

**X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN**  
Centro de Investigaciones Geográficas - Departamento de Geografía  
12 y 13 de Noviembre de 2009 – La Plata  
ISSN 1850 – 0862

*Panel “Educación, Investigación y Geografía”*

---

**Villa Adriana**  
Geografía-UBA; Dirección de Curricula y Enseñanza del GCBA

En primer lugar quiero agradecer la invitación de los organizadores. Es un placer para mí compartir con ustedes estas Jornadas que, sabemos, vienen construyendo desde hace varios años y con mucho esfuerzo.

Pensé, en este espacio que se me ha concedido, comentarles algunas preocupaciones que me van surgiendo a partir de la tarea que realizo en distintas instituciones públicas vinculadas con la educación formal en sus diferentes niveles, y en especial con la formación docente. Estos trabajos, y en especial la relación teorías-prácticas a la que obliga su realización, me demandan constantemente y me han permitido ir armando algunos marcos conceptuales para pensar la geografía que se enseña, como así también me ayudan a buscar itinerarios de indagación e investigación en torno a esa geografía escolar.

***La construcción didáctica como forma y parte de los contenidos a enseñar***

*Los contenidos – formas de enseñar en la geografía escolar*

Diferentes autores han tratado las relaciones e imbricaciones estrechas entre los enfoques disciplinares y didácticos a la hora de definir o analizar la enseñanza. Mastache (1998), por ejemplo, plantea a nivel general la correspondencia entre las posturas filosóficas en las ciencias y en las didácticas específicas; Benejam y Pagés (1998) lo hacen para el caso particular de las Ciencias Sociales y Benejam, en la misma obra, con mayor detalle para el caso de la Geografía. Los contenidos y formas de enseñanza constituyen a nuestro entender una totalidad particular difícil de desarmar, aún cuando la pensemos analíticamente.

Si tomamos la geografía enseñada, haciendo una revisión muy breve y esquemática de dicha materia, notamos que se mantuvo en las escuelas sin grandes cambios durante el siglo XX hasta prácticamente avanzados los '80. Hasta ese momento no se escuchaba que

hubiera problema alguno en la enseñanza de la geografía. Es más, se pensaba que era sencillo enseñar geografía: el profesor exponía, localizaba en el mapa mural, los alumnos tomaban nota, reproducían, estudiaban de los manuales escolares, repetían y por lo tanto ¡sabían, habían aprendido, geografía! El conocimiento geográfico que se enseñaba (enciclopedista, referido a datos e información) se aprendía por repetición, de modo que la enseñanza se centraba en favorecerla. Las inquietudes acerca de que no todo estaba bien en la geografía de la escuela y algunas tímidas propuestas para mejorar la enseñanza y los aprendizajes comienzan a generarse a mediados de los '80 en ámbitos reducidos, prácticamente invisibilizados ante las tendencias naturalizantes hegemónicas.

Y aquí introducimos como aclaración algo importante a tener en cuenta: los primeros cambios que se hacen públicos no surgen de una auténtica preocupación compartida por los profesores de geografía, de una delimitación “corporativa” de un problema. Los primeros cambios son acercados al sistema educativo por las editoriales, especialmente por las editoriales Santillana y Aique. La primera en producir libros relativamente “diferentes” fue Santillana, que llegó a la Argentina con la experiencia adquirida a partir de la producción de materiales ya realizada en España, desde el inicio de la reforma educativa en ese país. Trajo nuevas ideas, intenciones de publicar otro tipo de manuales, y de hecho inicia prudentemente este recorrido con una serie destinada al ciclo básico (1º, 2º y 3º años del secundario) en los años 1988 y siguientes.

Recién bastante después, a mediados de los '90, el proceso de innovación editorial es sustituido en la avanzada de los cambios por la iniciativa del estado nacional concretada en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) generados desde la Reforma Educativa. En el caso de Geografía pasa a incluir una cantidad de contenidos “actualizados” junto a otros tradicionales, en una construcción sumamente original que merece ser estudiada como parte de la historia de lo que se pretende enseñar en la asignatura y de las negociaciones necesarias entre diferentes sectores académicos cuando se los considera como quienes deben definir los contenidos escolares. Los CBC estuvieron ordenados según la categorización de César Coll (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) y daban algunas pistas mínimas sobre la enseñanza concreta, no eran diseños curriculares. Las construcciones didácticas que se podía hacer a partir de esos enunciados temáticos eran realmente múltiples, y de hecho esto se dio en las aulas en las que se avanzó en su enseñanza, y en los manuales que las editoriales produjeron aceleradamente para dar respuesta a las demandas o promocionar los cambios. Sin embargo, entre esas múltiples construcciones, continuó dominando la exposición del docente o la lectura del conocimiento ya “acabado”, “verdadero” que contienen los libros de texto. Y también la repetición de los

alumnos (en algunos casos, para innovar, los docentes trataron de incorporar los pareceres personales de los alumnos, pero estos resultaban considerablemente pobres ya que para emitir aseveraciones fundamentadas es necesario haber aprehendido el objeto de conocimiento, no solo repetir lo que otros pensaron acerca de él).

Entre los presentes en esta reunión veo muchas caras jóvenes que tal vez no vivieron la Reforma Educativa de los '90 como profesores sino como alumnos. Quienes eran docentes en esa década pasaron por una gran crisis, se les presentó un abismo entre sus prácticas habituales para la enseñanza de la geografía y los contenidos y prácticas que las instancias de gestión y las editoriales presentaban como la geografía a enseñar. Si hasta entonces había existido una forma de enseñar más o menos canónica, más o menos universal, cuando llegan los cambios pensados por los "especialistas" sacuden a los profesores desde una cuestión principal que casi no deja ver el resto: ¿Qué es, hoy por hoy, la geografía? y una secundaria: ¿cuáles serán las mejores formas de enseñar geografía? (o podríamos pensarlo de otro modo: ¿cuáles serán las construcciones didácticas más apropiadas para dar forma a esos contenidos de modo de facilitar que sean enseñables y aprendibles?)

*Algunos conceptos centrales para el análisis o el cambio del contenido de la geografía escolar entendido como construcción didáctica*

Para estudiar las geografías que se enseñan y que se proponen enseñar tuvimos que ir armando un andamiaje teórico, porque tampoco existía una tradición de definir problemas a investigar qué sucedía en el ámbito de la geografía de la escuela.

A mí me resulta muy fecundo tomar como concepto inicial el de *disciplina escolar* formulado por André Chervel. Este autor -en 1988 y en un trabajo que no tiene nada que ver con la geografía sino con la enseñanza de la literatura y la lengua francesa- dice que la escuela lejos de ser canónica y repetitiva, es una activa constructora de las disciplinas escolares, que las pautas para la enseñanza no le llegan linealmente desde fuera. Dentro de la escuela, en los tiempos de la escuela, a partir de la interacción entre alumnos y profesores, con aportes de los programas o diseños y el de propuestas que van circulando, se toman decisiones y se definen contenidos, o podríamos decir nosotros siguiendo nuestra línea de pensamiento: construcciones didácticas de contenidos. Y eso que se construye dentro de la escuela es lo que Chervel llama disciplina escolar. Pensamos entonces que las disciplinas escolares no son comparables con el cuerpo de esas disciplinas en el ámbito académico. Son objetos diferentes, tienen lógicas distintas, formas de construcción, difusión y validación

propias, y por lo tanto merecen ser estudiadas en su especificidad apelando a los conceptos que mejor las representen.

Hay un autor, también francés, que retoma este concepto para aplicarlo a la Geografía y a las Ciencias Sociales: François Audigier, en dos de sus obras de los años 1992 y 1996, utiliza esta idea por primera vez para analizar la geografía escolar como una construcción de la escuela y no como una transformación o simplificación del saber sabio que ayuda a ponerlo al alcance de niños y jóvenes. La disciplina escolar geografía, afirma, como todas las disciplinas escolares, resulta estrechamente ligada a las *finalidades de las instituciones educativas*, ya que son éstas las que definen qué enseñar en la escuela y por qué la geografía se enseña en ella. Del enorme mundo de la cultura entran en las aulas solo algunos mínimos conocimientos. ¿Por qué la geografía tiene lugar en el sistema educativo desde la escuela primaria hasta la secundaria? Seguramente porque resulta funcional a los propósitos de la escuela. Siguiendo la base del pensamiento de Audigier, y con aportes nuestros, podemos pensar que la geografía está en las escuelas porque ayuda a cumplir tres tipos de finalidades diferentes:

- La finalidad más tradicional: la *formación para la ciudadanía*, que es la que tanto se ha criticado con la Reforma Educativa y siempre que se reconstruye la historia misma del pensamiento geográfico. Y aquí cabe pensar si no es válido que la escuela forme ciudadanos y la geografía colabore en esta tarea. A mi entender, obviamente lo es. La cuestión no radica en el propósito, sino en la concepción de ciudadano a la que se alude, cómo se define el ciudadano alumno y el ciudadano político y –en relación con ello- qué será entonces importante que los alumnos conozcan y de qué manera se va a favorecer su relación con el conocimiento geográfico.
- Un segundo grupo de finalidades: las que aportan *cultura general* y *favorecen el desarrollo del pensamiento crítico* porque replican conocimiento que se supone tiene un sustento en un saber académico externo (la Geografía académica como discurso sobre las geografías) construido conforme a determinadas normas. Esta cuestión de la formación del pensamiento crítico viene instalándose de antiguo en la geografía de la escuela y tenemos indicios que nos permiten pensar que tal reiteración (que se incluye como el avance en explicaciones por sobre las descripciones en los viejos programas, o en la lectura atenta de las realidades geográficas para una mejor actuación en torno a ellas en los actuales) puede deberse a que hasta el presente poco se ha logrado en ese sentido. Del saber enciclopédico de épocas anteriores estaríamos pasando a un saber más operativo, más reflexivo y más crítico. Y las

construcciones didácticas que permiten alcanzar estos propósitos son diferentes a las que ayudan a adherir a conocimientos dogmáticos e identidades compartidas.

- Y también la geografía tiene entre sus finalidades *permitir el uso de herramientas de tipo práctico utilitario* en la vida cotidiana y en el análisis de los territorios y sociedades. Hay contenidos que nos permiten en la clase de geografía responder rápidamente cuando los alumnos nos preguntan: “¿para que me sirve esto, profe?”. Podemos responder: “a través de lo que aprenden en geografía pueden conocer muchas cosas sobre lo que sucede en el mundo, sobre lo que se lee en el diario o ven en la televisión (sobre realidades o mismo sobre ficciones). También hay herramientas más clásicas y “duras”: manejar un mapa o un plano, orientarse en el espacio, ser transeúntes o viajeros informados, por ejemplo.

Para que el saber geográfico se pueda enseñar dentro de la escuela, además de responder a los diferentes propósitos en los que ésta se sostiene, tiene que ser adecuado a un gran tirano que es el *tiempo escolar*, el que vivimos todos los docentes todos los días de nuestra tarea. El tiempo escolar está fragmentado en años lectivos, bimestres, trimestres, cuatrimestres, en horas cátedras que funcionan con una lógica específica: hay recreos, momentos en que se conversa de otras cuestiones que son también educativas, de convivencia, interrupciones, actividades administrativas, actos escolares, evaluaciones, etc. El conocimiento escolar tiene esta característica que pocas veces nos detenemos a pensar: está “envasado” en trozos de tiempo rígidos y las construcciones didácticas que hagamos tienen que acomodarse a diferentes momentos en la clase, la unidad o el ciclo lectivo. Es necesario que el conocimiento geográfico a enseñar se pueda presentar en pedacitos, en partes con lógicas internas que les vayan dando sentido. Hay que armarlos de un modo que puedan ser presentados, desarrollados y cerrados en una unidad de tiempo. Porque pasa tiempo entre una clase y otra, hubo paro, ausencias de los docentes o de los alumnos, feriados, los estudiantes pasan por muchas otras asignaturas... Entonces, las mismas finalidades institucionales y los tiempos en los que se desarrolla la vida de la escuela llevan a pensar que la geografía escolar es algo muy particular, y que su construcción didáctica requiere atender múltiples cuestiones contextuales, institucionales y subjetivas (los destinatarios, los profesores, los materiales que están al alcance, los programas, contenidos y propósitos, los tiempos, entre otras) y que es necesario pensar en profundidad y cuidadosamente esta construcción didáctica para aprovechar lo mejor posible las capacidades de los alumnos –y desarrollarlas- en el escaso tiempo disponible.

¿Qué pasa cuando pensamos la enseñanza de la geografía como objeto de indagación? Lo que venimos trabajando con mis colegas es que esta disciplina escolar geografía

-retomando los conceptos de Chervel y Audigier- en lo que refiere a sus contenidos en sentido estricto, refiere a un conjunto de conocimientos que tienen un relativo consenso social y escolar, y en lo que hace a su construcción didáctica, tiene modos de ser enseñada que le son propias, y esto incluye las formas de motivar y lograr la adhesión de los alumnos al proyecto del profesor como también a las modalidades de evaluación características. Chervel afirma que los conocimientos admitidos por todos constituyen lo que llama una *vulgata*, es decir, una simplificación entendible por los alumnos de ciertas “verdades”. Nosotros lo que estamos pensando es que esta *vulgata* no refiere solo a los contenidos porque estos contenidos adquieren las formas que se le da en la construcción didáctica. Que los contenidos y las formas de enseñar van juntos, imbricados. Por ejemplo, si tenemos que enseñar el contenido “las ciudades de la Argentina” es posible lo podemos hacerlo dándole diferentes formas. Podemos pensar en enseñar las ciudades grandes, medianas y pequeñas (por tomar una clasificación utilizada frecuentemente de las jerarquías urbanas hallables en la Argentina). Pero en cuanto a cómo vamos a construir ese objeto de conocimiento didácticamente para presentarlo y que los alumnos lo comprendan, allí es donde podemos decidir diferentes caminos.

Los contenidos que enseñamos en geografía refieren a objetos y situaciones sociales externos al aula, próximos o distantes. De algún modo necesitamos representarlos para que los estudiantes traben relación con ellos y puedan aprenderlos. ¿Con qué aspectos de ellos? ¿Representados de qué modo? Esa forma de representar el objeto de estudio es parte de la construcción didáctica que le da forma, no tenemos el contenido por un lado y unas formas de enseñarlo por otro, sino que éstas pasan a ser parte constituyente de los contenidos y pueden transformarlos en uno u otros contenidos a enseñar. No es lo mismo si decidimos enseñar las ciudades intermedias de la Argentina a partir de un trabajo cartográfico y estadístico que si proponemos estudiarlas a partir de formas más cualitativas, como tomar las experiencias de vivir la ciudad y tratar de pasarlas por herramientas teóricas para poder comprender, por ejemplo, esta ciudad de La Plata como una ciudad intermedia, definir a partir de ella algunas características que en casos son propias, y en otros son generalizables a otras ciudades intermedias de la Argentina. No pretendemos lo mismo que si hacemos un estudio estadístico de La Plata, obtendremos especificidades y generalizaciones de otro tipo, diferentes a las que se construyen si salimos a tomar testimonios sobre cómo transcurre la vida cotidiana de diferentes sectores de la sociedad platense, si tratamos de registrar en diferentes momentos del día -o de la semana o del año- cómo funciona este espacio urbano, cuáles son las áreas más y menos dinámicas, cuáles las estancadas, dónde están los integrados y dónde los excluidos, dónde entran en contacto -o si no hay contactos- y cómo todo esto imprime marcas en la ciudad que a su

vez son condiciones para la vida en ella. Tanto si hacemos estudios cuantitativos como cualitativos vamos a trabajar con representaciones de La Plata. Esas reconstrucciones que arman el objeto de estudio pueden ser muy diferentes, y posiblemente su enseñanza responda a diferentes propósitos de la enseñanza de la geografía. Pensamos entonces en cómo cambiar –mejorar- la geografía que se enseña, y encontramos que es muy importante pensar las formas en que la estamos presentando a los estudiantes para que la aprendan, y que esto se vincula con cómo nosotros mismos, docentes, pensamos los objetos de enseñanza.

Y aquí surge otro aspecto complicado que interviene en las posibilidades de cambio o no cambio: las *representaciones individuales y colectivas* acerca de qué es la geografía, qué la geografía escolar, para qué está en la escuela, qué necesitan y cómo aprenden los alumnos, cómo nos vemos nosotros en nuestro rol de profesores, entre muchas otras. Pasamos entonces a otra idea –tomada de Barbier (1996)- que entendemos como fundamental: pensar que *las prácticas de los docentes están estrechamente vinculadas con su identidad*. Cada docente tiene unas formas de enseñar que construyó a lo largo del tiempo, de su experiencia (siendo alumno, en la formación en el Profesorado, en las prácticas en las aulas) y en relación con las representaciones mencionadas. No se trata solamente de cuestiones racionales. Hay una cantidad de elementos emocionales muy importantes en juego: me gusta o no me gusta lo que hago, me siento bien o no cuando salgo del aula, ¿cuándo estoy satisfecho con mi tarea? Entonces pensar en un cambio en lo que se va a enseñar, en nuevas geografías escolares, lleva inmediatamente a pensar en posibles cambios de cada uno de nosotros como docentes. Los tiempos que implican estos procesos de cambio personal son muy distintos de los de las reformas y de los tiempos de los documentos curriculares.

*La formación de docentes atentos, reflexivos y activos frente a los cambios que van surgiendo en la enseñanza*

¿Cómo formarnos nosotros, constituir nuestra identidad como docentes para poder enseñar del mejor modo posible y poder llevarle a los alumnos una geografía entendible e interesante?. ¿Qué encontramos en nuestras prácticas y en las de nuestros colegas que son manifestaciones de las propias identidades? ¿Cómo reconocerlo si parece absolutamente “natural”? La experiencia de trabajo coordinando estos procesos que se suelen llamar de “innovación” demuestra, como dijimos antes, que los profesores pasan –o a veces quedan trabados- por una importante crisis, porque no son meros ejecutores de lo que se indica desde fuera y porque el cambio no implica solo enseñar otra cosa y de otro modo, sino –

fundamentalmente- repensarse a sí mismo y a su tarea, bucear en su identidad docente y hacer concientes los puntos de anclaje de las propias prácticas, las que se piensa que es positivo que persistan y las que se considera necesario cambiar. Decían los profesores (tomando textualmente las respuestas de un entrevistado que se expresa con pesar): “Resulta que ahora lo que yo siempre enseñé no es lo que hay que enseñar. Hay que enseñar otras cosas y parece que no sirve esto que a mí tanto me gustaba y que yo en el profesorado estudié con tanto gusto y que siempre enseñé también con tanto gusto. Ahora tengo que enseñar espacios, territorios, y yo no sé de esas cosas, sé de regiones. Y además nos dicen que los profesores no sabemos nada, que la escuela se está vaciando de contenidos...”. Lo que se da es una situación de mucha tensión para los profesores con trayectorias largas –y en casos también con menos años de docencia- para iniciar procesos de repensar las prácticas, desenterrar los *habitus* (Perrenoud, 2005) para transitar más fundadamente y desde sí mismos algunos cambios que ellos mismos van entendiendo como necesarios.

¿Qué nos aportan las distintas experiencias que hemos recogido en el trabajo de estos años, las preocupaciones que fuimos descubriendo en los profesores? Sin ir más lejos, una experiencia acá en La Plata cuando dictamos un seminario con profesores formadores de docentes en el año 2004. La preocupación central de ellos era ¿Qué es “la Geografía” y que ya “no es Geografía”? De sus intervenciones se deducía -y esto fue muy serio- que no llegaban a comprender, o desconocían cuáles podían ser los propósitos de la enseñanza de las geografías nuevas en la escuela. Ellos habían hecho muchos cursos temáticos, habían conocido la historia del pensamiento geográfico en sus diferentes versiones, pero no podían pensar qué parte de esos conocimientos tratados en los cursos era interesante para enseñarla a los alumnos, no podían darle un sentido dentro de la escuela. Su respuesta titubeante al para qué de la enseñanza de nuestra disciplina en esa oportunidad fue que era “para saber sobre el mundo”. ¡Caramba! Esta ambigüedad merece una reflexión profunda por parte de los profesores y por parte nuestra, que estábamos coordinando el Seminario. Eran docentes que habían trabajado mucho, estudiado mucho. No merecen crítica, aunque sabemos que lo primero que surge es pensar de ese modo. La situación requiere reflexión para encontrar que está pasando, cómo es que llegaron a esa situación, porque solo entonces podremos empezar a avanzar (y no a superponernos con lo que ya saben y que estudien y repitan otras nuevas versiones). Los profesores estaban preocupados sobre la ciencia Geografía y su objeto de estudio, no estaban preocupados por aquello que pasa en el aula ni por cómo se puede enseñar mejor a los chicos, en razón de qué objetivos enseñar. Había un desplazamiento de la preocupación esperable por el rol que desempeñan porque no llegaban a encontrar todavía las respuestas básicas necesarias para construir una nueva

geografía escolar. Y allí se perdía el sentido de la enseñanza, que podían llegar a recitar bien, pero que aún no era “de ellos”. Tenían que pensarlo y repensarlo, no repetirlo de lo que habían escuchado en otros cursos.

La preocupación por la construcción didáctica no era prioritaria, estaban un paso atrás o al costado, ellos necesitaban volver sobre el conocimiento geográfico en sí. En sus prácticas buscaban avanzar cambiando los contenidos pero no cambiaban la forma de presentarlo (lo planteaban como a ellos se los presentaron en las acciones de actualización). Seguía instalada la exposición y la repetición y allí el objeto de enseñanza se transformaba en un pequeño monstruo: no había correspondencia entre el qué enseñar, el cómo hacerlo y el para qué se lo enseña. Había confusión, “desorientación didáctica”, diría Contreras Domingo (1996). O, podríamos hipotetizar, todavía no se habían apropiado del conocimiento suficientemente como para pensarlo para la enseñanza. Y esto es esperable que suceda si se piensa la formación permanente desde la idea de prácticas vinculadas con la identidad que comentamos antes.

#### *Una propuesta de formación en curso*

Si retomamos el interrogante acerca de qué tipo de conocimiento es la geografía, -que es la pregunta central que se formulaban los docentes- y justamente por su tarea de docentes- tenemos que apoyarlos para que se formulen otras dos preguntas ¿de qué forma se puede presentar ese objeto de conocimiento a los chicos? ¿Y para qué se lo enseña en la escuela? Entonces ¿qué nos quedamos pensando después de experiencias como la que utilizamos para ejemplificar? Y ¿de qué modo hacer mejor nuestro trabajo de formadores?

En un seminario que dicto en Filosofía y Letras de la UBA, de investigación sobre las prácticas docentes, trabajamos con los estudiantes la idea que en la escuela hoy no se enseña lo mismo que hace quince o veinte años, pero que tampoco sabemos qué se enseña por más recomendaciones y diseños curriculares muy extensos, abiertos o cerrados, según las políticas de cada jurisdicción, libros más sintéticos o ampliados.

Nos interesa conocer qué está pasando en las aulas cuando se enseña geografía pero nos está costando acceder a la información, porque hay muchos filtros en funcionamiento cuando se toma una entrevista, y también cuando se observa una clase. Los profesores parecen marcados por un mandato del “deber ser” y una culpa por –aparentemente- no cumplirlo. Y ese no es buen punto de partida para ninguna sólida construcción didáctica -¿la idea de ser evaluados en una escuela donde todo es evaluable?- De todos modos, en las

aproximaciones a terreno encontramos muchas realidades distintas. Profesores que piensan que están haciendo una cosa y están haciendo otra, profesores que piensan que están haciendo una cosa y efectivamente es así, que entienden de diferentes modos -acomodados a sus representaciones y conocimientos- la construcción didáctica de los contenidos y en razón de ellos toman sus decisiones sobre la enseñanza. Pienso que ya no podemos decir la geografía que se enseña “es”, como podíamos decirlo durante los ‘80 o hasta los ‘90 inclusive. Para conocer sobre esa geografía que se enseña, los informantes son los sujetos que intervienen en el hecho educativo, y fundamentalmente las personas que están enseñando, los docentes que se desempeñan frente a los cursos. No es, a nuestro criterio, la parafernalia técnica que armemos desde afuera. Esta no nos va a permitir entender lo que sucede en las escuelas, como afirma Chervel en su trabajo donde define qué es una disciplina escolar. Tenemos que entrar en la escuela, entender las lógicas que están en juego en la enseñanza y su vinculación con las prácticas amarradas en las identidades que plantea Barbier.

En diferentes versiones y gradaciones tengo a cargo también la coordinación de seminarios destinados a docentes de Geografía ya recibidos que cursan su Licenciatura en enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de San Martín. Allí proponemos como tema de indagación las prácticas de la enseñanza -las prácticas de los colegas y las propias con sus alumnos-. Ambas indagaciones conducen en forma más o menos directa a un mismo fin: pensar las propias prácticas de la enseñanza y los modos en que construyen didácticamente los contenidos de la asignatura geografía.

Desde estos seminarios, y de jornadas y cursos que dictamos en diferentes provincias, lo que hemos hecho con los participantes son algunas experiencias de indagación breve con metodología fuertemente cualitativa donde nos vamos acercando a algunas razones por las cuales nuestros profesores trabajan como trabajan y podemos ir hilando estas identidades con esta impronta que el profesor pone en su trabajo cotidiano.

*Bibliografía citada:*

Audigier, F. (1992) “Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica” En: Documents d’anàlisi geogràfica N°21, Barcelona. (Traducción de la cátedra)

Audigier, F. (1996) “La didactique comme un oignon” En Éducatons N°1 (Traducción de la cátedra)

Barbier, J. (1996) "Análisis de las prácticas: temas conceptuales" en Blanchard L'Aville, C. y D. Fablet, L'analyse des pratiques professionnelles, Ediciones L'Harmattan, Paris.

Benejam, P. y J. Pagès (coord.) (1998) Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Ice (Universidad Autónoma de Barcelona) -HORSORI, Barcelona.

Contreras Domingo, J. (1996) La autonomía del profesorado, Ed. Morata, Madrid.

Chervel, A. (1ª ed. en francés: 1988; en castellano: 1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En Revista de Educación N° 295. Historia del Currículum I.

Mastache, A. (1998) "Filosofía de las ciencias particulares y didácticas especiales", Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VII, N° 13.

Perrenoud, Ph. (2005) "El trabajo sobre el *habitus* en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". En: Paquay, L. *et al* (ed.) La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica, México.