de su parte denota críticas acerca del dogma fijado en la “centralidad de la enseñanza”, ya que a instancias de su praxis consideran que el foco no está decididamente puesto en la didáctica especial y en los aprendizajes perseguidos, según se desprende en la figura N°2.

Figura 2. Distribución de los tiempos y dedicaciones docentes dentro y fuera del aula.



Fuente: elaboración propia en base a encuestas a docentes (2025).

Desde la pregunta direccionada a los tiempos dedicados dentro y fuera del aula, sobresale que es menor lo abocado a la clase especial de un tema (39%, si sumamos ambientación, explicación, reflexión e integración del tema en el contexto del programa). Dentro de este espacio de tiempo, la preparación de la clase y las correcciones de escritos apenas involucra el 19 %, y si se adiciona lo relativo a la inclusión, la diversidad, la intensificación y la profundización se alcanza el 42 %, es decir, que, de la administración temporal, se desprende una carente centralidad en la enseñanza programada en el aula, pese a que por unanimidad el universo docente consultado está en desacuerdo con esa realidad. Contrariamente, la burocracia escolar (la general más la particular de cada escuela, con varios informes, algunos de ellos redundantes), los actos educativos ajenos a la clase, los sobretiempos de las acciones de convivencia (actas, reuniones, talleres, etc.) y las iniciativas recreativas dentro del ámbito educativo totalizan la mayor carga de tareas o funciones en la praxis. Además, de manera complementaria, varios/as docentes aclaran que los tradicionales tiempos dedicados a los exámenes finales o compensaciones hoy son reemplazados por el período de intensificación y profundización, lo que adiciona más carga temporal, a atenciones particulares en forma previa y extraclase, aunque valoran que sus resultados en el proceso educativo garantizan mejores aprendizajes en esta parcialidad de estudiantes.

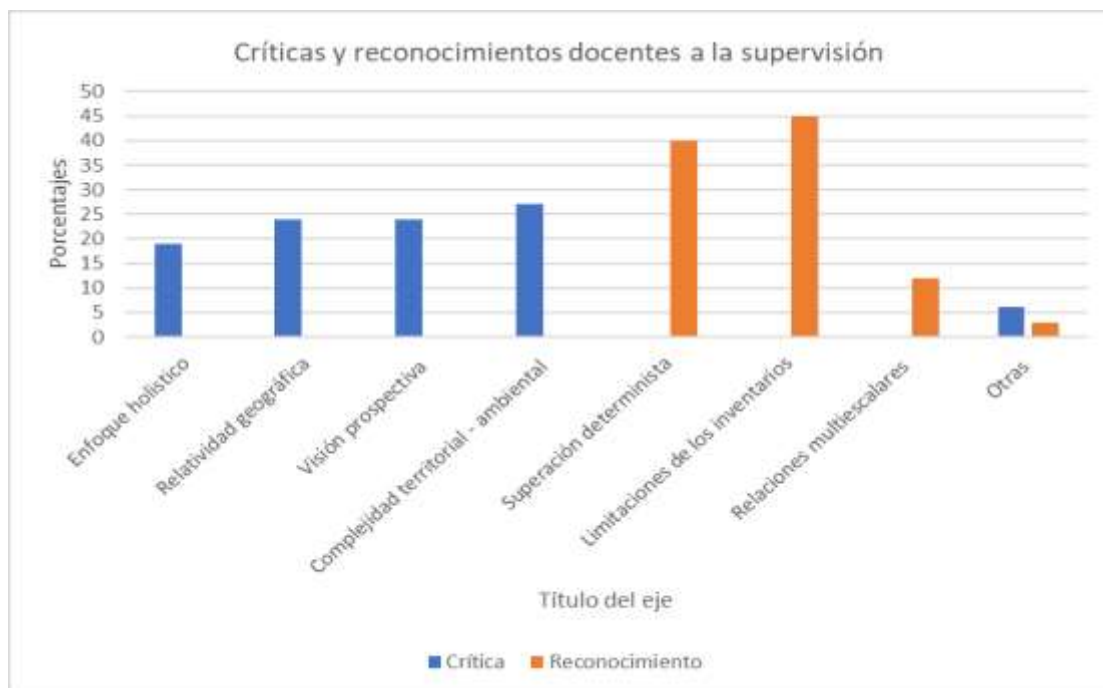
En la coordinación de proyectos, si bien es relativa la vinculación con los temas de la asignatura, se manifiesta una baja de tiempo en relación a otros años, debido a la sobrecarga de las demás actividades y la ausencia de horas institucionales que otrora compensaban esa dedicación. En la misma línea, se atribuyen críticas a la capacitación y el perfeccionamiento dentro de la disciplina escolar. Del cuerpo docente consultado, solo una persona está cursando un posgrado incumbente, lo

que se asocia principalmente con la falta de valorización en la profesionalidad, la disponibilidad de tiempo y la capacidad económica para afrontar una exigencia, según testimonios emergentes de las entrevistas. Por ello, esta variable vinculante con las metas de la política educativa en cuestión, no fue considerada en la distribución del tiempo al no relevarse docentes dedicados al perfeccionamiento; algo que denota contradicciones. De hecho, solo exceptúan dos jornadas institucionales donde se trató la directriz, y en situaciones particulares la experiencia de concurrir a un congreso y una jornada de Geografía en ámbitos universitarios, por única vez, ya que tuvieron descuentos de haberes por no ser considerado un acto educativo por el sistema administrativo escolar. En esta línea, otras experiencias refieren al abandono de carreras o cursos especializados por carente reconocimiento oficial en los nomencladores de puntaje docente, falta de apoyo económico y restricciones de licencias para estudiar o cursar.

En las demás preguntas, el foco estuvo abocado más específicamente a los temas desarrollados, la forma de abordarlos y el carácter de la evaluación por parte de la supervisión, incluida la devolución profesional de ese acto. En principio, el 72 % reconoce que no alcanza a finalizar el programa, debiendo jerarquizar contenidos y reducir la complejidad en la faz procedimental, principalmente porque son carentes los conocimientos previos, pero a su vez, el tiempo real de clase, ya que con frecuencia este se ve interrumpido o reemplazado por otro acto educativo o actividad institucional, mientras que en el 96 % de los docentes manifiesta como obstáculo la discontinuidad horaria en la semana, al no tener las dos horas de corrido, lo que trae consigo inviabilidades en cuanto a salidas de campo o visitas en la comunidad (actividad muy crucial en Geografía Argentina, es decir, en 5to año) y dificultades de correlación o ambientación en los temas centrales del DC.

Respecto a la evaluación de la supervisión se subrayó una de las mayores críticas constructivas, ya que no se comprende el perfil geográfico de la materia, aunque sí la mayoría de los equipos directivos suelen orientarse en el tratamiento areal. Las principales carencias profesionales de la supervisión advertidas por el cuerpo docente están centradas en el desconocimiento del enfoque holístico o multidimensional (19%), la impronta de la relatividad geográfica propia a lugares y regiones (24%), la visión prospectiva (24%) y las complejidades que involucran procesos de territorialización y dinámicas ambientales (27%), aunque sí reconocen que se asume la reconceptualización de la tradición localizacional-descriptiva por un carácter más explicativo (45%), el abandono de la visión determinista o naturalista (40%) y la superación del abordaje del espacio estático por una realidad cada vez más cambiante y más multiescalar (12%), según se verifica en la figura N°3.

Figura 3. Críticas y reconocimientos de docentes de Geografía a la supervisión escolar.



Fuente: elaboración propia en base a encuestas a docentes (2024).

Puesto el foco en cuestiones centrales, como lo es la enseñanza situada en las complejidades territoriales y ambientales, es necesario recaer en premisas irrenunciables de la Geografía, entre ellas algunos conceptos específicos y su asociación con las características particulares del territorio, su construcción sociocultural y la definición geohistórica (Blanco, 2007; Harvey, 2007; Herner, 2009), así como la comprensión de las dinámicas ambientales en esas identidades y procesos socioterritoriales, signados por el resultante de la relación sociedad-naturaleza (Reboratti, 2000; Bachmann, 2008). Para arribar a esas categorías conceptuales y contextualización, dentro de la transposición áulica de una clase de 5to año se requiere revisar conceptos y connotaciones, vincularlos con realidades no generalizables y al mismo tiempo, cooptar la atención o el interés del alumnado, tratando que por ejemplo se comprenda la idea de problema geográfico y se traslade a un reconocimiento y debido tratamiento con diversos recursos y herramientas para así alcanzar la fase de conclusiones subyacentes a un razonamiento propio, que es a la vez, geográfico (Garrido Pereira, 2005; Lapena 2023; Rivera, 2008; Sepulveda, 2009). Por consiguiente, esta evidencia del trabajo docente y el empeño puesto para generar un aprendizaje significativo en los términos que lo plantea Meirieu (2006), resultan fundamentales completarlos con la asunción de la supervisión, dado a que son claves en la focalización de la evaluación de la enseñanza, máxime concibiendo que los equipos directivos desconocen la mayor parte de los principios o aspectos del método geográfico en el contexto de los nuevos paradigmas y perspectivas de la ciencia (Lapena, 2023; Durán, 2025; Gómez *et. al*, 2025).

De las memorias docentes, relativas a sus devoluciones de las observaciones de clase, en el 36 % sobresale disconformidad, aduciendo que los equipos directivos no reconocen estos principios básicos y de método geográfico en contenidos estructurantes, como lo son el territorio y el ambiente. El primero es confundido con espacio jurisdiccional (un país, una provincia o un distrito interior),

mientras que el segundo más enmarcado en la conservación natural. Y, en modo más general, la mayoría de las limitaciones de la supervisión tropiezan con las limitaciones de correlacionar al hecho, fenómeno y problema geográfico como campo analítico.

Asimismo, tratándose de Geografía, los contenidos contextuales o situados tienen un peso significativo, pero, asimismo, ello no deviene de una revisión bibliográfica y su aplicación al lugar, sino más bien de una correlación o conexión como principio geográfico, es decir, que también es relativo a cada ambiente y territorio, sea rural, urbano u otro. Por consiguiente, la selección de regiones de estudio propicia ese análisis y cotejo desde esta investigación, y para ello, los reportes de evaluación en visitas de aula por parte de las autoridades institucionales releva desconocimientos, desarticulaciones y descontextualizaciones respecto a los contenidos contextuales ajustados regionalmente a estudios de caso, además de contenidos estructurantes. Esto por ejemplo denota que quien reside en un litoral conozca y se vincule su cotidianeidad con el espacio marino.

- Región de la costa (Región 19): *“No es necesario abordar los procesos de remoción en masa de forma tan específicos y vinculados a los usos y destinos del suelo en la zona litoral, ya que es complejo. Se sugiere concretizar en riesgos o problemas ambientales de quienes viven en la costa.”*

Conforme a la lectura de esta devolución, se desprende una disociación sobre la importancia de los procesos geomorfológicos en la costa y su alcance multidimensional (no solo a las viviendas y sus moradores), así como la vinculación de obras a favor de las ciudades como Necochea y Mar del Plata, pero en desmedro de Quequén y Camet, respectivamente. Esta omisión correlativa en lo espacial denota una incompreensión de qué tanto pueden influir las dinámicas ambientales sobre los lugares, lo que amerita lo fundamental del saber geográfico para definir decisiones claves en la vida en bien de una justicia ambiental, territorial o espacial.

En este segundo testimonio, se intenta imponer un rasgo generalizador tanto en los grupos o secciones serranas, a pesar de que estas diferencias se asocian con las cualidades del turismo, la actividad agropecuaria reinante y, sobre todo, a la minería, que en Olavarría es distinta respecto a Tandil, porque está abocada a la producción de cal y cemento, tanto como ladrillos y tejas respecto al otro lugar dedicado a la fabricación de adoquines y empedrado, minas de arena y molienda de pedregullos para la construcción vial.

- Región de las sierras (Región 20): *“No importa que las sierras posean características diferentes, al igual que las ciudades de la región en sí. Es requerido un análisis más generalizador que abarque un problema común desde donde partir, como, por ejemplo, las condicionantes del turismo y las economías de estos lugares en un año atravesado por la crisis.”*

En cambio, en el último caso, la devolución trata de ir a una síntesis que no se la correlaciona previamente ni se aborda como enfoque holístico (termina describiéndose más que explicando la lógica multi-factorial), y a su vez desconoce que la problemática hídrica no es idéntica a otras regiones, como por ejemplo si se la compara con las sierras bonaerenses antes analizadas. De hecho, se omite que el flagelo hídrico acaecido en el pasado reciente tiene una fuerte impronta ambiental, con desencadenantes en la desterritorialización rural, agravada por la redefinición territorial

impuesta por la lógica del agronegocio. También se pasa por alto las potencialidades de un área, que por su condición medanosa posee altas reservas de agua dulce potable en forma subterránea, especialmente en Henderson (una de las ciudades analizadas).

- Región arreica-medanosa (Región 15): *“No puede exigirse la rigurosidad de peculiaridades propias de medanales, lagunas, incidencias del anegamiento y aspectos vinculantes con los tipos de viento, humedad y vegetación silvestre, ya que con decir que es un área de llanura con limitaciones de escurrimiento es suficiente, no siendo tan distinto el caso a otras inundaciones que se producen en el país”.*

En coincidencia con la apreciación global de la supervisión y los/as docentes asumen una centralidad más focalizada en didácticas especiales de las Practicas del Lenguaje y la Matemática, a diferencia de la Geografía que en estudios anteriores también se ha corroborado (Lapena, 2023). Sin embargo, en forma unánime -última pregunta de encuesta-, los/as profesores/as acusan que las devoluciones cuestionadas confirman desconocimientos acerca de los principios rectores de la disciplina escolar, intentan que la jerarquización o simplificación de los contenidos terminen siendo una regla síntesis, como se verifica al generalizar la contextualidad de lugares o regiones diferentes (Figuras N°4, 5 y 6), y cuyas aristas justamente hacen a la esencia de la problematización, así como de las propuestas orientadas a una justicia espacial. De no concebirse de esta forma, las habilidades o competencias redundarán en conclusiones abstraídas de la realidad.

Figuras 4, 5 y 6. Sojización, minería extractiva y erosión costera como aristas de cada región.



Fuente: fotografías propias de los/as autores/as (2024).

De lo expuesto, atribuimos una percepción docente más arraigada en su formación de base y vocación profesional, pero también a los aprendizajes situados y significativos de su disciplina escolar, con vínculos areales que están conciliados en la apreciación de la supervisión. Su disconformidad, además de la sobrecarga de tiempos y actividades no áulicas recae en la carente valorización de su especificidad didáctica. Dicha crítica recae en la incomprensión y la puesta en valor de su rol y, sobre todo, sus mayores capacidades profesionales, como bien lo plantea Daniel Feldman en su obra titulada *“Para tener mejores maestros, hay que tratarlos como tales.”* (1996). Sin embargo, en la unicidad del mensaje profesional que subyace, es loable la exaltación de los valores y carga cognitiva que imprimen los compromisos ambientales y territoriales en el contexto un mundo, un país, una

región o un lugar más justo, tal como lo resalta Sepúlveda (2009), que parte de la misma espacialidad personal y su vínculo con la escuela como espacio primario de interacción:

La escuela como espacio potencialmente transformable debiera materializar cuerpos, que acoja emociones, que permita nuevas formas de pensar y que promueva una creatividad radical. Para acercarnos a la posibilidad de esta mutación se debe reconocer al espacio como gestor de nuestras subjetividades. La Geografía (ya sea expresada a través de la espacialidad formal e informal) posee una responsabilidad radical, ya que el cuerpo, primer espacio, que no se apropia es un fantasma, así como un cuerpo que no avizora los vínculos con los medios por los que transita o aprende, tiende a perder su condición interaccional. Comprender la apropiación que el individuo puede hacer de sus cuerpos o de los espacios primeros, es el paso inicial para llegar a construir una verdadera morada. Todo ello es posible si se propicia una enseñanza que se oriente a la constitución de un sujeto. El paso siguiente es habitar y transformar permanentemente los espacios y sus posteriores límites en relación con el entorno próximo (Sepúlveda, 2009, p. 85).

3.4. El breviario o la rúbrica como instrumentos de evaluación

En ocasiones se reemplaza al Breviario por las Rúbricas evaluativas, pese a que se trata de instrumentos distintos en el contexto de la evaluación de la enseñanza. El segundo caso puede ampliarse al aprendizaje y la gestión educativa institucional, con una propuesta enriquecedora ante la co-evaluación y la auto-evaluación, pero no focaliza la especificidad de la disciplina escolar, máxime si es compartida por visiones no colegiadas en torno a la calificación profesional. En sí, el primero es una guía resumen de las acciones didácticas especiales que debiera exhibirse en la enseñanza y, al mismo tiempo, en lo que al hecho educativo concierne, es decir, cómo tiene que materializarse en los/as estudiantes (Lapena *et. al*, 2025). En cambio, la rúbrica refiere a una serie de indicadores educativos monitoreados en el proceso, en sus resultados y en la integración de las actividades ejecutadas, más ambientados a la multiplicidad de hechos y variables, sin que sea vinculante u obligatoria la impronta disciplinar o de la didáctica especial, así como las directrices que pudieran ser consensuadas y modificadas con el curso del tiempo, a diferencia del documento guía antes mencionado (Lapena *et. al*, 2025; Acosta *et. al*, 2021).

En particular, como documento prescriptivo y de acuerdo a los aportes de las entrevistas, el Breviario constituye un instrumento capaz de clarificar varios indicadores evaluativos y orientar la evaluación de la enseñanza específica, evitando una mirada generalista ante la esencia de lo particular de cada materia, máxime en la Secundaria, donde adquieren un peso mayor respecto a los niveles precedentes (Anijovich y Cappelletti, 2020). Inclusive, en una minoría de las autoridades educativas, asumen que no manejan habitualmente esta herramienta.

En el caso de Geografía es loable destacar la síntesis de palabras para poder visualizarse desde el Breviario para quien no proviene del campo disciplinar y debe supervisar, a diferencia de la Rúbrica que está más sujeta a la decisión personal del directivo sobre lo asumido como acorde a la enseñanza. Entre los ejemplos acercados en los testimonios, el cuerpo docente reconoce que cuando se ha

supervisado desde el documento guía se ha puesto en evidencia una devolución que pone énfasis mayor en la articulación entre lo físico-natural y lo ambiental como marco de correlación, orientado al objetivo social de la ciencia, al igual que sucedió con el abordaje memorístico y de inventario, que ya no promueve la recitación de capitales, ríos, montañas, países y otros datos fuera de un tratamiento y contexto. También se verifica una mayor apertura a la comprensión del eje problematizador, el trabajo en cartografía temática y los estudios de casos, así como a diversas alternativas de investigación escolar movilizadas por técnicas de abordaje multidimensional, como bien se exhibe en este primer punto del documento:

- Primera consideración especial: “No a la enseñanza de territorios, ambientes y lugares que remitan sólo a una variable de análisis (por ejemplo: sólo demográfica, sólo económica, sólo natural, otras). Sí a la enseñanza de territorios, lugares o ambientes cuando éstos impliquen considerar al menos dos variables de análisis para su estudio (para la explicación de un fenómeno de modo multicausal, debe seleccionarse más de una variable)” (DGCyE, 2008, p. 19).

En los informes de supervisión, también es diferente en aquellos que omiten el Breviario, en cuestiones como las expuestas al pie, donde la fuente de información y las técnicas de análisis requieren ir más allá de datos oficiales y de los propios libros escolares, con vinculaciones más vivas y constantes con la sociedad, así como la interacción de escalas que requieren abordar dimensiones no siempre tangibles, e incluso cartografiables o sometidas a descripciones inmortales, generalmente gestadas o tratadas desde la idea-fuerza de la problemática, el cambio, el riesgo o el conflicto:

- Segunda consideración didáctica especial: “No al tratamiento de problemáticas territoriales y ambientales que desconsideren las voces de los diferentes actores y sujetos sociales (sociedad civil, política y Estado) que pudieran participar de ellas. Sí al estudio de problemas territoriales y ambientales considerando niveles de análisis diferentes (económico, social y cultural), y escalas geográficas diferentes (múltiples escalas del tipo local/nacional/continental/global)” (DGCyE, 2008, p. 19).

En tanto, informes evaluativos vertidos desde rúbricas externas al dialogo o consenso previo con el/la docente analizados (19 de 27 casos analizados desde las entrevistas), tropiezan con estos errores o falencias de estos dos primeros planteos didácticos del Breviario:

- Lo territorial es mayormente asumido a espacio jurisdiccional u oficial, como unidad espacial sujeta a normas, autoridades y límites estrictos más que a identidades y procesos territoriales, con dimensiones más complejas y que en ocasiones preceden a la designación jurídica del espacio, con varias tensiones y conflictos justamente provocados por el arbitrio de la definición gubernamental. Por ende, la Geografía no se encarga únicamente del estudio de ciudades, provincias o países como áreas atomizadas.
- Lo ambiental no se remite a la conservación o la preservación de espacios naturales, sino al resultado, el proceso y la convivencia surgida de la relación sociedad-naturaleza, con hechos y fenómenos geográficos que son emergentes. Por lo tanto, la Geografía intenta mediar y enseñarnos a moderarnos, regularnos y sustentarnos en un espacio contenido por un ambiente

más que por una naturaleza intacta y que es difícil de serlo en la mayor parte de nuestra espacialidad.

- La caracterización de los lugares o regiones tiende a vincularse o ajustarse a espacios jurisdiccionales, con cualidades más históricas que susceptibles al cambio o transformación espacial y en esa línea, abordaje que se aplican como reglas generales, como si una inundación es similar a otra solo por encontrarse en la misma provincia y contexto temporal. Por consiguiente, la Geografía atiende a un espacio y hábitat espacial en constante cambio o susceptibilidad de transformación.
- La problematización recae en los efectos o manifestaciones, tanto como en la opinión final del alumnado y no en la estructura de causas, factores, actores intervinientes y la evolución del problema central, su acepción espacial y el dimensionamiento multiescalar no solo del origen, sino de los efectos y su complejidad. Por ello, la Geografía accede a un campo amplio y complejo de conocimientos multidimensionales de la realidad, los cuales merecen ser comprendidos en su integridad y correlación más que en una lógica general y simplista.

4. Conclusiones

La centralidad de la enseñanza constituye un horizonte cuyo alcance implica buenas prácticas educativas, con recursos innovadores y alternancia de estrategias didácticas que logren interesar y orientar a los/as estudiantes. Para llevar adelante tal cometido se requiere una formación docente permanente, de calidad y situado al nivel educativo y perfil del alumnado, lo que incluye su contexto cercano y cotidiano, vinculado con una realidad multidimensional y de influencia multiescalar. La Geografía es precisamente una asignatura que en la faz científica tanto como escolar ha sabido reconceptualizarse a la luz de un mundo en constante cambio y sujeto a diversas complejidades que, por ende, exige nuevos formatos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, a la hora de orientar, acompañar, evaluar y promover una línea de trabajo bajo estas nuevas perspectivas, la realidad tropieza con un rezago de continuidades en la supervisión escolar, con una priorización temporal en cuestiones administrativas y otras no abocadas a la práctica de enseñanza-aprendizaje, y mucho menos a la importancia de la didáctica especial. Y, si bien existen herramientas como el Breviario, factibles de conducir a una evaluación integral del proceso educativo en el aula, en el caso de directivos que no dominan la asignatura Geografía, casi no se emplean. Asimismo, tampoco la rúbrica puede considerarse como la herramienta privilegiada en la evaluación de la enseñanza, dado a que esta posee un tratamiento más autoevaluativo y co-evaluativo y desde una didáctica más general. Aun así, en uno y otro caso, son de relativa relevancia a instancias de ser valoradas en la calificación docente, que en la práctica sigue dirimiéndose como en el siglo pasado.

En conclusión, las prácticas institucionales y la burocracia escolar que le subyace no posibilitan materializar cambios profundos, aun aquellos que provienen del nivel central y tienen como intención profesionalizar la función docente para una mejor enseñanza repercutible en las trayectorias educativas de las futuras generaciones. De hecho, la verificación muestral en escuelas con profesores/as que residen a cientos de kilómetros entre sí, da una acabada idea de falencias y ausencias, que comienzan con la desvalorización u omisión de la naturaleza formativa del educador/a

y todo su potencial por desarrollar en el aula o fuera de esta, así como para continuar por el sendero del perfeccionamiento profesional y la preparación de mejores clases. Por consiguiente, estas incongruencias sistémicas en la vida institucional atentan contra aprendizajes significativos y situados del alumnado, tales como aquellos que permiten comprender y explicar las problemáticas ambientales o territoriales convivientes con sus entornos de vida.

Referencias bibliográficas

Acosta, M.; Nin, M. C. y Leduc, S. (2021). Rúbricas como asistentes de evaluación y articulación entre didáctica de la Geografía y residencia docente. REIDICS N°6. La Plata: Universidad Nacional de La Plata y ReDIEG.
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/153663/Documento_completo.pdf?sequence=1

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos. Buenos Aires: Paidós. <http://catalogo.isalud.edu.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=929>

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La Evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós. <https://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>

Araujo, S. (2017). Evaluación, calidad y mejora de la educación: aproximaciones críticas. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 8 (3), 70-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570345>

Bachmann, L. (2008). La educación ambiental en Argentina hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <https://www.studocu.com/es-ar/document/instituto-superior-de-formacion-docente-no-1/problematika-ambiental/bachmann-l-2008-la-educacion-ambiental-hoy-documento-marco-sobre-educacion-ambiental-direccion-nacional-de-gestion-curricular-y-formacion-docente-areas-curriculares-ministerio-de-educacion/23325735>

Biesta, G. (2015). ¿Para qué se sirve la educación? Sobre la buena educación, el criterio docente y el profesionalismo educativo. Revista Europea de Educación, N°50, 75-87. <https://www.semanticscholar.org/paper/What-is-Education-For-On-Good-Education%2C-Teacher-Biesta/06409fd7273b3de8755e05acc52720ae7d38143b>

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández Caso, M. V. y Gurevich R. (Eds.): Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza, 37-64. Buenos Aires: Biblos.

<https://desarrollomedellin.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/blanco-espacio-y-territorio.pdf>

Bocco, G. y Urquijo, P. (2013). Geografía ambiental: reflexiones teóricas y práctica institucional. *Región y sociedad*, 25 (56), 75-102. <https://www.redalyc.org/pdf/102/10225596001.pdf>

Dirección General de Cultura y Educación (2022). Intensificación de la enseñanza en sentido amplio. La centralidad de la enseñanza. Documento de la Dirección de Secundaria. La Plata: DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Pautas%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20y%20la%20evaluaci%C3%B3n>

Dirección General de Cultura y Educación (2008). Breviario para directores. Aportes y recomendaciones para la orientación de la supervisión de la enseñanza. Documento de la Dirección de Secundaria. La Plata: DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Breviario.pdf>

Durán, D. (2015) Difusión de las innovaciones en la educación geográfica. Buenos Aires: Lugar Editorial. <https://lugareditorial.com.ar/wp-content/uploads/2021/12/978-950-892-471-1.pdf>

Feldman, D. (1996). Para tener mejores maestros, hay que tratarlos como tales. *Novedades Educativas*, 8 (72), 12-13. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/2972?disposition=inline#:~:text=En%20el%20cap%C3%ADtulo%203%2C%20se,que%20sucede%20en%20las%20escuelas.

Garrido Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Revista Cedes*, 25 (66), 137-163. San Pablo, Brasil: Universidad Estatal Campinas. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KBTgrHSRghr3758YMNSvS6D/?format=pdf&lang=es>

Gómez, S., Lapena, J. y García, M. C. (2015). La Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Investigación, prácticas y experiencias. Tandil: Grafikart. <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/6209115>

Gurevich, R. (2023). La escena contemporánea y la formación docente en Geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. https://fce.com.ar/wp-content/uploads/2020/11/Gurevich.pdf?srsltid=AfmBOOrGhzR5dv0_MlYZGEkuSi-2vhdA5M6DfggNbjx8OGWkeWe4nADM

Gurevich, R. (1994). Geografía: el desafío de explicar el mundo real. Buenos Aires: Paidós. <https://socialesyescuela.com.ar/items/show/556>

Harvey, D. (2007). Espacios del capital hacia una Geografía Crítica. Madrid, España: Ediciones Akal.
<https://lostrabajadoresenargentina.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/09/harvey-david-espacios-del-capital-hacia-una-geografic3ada-crc3adtica-capc3adtulo-9-particularismo-militante-y-ambicic3b3n-planetaria.pdf>

Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. Revista Huellas, Vol. 13 (2), 158-171 <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/248/Territorio%2C%20de%20sterritorializaci%C3%B3n%20y.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lapena, J. (2023). Contribuciones de la Geografía a la Educación Ambiental en el marco de su implementación en el sistema educativo bonaerense. Revista Estudios Socioterritoriales, 42 (2), 265-283. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/estudios-socioterritoriales/article/view/1879>

Lapena, J.; Gómez, S.; Fernández, S.; Peralta, R. y Caresia, D. (2025). El papel del Breviario en la evaluación de la enseñanza de la Geografía dentro de las Secundarias Bonaerenses. En Actas del “X Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas”. En prensa. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur y Red de Geografía de Universidades Públicas.

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, Argentina: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. La Plata: Dirección de Educación Intercultural, gobierno de la provincia de Buenos Aires.
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/recomendados/ensenar_en_la_diversidad.pdf

Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. En Conferencia dictada el 27 de junio de 2006 en el Ministerio de Educación de la Nación.
<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/2015/05/30/meirieu-philippe-educar-en-un-mundo-sin-referencias/>

Nin, M. C. y Acosta, M. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la Geografía en Educación Secundaria. Boletín Geográfico, 42(1), 83-102.
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/geografia/article/view/2703/59516>

Reboratti, C. (2000). Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones. Buenos Aires: Ariel.
https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/231/Reboratti_AMBIENTE_SOCIEDAD.pdf

Rivera, J. A. (2008). La enseñanza de la Geografía y la Educación Ambiental desde la perspectiva de los docentes. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, 13 (1), 147-169.
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719008.pdf>

Sepúlveda, U. (2009). Vidas y cuerpos despojados del lugar: la espacialidad propuesta por el mundo escolar. En Garrido Pereira (Ed.): La espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo, 85-101. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
<https://www.researchgate.net/profile/Ulises-Sepulveda>

Subsecretaría de Educación de la provincia de Buenos Aires (2025). La centralidad en la enseñanza. Lineamientos políticos-pedagógicos. La Plata: Documento de la Dirección de Formación Docente Permanente, DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2025-03/1.%20La%20centralidad%20de%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>

Walker, V. (2014). La evaluación como política pública: una mirada interpretativa de las políticas de evaluación del trabajo. Revista Latinoamericana de políticas y administración de la educación, 4 (3), 31-41. <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/p/veronica-soledad-walker>



Esta obra se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0. Internacional. Reconocimiento - Permite copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite al autor original. No Comercial – Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales, a menos que se obtenga el permiso.