

EL DOCENTE DE GEOGRAFÍA FRENTE A LA TRANSFORMACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Adriana B. Villa
Instituto de Geografía
Facultad de Filosofía y Letras - UBA
villa_solano@ciudad.com.ar

Introducción

La presente ponencia pone a consideración parte de los análisis realizados en el marco de la investigación "Tradición y cambio en la enseñanza de la geografía" iniciada en 1998 en el Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Este Proyecto surge de la necesidad de obtener un conocimiento sistematizado acerca de las prácticas que sostienen la enseñanza de la geografía en la antigua escuela media en un momento en que, se supone, los docentes estarían registrando multiplicidad de impactos derivados -entre otras cuestiones- de la documentación oficial de la reforma educativa, de las producciones de los "expertos", de la variedad de acciones de actualización ofertadas, de las innovaciones editoriales, del cuestionamiento social a los contenidos que se imparten en la asignatura, del deterioro progresivo de sus condiciones de trabajo. El punto de partida de la investigación fue el reconocimiento de una fuerte tensión en los procesos de innovación en la enseñanza de la asignatura: uno de los términos de dicha tensión está constituido por las tradiciones fuertemente arraigadas en la geografía escolar y en la identidad de los profesores de la asignatura. El segundo, por las nuevas propuestas de enseñanza que se enmarcan en la producción de conocimientos en los ámbitos académicos de referencia y se articulan con posturas constructivistas en lo que se refiere al aprendizaje.

Se utiliza intencionalmente el concepto de "cambio" distinguiéndolo del de "reforma" para diferenciar las prácticas reales del discurso público (Davini, 1995a). En tal sentido, el proyecto apunta a indagar en los cambios efectivos que se registran en la enseñanza situando el foco del análisis en la tarea de los docentes e intentando su interpretación a partir del reconocimiento de algunos de los múltiples atravesamientos en que es abordable su complejidad.

La metodología cualitativa necesaria en este tipo de indagación dio lugar a la selección de casos que se refirieron a la jurisdicción del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Como particularidad de dicha jurisdicción cabe mencionar que en ella aún no se ha elaborado una Ley de Educación que implemente la reforma educativa, motivo por el cual no existen prescripciones ni lineamientos concretos acerca de la organización del sistema escolar y, en lo que atañe al tema del Proyecto, no se han difundido todavía innovaciones curriculares. No obstante, existían al momento de iniciar la investigación, indicios claros de que los profesores de geografía y la geografía escolar estaban transitando una crisis en su identidad y que, después de un prolongado letargo, se comenzaba a avanzar en reformulaciones de los programas y en las formas de enseñar tradicionales.

Durante 1998 y 1999 se realizó trabajo en terreno a partir de la observación de clases en establecimientos públicos, de la toma de entrevistas semi-estructuradas a los docentes a cargo del dictado de las mismas y del trabajo con 14 profesores de la materia siguiendo el dispositivo de grupo de encuentro y de discusión (Rogers, 1973; Bradford et al., 1968) durante un cuatrimestre. Los registros de estas instancias fueron analizados buscando identificar recurrencias y especificidades y acudiendo a marcos conceptuales para su interpretación. Se tuvo en cuenta los niveles de lo explícito y de lo implícito en el discurso y en las acciones,

considerando que las ausencias no constituyen omisiones circunstanciales sino una vía que permite confirmar lo efectivamente explicitado.

El análisis de las prácticas

Siguiendo a Danani (1998; 29) se definieron las prácticas como "la unidad compleja de comportamientos + representaciones en que las exteriorizaciones más directamente observables que constituyen los primeros, se encuentran internamente reguladas/organizadas por las segundas". En tal sentido, "las representaciones simbólicas adquieren un papel de primer orden, no sólo por razones teóricas, sino por su condición constitutiva de prácticas". Barbier (1996) señala que el análisis de los procesos operatorios sobre lo real está indisolublemente ligado al de los procesos representativos y afectivos. Ambos orientan las prácticas: en lo que se refiere a las representaciones, toma como ejemplo el pensamiento relativo a las propias prácticas, los objetivos, las intenciones, los motivos, los proyectos. Con lo afectivo incorpora aquellos procesos, concientes o no, relacionados con el placer-desagrado, satisfacción - sufrimiento que están íntimamente ligados a la imagen de sí mismo (identidad individual y colectiva de quienes ejercen las prácticas) y a la imagen que cada uno y el conjunto posee de sus propias prácticas.

Del trabajo realizado, se presentarán aquí algunas aproximaciones elaboradas en relación con las características de la geografía escolar y con las prácticas de los profesores de geografía que generarían importantes tensiones en momentos de innovación. Se entiende que el conocimiento de estos anudamientos de las prácticas es fundamental para que las instancias técnicas y de gestión puedan favorecer el acercamiento entre la "reforma" y los "cambios".

Las tradiciones en la geografía escolar y sus resistencias a la innovación

Las investigaciones referidas a la geografía escolar coinciden en el reconocimiento de algunos rasgos propios de este objeto y en la necesidad de profundizar los estudios para poder avanzar en la construcción de una didáctica de la geografía. Se utiliza el concepto de geografía escolar en oposición al de geografía erudita o académica (Moraes, 1989; Audigier, 1992, 1994, 1995, entre otros autores) para referirse a un objeto construido por la escuela a través del tiempo en función de sus propios propósitos y modos de funcionamiento. La escuela tamiza el saber académico, lo reconstruye otorgándole características diferenciadas y da lugar a prácticas de enseñanza específicas, con una lógica propia, sumamente resistentes al cambio, a las que denominaremos "tradiciones".

Estas tradiciones se reconocen en los materiales relevados en terreno en forma explícita o implícita. Corresponden a modos de pensar la geografía, su función en el sistema educativo formal y los usos sociales de los conocimientos que aporta, a rutinas en los modos de motivación, enseñanza y evaluación que los profesores reproducen de modo conciente o inconciente.

Tomaremos aquí brevemente algunos ejemplos de situaciones recogidas en el trabajo en terreno que han sido evaluadas como representativas de la geografía escolar por su recurrencia en los registros, y las analizaremos desde la perspectiva planteada.

La selección de contenidos y la planificación

Un grupo de profesores de primer año de una escuela media, que se reconocen a sí mismos y son reconocidos por sus colegas como "innovadores", define en su planificación, como unidad inicial "La organización del espacio geográfico". Su desarrollo comienza en el aula con lectura de mapas y planos (coordenadas geográficas, orientación, proyecciones, signos, etc.) y continúa con una recorrida por la ciudad para identificar lugares de importancia simbólica y realizar observaciones de construcciones de diferentes épocas, de las zonas de

refuncionalización en el área céntrica, la Reserva Ecológica y los terrenos ganados al río de la Plata. Como producto de la unidad, los alumnos deberán volcar localizaciones, itinerarios y características de lo observado en el plano de la ciudad, hacer un informe sobre la salida y comunicar los resultados en una cartelera de la escuela.

La unidad está planificada para dos meses de trabajo, "pero puede extenderse dos semanas más", afirma una de las profesoras.

El análisis de esta secuencia permite focalizar varias características que recurren en los materiales analizados: una asimilación entre la categoría "espacio" (construcción intelectual de los geógrafos) y el espacio como lo perceptible (y especialmente, visible). La organización del espacio se asimila a los objetos, su localización y distribución; en lo implícito, bajo un rótulo que da idea de innovación, subsiste la concepción tradicional -y criticada por los mismos docentes- de la geografía como inventario.

Un peso del conocimiento de lo empírico que se alcanza a partir de la denominación de lo observado y la descripción por niveles o temas, un lugar de la explicación o de la interpretación relegado, e implícitamente, la prescindibilidad de las teorías.

Un uso generalizado de los métodos inductivos. "Lo ideal es hacer viajar a los alumnos y, hasta donde sea posible, conducirlos a las alturas, desde donde podrán contemplar y observar los paisajes para comprenderlos (...) ¡El conocimiento y la realidad están a la vista, por poco que ésta haya sido educada correctamente!" (Audigier, 1992)

Un supuesto implícito de continuidad entre las prácticas espaciales de las personas y el conocimiento del espacio: pensar el análisis de los propios comportamientos espaciales como forma de acceso al conocimiento del espacio y, a la inversa, al conocimiento del espacio como enriquecedor de las prácticas espaciales.

Una asociación evidente y necesaria entre geografía y mapa "Es fundamental que entiendan el mapa desde el primer momento, es la base para enseñar después todo lo demás" manifestará una docente en un encuentro grupal. El uso que se hace del mapa en las clases observadas suele adquirir formas complementarias: es la prueba o es la ilustración de los enunciados que se enseñan y/o aprenden.

Una apelación a "lo cercano" como fuente de motivación para los alumnos. Lo cercano es identificado indistintamente en términos de distancias, de repercusión en la vida cotidiana/barrial, de difusión por los medios de comunicación. "Cercano" y "problema" se asocian en el discurso docente con el criterio de "significatividad". Existe una imprecisión conceptual en torno a estos tres términos, y especialmente en lo que se refiere a "problema". Un problema es, indistintamente, una problemática social, un problema de conocimiento (significatividad), un problema que interesa en la producción académica.

La enseñanza en el aula

A continuación se transcriben dos fragmentos de una clase en segundo año, mes de noviembre de 1999. El tema del día, producción agropecuaria en Europa Atlántica, se aborda después de 10' de conversación informal entre el profesor y los alumnos. El profesor se considera a sí mismo como un profesor tradicional ("lento para innovar, pero avancé más que otros colegas"). Llega al aula con el mapa mural de Europa, lo cuelga en un costado del pizarrón y pide a sus alumnos que, durante la clase ("Ya lo saben..."), tengan el mapa color y sus carpetas sobre las mesas.

El clima de la clase es distendido, se observan relaciones interpersonales positivas. El profesor habla lento, por momentos dicta, los alumnos toman nota en sus carpetas con una actitud displicente, aburrida (P. explica en la entrevista posterior que en lo que él dice está lo

importante para la evaluación, que los libros de texto se utilizan sólo como material de consulta)

(...) El profesor está guiando la respuesta a una serie de consignas para repasar las características climáticas del Este europeo (temperaturas, amplitud térmica, precipitaciones)

P. Lo que importa, que sí quiero agregar es para la relación con la agricultura. Lo que quiero dejar claro es como se relaciona con la actividad agrícola. Y lo vimos el día jueves, cuando yo les di las características de la región atlántica. Yo dije que la región atlántica, qué tipo de relieve es el que predomina? (silencio)

Al. Acá dice la llanura cuaternaria con... clima templado (mirando sus notas en la carpeta)

P. Bueno, nos quedamos con esas dos, con esos dos datos: llanuras, que yo agregué cuaternarias para que tengan en cuenta la era geológica, con clima templado (un alumno repite mientras escribe en la carpeta)

(...)Terminaron de repasar, en este momento el profesor expone.

P. Bueno. Vamos a explicar los campos cerrados, entonces? Los abiertos, creo que con las características que dimos... (voces) longitudinales, mayor extensión se utilizan para producción de cereales, se realiza rotación de cultivos. Explicamos cómo se podían cambiar por franja los cultivos, y el campo cerrado quedó para explicar los cercos vivos y las viviendas en el centro. Pusimos campos pequeños e irregulares, sin maquinarias y no hay rotación (hace esquemas en el pizarrón).

Als. (repiten mientras toman nota) y cercos vivos...

P. Cercos vivos. (voces) Anoten, por favor, abajo. Vamos a (no se entiende) en dos o tres renglones. Anotamos chicos. Pongan, chicos. Sistemas agrícolas... o ya lo pusieron? Déjenme ver...

Al. (varios) no, no lo pusimos...

P. Sistemas agrícolas de la región atlántica. Sistemas agrícolas de la región atlántica.

Al. de la región?

P.Cuál le parece que será, XX?

Al. (varios) Atlántica!

P. agrícolas, de la región atlántica...

Al. (dice algo sobre la corbata de P. y se establece un diálogo entre P. y Als. en tono de broma durante casi 4')

P. Bueno, anotamos entonces. Los campos abiertos.... así queda registrado para la evaluación, los campos abiertos se disponen en franjas longitudinales, se disponen en franjas longitudinales, se utilizan en general (los alumnos escriben en silencio) para la producción de cereales, para la producción de cereales y para la cría de ganado con destino a carne. Por supuesto, pongan entre paréntesis, vacuno, porcino...

Al. Vacuno dónde?

P. Acá. Vacuno, porcino

Al. Entre paréntesis?

P. Sí, señor XX. (voces, juego de palabras, cocido, porcino, eh!; los alumnos hablan entre sí y con P. en tono bajo) Yo voy a anotar algunos nombrecitos que, quien sabe los habrán escuchado, por lo menos si alguna vez fueron a la Rural, no sé...

Al. Sí (varios)

P. Vacunos (escribe en el pizarrón)

Al. de vaca...

P. Razas inglesas. Vamos a anotar aunque sea para que tengan idea de que existen. (Escribe en el pizarrón) La hereford... shorthorn. La short horn, cuerno corto.

Al. Ahhh! Ahhh! (risas)

P. (con ironía) Van a ver que para el jueves me van a averiguar cómo son cada uno...

Al. Noo

P. Shorthorn, hereford y aberdeen angus (voces). Digo, estas tres razas de ganado vacuno, para producción de carne también se encuentran en la Argentina, por algo yo hablé de la Rural...

Si bien se evidencian en esta clase algunas de las características de la geografía escolar mencionadas anteriormente, el ejemplo permite dar cuenta especialmente de:

La estrategia utilizada para la enseñanza centrada en la exposición del saber del profesor. Se observaron también clases, aparentemente innovadoras, con consignas de trabajo grupales, en que la estrategia se centra en repetir el saber del libro de texto (o de textos fotocopiados). En ambos casos, lo que está implícito es una escuela basada en la palabra y una concepción de aprendizaje por transmisión: se trata de que el alumno reciba el conocimiento que se transmite (oralmente o por escrito) en forma de enunciados cuyo conocimiento deberá demostrar luego, en la evaluación.

La evaluación es un estructurador importante que descentra el eje de las clases idealmente colocado en la enseñanza de contenidos valiosos. Se enseña "para la evaluación", los alumnos estudian "para la aprobación", el valor del conocimiento por sí mismo se diluye frente al imperativo de "la nota". Lo importante no sería aprender, sino aprobar (los registros de las clases dan cuenta de la frecuencia con que se habla en el aula de la evaluación y la nota).

Los enunciados dan importancia a los datos, al vocabulario que se llamará "específico de la asignatura", que le dará una apariencia "científica" y que suele confundirse con los "conceptos" que propugnan las propuestas innovadoras.

Los enunciados son prioritariamente descriptivos y aparentemente "objetivos", "neutros", enuncian "verdades incuestionables, reveladas" y cuando avanzan en una explicación, suele remitirse a las características naturales, planteando relaciones de tipo lineal. Las "verdades" se asimilan a la realidad misma, no son debatibles, no constituyen un discurso seleccionado entre otros posibles. El conocimiento aparece "naturalizado": la versión de geografía que se trasmite está mucho más próxima al sentido común que a una construcción científica.

La trilogía descripción - nominación - localización ordena los contenidos escolares (Audigier, 1992) e, implícitamente, se enseña una correspondencia (podría afirmarse, casi directa) entre el espacio "visible" y la representación cartográfica. Así como los enunciados del docente o del texto, los mapas también "son la realidad".

Los contenidos aparecen naturalizados. Por ejemplo, en el caso de los recortes territoriales (en el caso presentado, la región atlántica), parece que existen en la realidad y se explican en sí mismos. Por su yuxtaposición o sumatoria, es posible conocer el mundo. Ni explícitamente ni implícitamente aparecen en la clase utilizadas como ejemplo referencias a la sociedad, a algún conflicto, a la historia, a los cambios. Europa "es así", e implícitamente el alumno puede aprender (o reforzar sus ideas previas) que "siempre fue así y lo seguirá siendo".

A lo largo de la clase (en este caso un módulo) hay tiempos de conversación informal, momentos de interés disperso y de esfuerzo del profesor por atraer a los alumnos, momentos en que se repasa lo trabajado en otras clases, momentos en que los alumnos escriben lentamente y con dificultades en sus carpetas. El avance en la enseñanza es lento y está organizado en torno a la duración de las clases. La organización del tiempo escolar, sus ritmos de trabajo y descanso, la partición de la jornada en diferentes asignaturas invitan en sí mismos a fragmentar los contenidos y a trabajarlos en muchos casos de forma simple, rápida y ritualizada.

¿La geografía de los profesores o "las geografías" de los profesores?

En este apartado se focalizará especialmente dos aspectos que remiten a la identidad del profesor de geografía y que por tal motivo serían nudos centrales en un momento de innovación en los contenidos escolares y en las formas de enseñarlos: la formación inicial y la concepción acerca de la profesión docente.

Los motivos que frecuentemente inducen a los futuros profesores a estudiar geografía se relacionan con la presencia de un modelo (un profesor en la escuela secundaria que les hizo "vivenciar la geografía", que les "mostró relaciones", que les enseñó "a mirar, a explicar") y/o con la curiosidad y el placer por estudiar la tierra, los lugares, por viajar. Esta motivación encontró respuesta en la carrera, en el caso de los profesores que estudiaron en Institutos Terciarios, y se amplió o reconvirtió a las explicaciones e interpretaciones sociales del espacio en el caso de profesores egresados de la Universidad.

En el perfil de los docentes entrevistados, la coherencia o no entre su formación como alumnos y su formación como profesores da lugar a matrices (Davini, 1995 b) diferenciadas en cuanto a la concepción de las ciencias en general, de la geografía en particular y del conocimiento.

Se transcriben, a modo de ejemplo y en virtud de la síntesis necesaria en esta presentación, párrafos recortados de dos entrevistas que podrían tomarse como representativas de los extremos de un continuo.

P1: "A mí me gusta la docencia. Yo capaz quiero que alguien investigue y yo después lo bajo a la secundaria, de la forma más simple, de la más entendible, de la que yo la entienda. Pero no, no me gustaba investigar. Por eso estudié en el Profesorado y no en la Facultad (...) Yo me formé en geografía regional (...) ahora me siento muy cómodo regionalizando, pensando y enseñando que todo funciona al mismo tiempo y todo junto: lo climático, lo económico, lo físico, los ríos, las comunicaciones, todo junto funcionando (...) Es la ciencia donde se juntaba todo en un determinado lugar, era la corteza terrestre, el lugar. (...) Fue el viejo esquema de todo memorístico (...) muchos nombres y temas puntuales (...) Yo para dar continente asiático y africano la preparé 5 veces y no me animaba a ir. ¡Esos nombres increíbles! (...) Para mí la geografía es eso, de explicar una cosa por la otra, parto de la era geológica y termino con la agricultura. ¿Cómo dí la vuelta? Un poco como me la enseñaron a mí en el secundario".

P2. "La Facultad me dio una base general, esta cuestión de generar dudas, saber que no lo sé todo. Tengo dudas y busco y sigo indagando. Me parece que en los Profesorados se agota todo. Son verdades absolutas y no hay cuestionamientos. Creo que eso es lo más importante. Esta idea de que uno tiene que seguir estudiando y seguir buscando. Eso es muy formativo, la duda, la posibilidad de seguir capacitándome. Saber que no puedo acaparar todo. También me dio la libertad para modificar cosas (...) Es una actitud crítica. Leer algo, darme cuenta cuando lo estoy leyendo a dónde apunta, que ideología tiene (...) Cuando en un libro leo `mercancía´, `trabajo´, sé que hay un marco. La Facultad me dio marcos. Entonces, frente a los chicos, tenés mucha más posibilidad de salir de cualquier pregunta, podés asumir el hecho de decir `no sé´ (...) También poder hacer opinar a los chicos, explicarles que determinadas cosas son desde un punto de vista, pero que hay otras tendencias, otras teorías"

Una concepción del conocimiento como construido externamente puede favorecer que el docente se identifique con el lugar de la repetición y que transmita a sus alumnos como modelo implícito esa misma relación con el saber: el conocimiento es ajeno y lo que cabe, es repetirlo. Por el contrario, la concepción del conocimiento como construcción histórica, la seguridad de que no existen verdades reveladas sino marcos para explicar e interpretar la realidad, se afianza en una idea de ciencia "abierta", de saberes que se legitiman por el debate entre pares en los ámbitos de producción científica de referencia. Esta matriz también entra en juego a la hora de enseñar, en los contenidos que se seleccionan y en el modo en que se los presenta a los alumnos de la escuela secundaria.

Estos modos de relacionarse con el conocimiento y las representaciones y afectos que las sostienen construyen identidades diferenciadas y concepciones de la profesionalidad también distintas. Esta profesionalidad, en el caso de P1 se refiere a saber transmitir el conocimiento:

"Esa tarea (la de enseñar) no lo puede hacer cualquiera, sobre todo en la escuela media, porque hay que trabajar con adolescentes y eso no es fácil. Uno puede saber mucho y no saber cómo enseñarlo. Yo me formé en eso"

En el caso de P2, la profesionalidad está directamente relacionada con decidir qué y cómo enseñar en la escuela:

"Sos un profesional cuando conocés lo que hacés, conocés el fondo y no la forma... y te sentís segura o sabés dónde buscar... esto sería ... tener autonomía"

Si se tiene en cuenta que la Reforma Educativa se está desarrollando en base a una división del trabajo entre los "expertos" y los "ejecutores", puede inferirse una relación estrecha entre lo arriba expuesto y el sentido diferencial que adquieren las demandas de lineamientos a las instancias de gestión por parte de los docentes dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, o el sentido en que avanzan por inquietud propia en el ensayo de nuevos contenidos y metodologías en el aula.

Conclusiones: los cambios necesarios para avanzar en el cambio

En el sistema educativo dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se puede reconocer una marcada diversidad en la enseñanza de la geografía. Muchos docentes se encuentran en un estado de desorientación ideológica (Contreras Domingo, 1997). Virtualmente "avasallados" por el discurso de la reforma, experimentan un estado de ansiedad generalizada y desarrollan resistencias al cambio (concientes e inconcientes) que se evidencian en entrevistas y en reflexiones grupales. En la escuela incorporan en gran medida nuevos rótulos a las viejas tradiciones y reducen la cantidad de contenidos a enseñar, aunque reconocen que ello no redundará, necesariamente, en mejores aprendizajes por parte de los alumnos.

Otros docentes, aunque también demandan decisiones a las autoridades educativas, capitalizan desde su autonomía el momento de incertidumbre para realizar nuevas experiencias o moverse con una mayor flexibilidad en la planificación de la enseñanza, partiendo de sus propios criterios y articulándolos con los lineamientos que circulan como innovaciones en documentación oficial nacional, en cursos de actualización y en bibliografía referida a la didáctica de la geografía.

Sin embargo, en general, los materiales analizados dan cuenta de un avanzado grado de desencanto en lo que se refiere a la tarea de enseñar y a los aprendizajes que alcanzan los alumnos:

"Yo creo que los chicos no salen bien preparados. Casi entran y salen igual. Creo que se llevan poco de la escuela (...) en algunos cursos ya no me interesa... voy, trabajo y me voy".

"No puedo garantizar que aprendieron.... `algo` aprendieron. Por repetición, de primero a quinto... Pero no relacionan, no se acuerdan (...) Mi esfuerzo es muy grande, porque en algún momento tienen que prestar atención. Yo busco de no hacerme problema (con pesar)... Sino no podría tener 60 horas, viviría amargado. (...) El problema de los alumnos no es aprender sino aprobar. Nadie habla del aprendizaje en la escuela. Se habla de la aprobación"

Como reflexión a partir del conjunto de materiales analizados, se puede reconocer la importancia de la identidad que los docentes construyeron a lo largo de su formación y la necesidad de tenerla en cuenta como un anudamiento central en los procesos de reforma educativa. La modificación de esa identidad no se logra con cursos aislados o con directivas oficiales. Estos favorecen más un "salto al vacío" que un cambio sustancial. Se trata, entonces, de que los docentes participen en instancias de actualización académicas y didácticas pero que, a la vez, puedan realizar un proceso de profunda reestructuración de sus representaciones y superar la frustración por el bajo impacto de su esfuerzo, el descrédito social de su trabajo y las cada vez peores condiciones laborales para desarrollar nuevos procesos afectivos que recuperen el placer y la satisfacción por la tarea de enseñar. Esto implica que las instancias de gestión dispongan de los recursos y tiempos necesarios para brindar múltiples oportunidades a los profesores para que remuevan y renueven su percepción de sí mismos y de sus prácticas a partir de un proyecto que ellos mismos colaboren a construir. De este modo tal vez sea posible unir reforma y cambios y superar los rituales instalados en el cotidiano escolar: un profesor que hace como si enseñara, un alumno que hace como si aprendiera, un tiempo ritmado por recreos y clases, por actividades planificadas y emergentes, al finalizar el cual... tal vez solo haya pasado el tiempo.

Bibliografía:

- Audigier, F. (1992) "Pensar la geografía escolar. Un reto para la didáctica". En Documents d'analisi geogràfica 21, Barcelona.
- Audigier, F., C. Crémieux y N. Tutiaux-Guillon (1994) "El lugar de los saberes científicos en la didáctica de la historia y de la geografía". En Revue Française de Pédagogie N° 106, París.
- Audigier, F. (dir.) (1995) Construction de l'espace géographique. INRP, París.
- Barbier, J. (1996) "Análisis de las prácticas: temas conceptuales". En Blanchard Laville, C. Y D. Fablet (comp.) L'analyse des pratiques. - París, Ediciones L'Harmattan.
- Bradford, L. et al. (1968) Dinámica del grupo de discusión. Abaco/Paidós, Buenos Aires
- Contreras Domingo, J. (1997) La autonomía del profesorado. Ediciones Morata, Madrid.
- Danani, C. (1998) "Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto". En: Hintze, S. (org.) Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico. Colección CEA-CBC N° 11, Universidad de Buenos Aires.
- Davini, M. C (1995 a) "Las políticas de reformas en la formación de los docentes y el problema del cambio". Ponencia presentada al 1º Congreso Internacional de Educación, Buenos Aires.
- Davini, M. C. (1995 b) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós Cuestiones de Educación, Buenos Aires
- Lacoste, I. (1977) La geografía: un arma para la guerra. Anagrama, Barcelona.
- Moraes, A. (1989) "Renovación de la Geografía y Filosofía de la Educación". En Oliveira, A. (org.) Para onde vai o ensino de geografia?. Contexto, Sao Paulo.
- Rogers, C. (1973) Grupos de encuentro. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Información relevada a partir de acciones con profesores de geografía en el marco de cursos, reuniones distritales e institucionales organizados por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, posteriormente, Gobierno de la Ciudad.
- Las salidas a terreno en la geografía escolar no son comunes en el ámbito de las escuelas de Buenos Aires debido a multiplicidad de razones que no es objeto presentar en esta oportunidad. Esta actividad, en sí misma, es considerada por los profesores como una innovación importante en la enseñanza de la geografía.
- Lacoste (1977) utilizó esta expresión para nombrar a la geografía que se enseña en la escuela, profundizando en su trabajo las implicancias ideológicas de la misma.