

Encuentro de Geógrafos de América latina – EGAL 2017

La Paz, Bolivia

Eje: Enseñanza y aprendizaje de la Geografía

Autora: Escalante, Silvana

Título:

POR UNA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN MOVIMIENTO: LA IMPORTANCA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES.

Resumen

En la Argentina, en los últimos años, los cambios curriculares implementados han puesto en circulación un nuevo temario de enseñanza junto a enfoques disciplinares también actualizados. Estos a su vez, fueron traducidos en una variada oferta de materiales didácticos, aunque en su gran mayoría presentados en el tradicional libro de texto, acercan múltiples posibilidades de tomar contacto con otros formatos de la cultura visual y virtual. Aun así, el texto escrito sigue siendo la principal fuente de información.

Por otro lado, es real la preocupación de los colegas docentes de nivel medio por ciertas dificultades a la hora de apropiarse de la cultura letrada por parte de los estudiantes. De este modo, el aula se presenta en una situación de tensión en la que los docentes prácticamente deben “traducir” los textos de los materiales didácticos que en teoría deberían servirles de apoyatura para la enseñanza. Pensamos que ello evidencia cierta distancia del campo de producción de materiales de la realidad áulica. Por otro lado, advertimos que, la geografía escolar es aquella que recrea el saber en su contexto, prestando atención a la diversidad de experiencias y trayectorias personales de los sujetos que enseñan y de los que aprenden. Es por ello que, identificar las representaciones sociales que los estudiantes tienen del mundo que los rodea puede tender un puente mucho más significativo hacia el aprendizaje, aunque esto conlleve un proceso muy diferente a sólo asimilar una transposición didáctica propuesta por los que enseñan.

Palabras claves: geografía académica – geografía escolar – representaciones sociales – marcos de recepción – profesores – trayectorias escolares

Introducción

Una escuela secundaria que asegure la distribución de conocimientos se presenta como un desafío ante la diversidad ganada en las aulas en los últimos años. Ante este panorama ¿qué relación existe entre este diagnóstico y el tipo de materiales didácticos utilizados habitualmente? El soporte único y tradicional ha dejado de dar respuestas a la resolución de la clase prevista por los profesores ¿por qué?

El libro de texto: el material hegemónico

El profesor como guía en el acto de aprender y como co-constructor de la Geografía que se enseña en la escuela, se vale de elementos o soportes que comunican contenidos. Gimeno Sacristán (1991:19) define a estos soportes como "cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo". Algunos supuestos sobre los materiales son, por ejemplo, que tales objetos son mediadores entre la cultura y el alumno, por lo que deben posibilitar el acercamiento a los contenidos y a construcciones disciplinares. Además, su valor radicaría en que son primordialmente elementos de comunicación, ya que siendo la escolaridad un proceso de socialización y apropiación del conocimiento de las actividades de producción social o de ciertas relaciones sociales, estos se convierten en vehiculizadores. Por ejemplo, en Geografía, conocer territorios lejanos - o incluso analizar el local- desde la escuela requiere de una representación mediadora entre ese objeto y el alumno, exige algún medio indirecto para conectarlos. Los críticos denominan a este proceso como una "reproducción" que se realiza en la escuela y llaman a estos materiales "soportes de la representación de la reproducción" (1991:22). Luego volveremos sobre esta conceptualización preguntándonos sobre su real alcance.

El material didáctico hegemónico en el aula es el libro de texto, ya que posee ciertas características prácticas que resuelven la situación de clase. Por ejemplo, su organización en una secuencia ordenada de núcleos temáticos con un marco idéntico en cada sección y a su vez de capítulos basados en el desarrollo de un texto expositivo, resaltado de conceptos importantes y actividades a realizar con esa información. La página se completa con imágenes a veces ilustrativas y otras -las menos- como disparador de preguntas y en general con epígrafes que las contextualizan. Unas secciones que intentan profundizar algunos temas o metodologías de estudio, glosarios, sugerencias de otras fuentes en internet o en libros. Los críticos que analizan este formato señalan que tal expresa una teoría sobre la escuela, como transmisiva, es decir, un modo de concebir el trabajo docente como instrumental y el de los alumnos como sujetos que reciben las cuotas de conocimiento dosificado. Constituye, además, un tipo de desarrollo curricular, ya que se basa en los documentos oficiales. Esto responde también a las demandas del Estado en cuanto a diseminación económica del currículum, a las de los docentes de actualización y finalmente, a las de los padres de reaseguro de conocimiento correspondiente a cada materia.

En los últimos años la renovación en los programas oficiales impulsó como consecuencia a la de los libros de texto. Esto se evidencia, por ejemplo, en la multiplicación de distintas fuentes que colaboran en el aprendizaje: artículos periodísticos, fotografías, películas y documentales, mapas temáticos, reproducción de obras de arte, historietas, dibujos y otras. Muchos de ellos han incluido formatos que proyectan su uso en el mundo virtual mediante enlaces, códigos QR, preselección de páginas web, entre otras.

Con todo, el texto escrito ocupa el lugar central, el contenido desarrollado, “lo que hay que saber” está en él. Ahora bien, el diagnóstico compartido entre quienes enseñan en el nivel secundario es que los estudiantes tienen verdaderas dificultades para entender lo que leen, ¿cómo se resuelve la tensión que genera el uso primordial del texto en un ámbito en el que en muchos casos ya no es per se un vehículo apropiado del conocimiento?

Una breve historia de la producción de libros de texto

En la Argentina, la producción editorial instaló un cambio importante a mediados de la década de 1950 en el contexto de reforma educativa de esa época. Un grupo de autores que provenían del ámbito de la enseñanza media desplazaron a los del campo académico (aunque sin incursionar en la investigación). Luis Alberto Romero (2007:46) señala a este grupo como “traductores” -en el caso de la historiografía- de la producción académica. Advierte, además, que quizás la mayor ventaja del nuevo tipo de libros era el lenguaje “más llano y sencillo que el de los libros anteriores”. Admite que el éxito editorial “fue rápido y contundente”, por ello su uso se extendió por décadas¹ inclusive hasta los años '90. Estos eran conocidos como “libros de autor” - no como los “de editorial” - en Geografía por ejemplo: Rampa, Daus, Alemán y López Raffo, Quarleri, Rey Balmaceda, eran los más conocidos.

Luego, en la Reforma Educativa de los años noventa se comenzó a debatir cómo se deberían definir los contenidos a enseñar y quienes deberían hacerlo. Adriana Villa señala (2009: 119) que en ese contexto, el diagnóstico fue el de una escuela “vacía de contenidos” y el postulado de la elaboración de Contenidos Básicos Comunes señaló que el conocimiento que la escuela enseñara tenía que estar referenciado en la producción científica. El fundamento de esto era que el conocimiento científico constituía la “construcción racional válida en las sociedades modernas”. Por lo tanto, el desarrollo teórico de la transposición didáctica permitió dar validez y arrojar luz sobre estas transformaciones hacia interior del sistema educativo desde entonces.

Este fundamento, junto a una renovación de los contenidos, dio lugar a una proliferación de propuestas editoriales en las que se priorizó la formación académica

¹ La obra analiza la construcción escolar de la idea de nación desde la Historia, la Geografía y la Educación cívica a partir de los manuales y prácticas escolares.

de los autores. La inclusión de un importante porcentaje del libro a las consignas de actividades, en muchos casos, convirtió a la elaboración de la propuesta en una línea de montaje. Es decir, los especialistas en la disciplina elaborando contenidos desarrollados en textos, las actividades en manos de especialistas en educación y pedagogía, imágenes y otros recursos a cargo de editores y diseñadores. Todo ello, enmarcado en una maqueta en la que se predefine por página la extensión para el desarrollo del texto de los contenidos con un sistema de títulos y subtítulos, tamaño de imágenes y mapas, columnas laterales y secciones especiales.

En cuanto a la renovación de los contenidos es notable su presencia, aunque si analizamos sus motores, sería justo señalar también que el mercado se ha ampliado y el Estado se constituye en un actor muy importante en la demanda. El Ministerio de Educación, para sus diferentes niveles, convoca a comisiones evaluadoras de libros de texto cuyo resultado es determinante para que este realice compras que luego distribuirá a las escuelas. En consecuencia, constituye un elemento de evaluación indirecta de los materiales que se elaboran. Sin embargo, las críticas señalan que aunque la mejora en las propuestas es consonante con la renovación curricular y los nuevos enfoques de la enseñanza, la distancia se establece entre estos y la realidad áulica, donde tampoco hay un reconocimiento desde el Estado de este contexto. Llegado a este punto es posible preguntar ¿es la única vía para vehicular la enseñanza la transposición didáctica llevada a cabo por especialistas académicos?

El reconocimiento de una Geografía escolar

Distanciándose del postulado de Yves Chevallard (1997)² sobre la *transposición didáctica*, Francois Audigier abreva en el concepto de *disciplinas escolares* de André Chervel (1988) a las cuales define como cuerpos de conocimiento y formas de enseñanza que la escuela construye a lo largo del tiempo con el fin de dar respuesta a sus propósitos institucionales específicos. Esta perspectiva da cuenta de diferencias sustantivas entre el conocimiento académico y el escolar, ya que estas no radican solo en una suerte de transformación descrita por Chevallard, sino que son de hecho objetos diferentes. Audigier (1992:17) postula la existencia de una Geografía escolar cuando afirma que “la escuela crea objetos particulares, las disciplinas escolares, para cumplir su misión, que es la de permitir a los individuos construir y apropiarse de cierto número de competencias consideradas características de estas disciplinas”. Además, admite el carácter plural de la geografía que se enseña denominando “geografías escolares” a las que fueron construidas – afirma - de acuerdo a los objetos estudiados, las concepciones personales del profesor, los imperativos de los programas y las características de los alumnos. También, la invención de las geografías escolares viene a cumplir una serie de finalidades sociales, culturales, prácticas, intelectuales y científicas propias de la escuela. De esta forma se aleja de la conceptualización de la

²

El original en francés se publicó en 1991

transposición didáctica, la cual contempla que el contenido a enseñar es un pasaje del saber sabio al saber enseñado.

Otro elemento interviniente en la creación de esta geografía escolar al que alude Audigier es la tensión entre posibilidades y contingencias, esto es, las características de los alumnos, las exigencias administrativas, los cambios en el discurso social, las renovaciones pedagógicas, etc., y finalmente, a las concepciones sobre las finalidades de la Geografía en la escuela que posee el profesor, que pueden ser tan variadas como la transmisión de la cultura, interpretación del mundo, o iniciar a los alumnos en una sensibilidad y manera de pensar especial. Entonces, desde este enfoque, el profesor en la práctica de la enseñanza tendrá en cuenta su referente geográfico, es decir, sus conocimientos académicos, las representaciones sociales presentes en los medios de comunicación y las producciones del mundo editorial entre otras.

La mirada hacia adentro del aula desde una ventana más amplia, es decir, desde un lugar que permita analizar desde el mayor número de ángulos qué factores están interviniendo en el quehacer diario y que resuenan en el diagnóstico que introdujo este trabajo, nos lleva a preguntarnos sobre los permisos de ingreso para aquello que atraviesa las vidas de nuestros alumnos que puede enriquecer la Geografía escolar y si ello puede crear un puente con algunos imperativos que consideramos indispensables enseñar y las representaciones de nuestros estudiantes.

Esta perspectiva implica una renuncia a un programa de contenidos que persiga objetivos de totalidad, de completitud. Envuelve un reconocimiento de que la Geografía escolar, sin renunciar a su adhesión a los propósitos fundamentales de la formación que la escuela secundaria debe garantizar, la producción en cada contexto áulico va a ser original porque uno de sus principales ingredientes es el aporte de sus estudiantes en conjunción con aquellos contenidos expresados en el recorte realizado por su profesor. Ahora bien, ¿cómo empezar el dialogo entre las representaciones de nuestros estudiantes y lo que tenemos que enseñar?

Abrevando en otras aguas: un reto para la Didáctica

Cuando Audigier (1997:16) define el quehacer de la didáctica marca una distancia entre la construcción del conocimiento académico que realizan los geógrafos y las operaciones que realizan los individuos. La didáctica es:

“... el estudio de los procesos y procedimientos de enseñanza y de aprendizaje en aquello que tiene de específico una disciplina, es decir, los contenidos, conocimientos, habilidades, actitudes, que se enseñan, se construyen y se aprenden. En este sentido existe una didáctica de la geografía, una didáctica

de la historia (...). Esta referencia propia de un campo disciplinario dado hace que las personas que trabajan en el campo de las didácticas sean primero especialistas de las disciplinas correspondientes y no psicólogos o sociólogos, aun cuando algunos equipos de investigación integran con justicia y muy útilmente a éstos últimos. Así, "la construcción del espacio geográfico", es objeto de investigación en primer lugar de los geógrafos. El espacio geográfico es aquel que construyen los geógrafos en función de los métodos y de las problemáticas de su disciplina, para responder a la categoría de problemas que son de su competencia. Aun cuando existiesen relaciones entre la manera en que un individuo construye sus capacidades sobre el propio espacio recorrido, vivido, cotidiano, y la manera como construye el espacio geográfico, las primeras no podrían orientar por simple aplicación y deducción la conceptualización del segundo. Hasta el presente los psicólogos han estudiado los problemas ligados al espacio vivido, al espacio topológico, a las relaciones que son posibles, y no sobre esta categoría o este concepto construido por los geógrafos, en relación con otros conceptos..."

Por ello, una posible convergencia de marcos teóricos y prácticas situadas podría enriquecer los campos de la didáctica y de la pedagogía. En relación a los aportes de esta última, la Teoría de las representaciones sociales puede ayudarnos a pensar en esos puentes a construir con nuestros estudiantes al producir con ellos una geografía situada en el aula sin que el bagaje académico resulte un corseé sino uno de los mundos que los nutra, uno de los tantos posibles.

En particular, una posible línea de acción puede ser retomar la noción de las representaciones sociales, desde la psicología social S. Moscovici (1961) quien retomó el concepto de Durheim (1902) y con el que J. Piaget (1926) también realizó cierto desarrollo para la psicología infantil. Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, Denis Jodelet (1984:472) enumera por ejemplo a "las imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos". En este punto se cruzan lo psicológico y lo social, en ciencias sociales habitualmente se los denomina "conocimiento del sentido común" o "pensamiento natural" por oposición al científico. Luego agrega que "constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal", de este modo la cultura provee la materia prima para la construcción como el espacio para la circulación de las representaciones sociales.

Nos interesa destacar aquí la situación de enseñanza, cuando de uno y otro lado (docente y estudiante) despliegan actividades orientadas desde lugares diferentes: por

referencia al saber científico el primero y al aprendizaje de aquellos el segundo, cuando los dos tienen quizás inscripciones a representaciones diferentes. *Una nueva revisión conceptual propone no considerar las representaciones sociales como un saber en contradicción ni como un obstáculo para el aprendizaje ¿por qué?* Porque este modo de conocimiento -de sentido común-, socialmente construido, transformado sin cesar y reconstruido individualmente en el curso de la experiencia, está proveyendo en realidad un marco de recepción (accueil) de un saber científico nuevo (Jodelet, 1996). En la misma línea N. Lautier (1997) propone un modelo de aprendizaje de la historia y diferencia dos etapas de socialización del saber científico en el contexto de aprendizaje escolar, que bien vale para la geografía:

- Una primera etapa en la cual su apropiación es espontánea y a veces inexacta por parte de los estudiantes, pero decisiva e inevitable;
- Una segunda, cuando se ponen en acción procedimientos de historización: crítica de fuentes, control del razonamiento analógico, periodización, etc., en interacción con el docente.

Agrega que estos dos momentos pueden persistir en toda la escolaridad, como una especie de “mixtura”. Por último, rescatamos de su análisis las representaciones de los docentes:

“Para los docentes es bastante desestabilizante tener que reconocer el pasaje por el pensamiento natural. Esta comprensión hecha de imágenes, metáforas, analogías, juicios de valor, estereotipos, no puede ser legítima. Les molesta este pensamiento poco riguroso, del orden del pensamiento ‘en caliente’ que ellos sienten la obligación de llevar hacia lo racional”

¿Es posible identificar los marcos de recepción de nuestros estudiantes de modo que se transformen en puentes de acceso a nuevos aprendizajes? ¿Cómo entablar un diálogo con sus representaciones? ¿Cómo sentirnos cómodos trayendo esas representaciones al aula?

Abrir las puertas a las representaciones, construir la geografía escolar

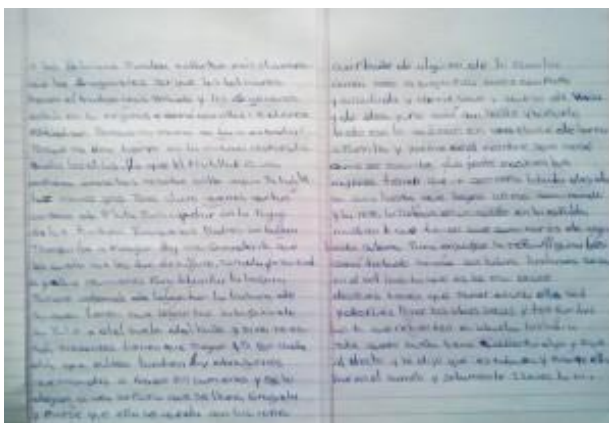
Mientras pensábamos ejemplos que nos ayudaran a ilustrar algunas de las ideas antes expuestas se publicó un artículo en un diario marplatense con un título sin dudas llamativo: “La historia de una docente que decidió aprobar a una alumna que ‘no sabía nada’”³. La crónica relata la experiencia de una profesora de Geografía que en su blog contó cómo evaluó a una estudiante de 14 años de origen boliviano cuya familia trabaja en un frutillar cuando en la situación de examen afirmó que no sabía nada y que no tenía libro ni carpeta. La profesora le preguntó si sabía de frutillas, a lo que ella

³ La profesora realiza una interesante contextualización en dos planos: el del espacio geográfico y el socio-escolar.

contestó que sí (nos imaginamos los ojos enormes que describe la profesora como parte de la respuesta de la joven). En ese momento la docente supo identificar por donde comenzar a construir un puente entre los saberes de la joven y aquellos de los que tenía que dar cuenta al desarrollar el examen. Luego, formalizó dos consignas enmarcadas en el Diseño Curricular de Geografía para Segundo Año del Ciclo Básico de la Educación Secundaria (América Latina). Como resultado, la estudiante escribió tres páginas. Si efectuamos un análisis desde las categorías esperadas en ese examen, en la primera consigna la estudiante ejemplificó a partir de una actividad económica - la producción de frutillas- los siguientes conceptos:

- los actores sociales
- la cuestión del género, el rol de las mujeres y los niños
- la economía familiar
- los detalles del circuito productivo, desde el primer eslabón hasta el último.
- las condiciones de trabajo y vivienda
- las representaciones sobre el trabajo y la escolaridad en ámbitos rurales

A continuación, la reproducción de parte de la evaluación:



1) Describir una actividad económica

En la frutilla trabajan aproximadamente 200 personas que cosechan la fruta, limpian el campo, sacan las hojas, sacan la maleza, tienen que carpir. Ahora pagan más que antes aún mejor, pagan todo lo que hacen si carpean, limpian la cunita, etc. Algunos niños trabajan ahí aproximadamente de la edad de 13 años para arriba y algunas embarazadas también pero no hacen tanto esfuerzo o si no, no trabajan. Eso depende de ellas. A veces lo hacen para ayudar a sus maridos. Algunos de ahí, bueno casi todos, son juntados.

Casi todos los bolivianos trabajan en el campo y siempre llegan cansados y que no le toman importancia a los hijos que nunca le preguntan nada qué cómo estás o algún problema en la escuela.

Las frutilla se cosecha en cunitas en un carrito y un balde. El balde es para descartable y la cunita es para armar caja. Eso se llama embalada. A mí me gusta embalar y armar cajas y claro a la frutilla se le pone esa cosa rara en las plantas. Las riegan con un tubo que está debajo del plástico. Lo ponen los tractores.

Las cajas con frutilla y las cunitas con frutilla descartable se lo lleva un tractor que viene a las 12:15 o cerca aproximadamente y a la tarde también.

Los bolivianos pueden soportar más el campo que los argentinos porque los bolivianos tienen el trabajo más pesado y los argentinos están en las oficinas o será porque ellos si pudieron estudiar? Yo pregunto en mi casa porque no estudian porque no hay tiempo es la misma respuesta que me dan todos los días.

Ya que la frutilla es una empresa a nosotros nos dan techo, agua potable, luz menos gas. Pero claro a veces nos quitan un poco de plata para ayudar en las pagas. Para que los padres se vayan tranquilos a trabajar hay una guardería que los cuidan. Ahí les dan desayuno, comida y merienda y hay reuniones para levantar la basura. Porque además de levantar la basura de su casa, tienen que levantar la basura del patio o del suelo del baño y sino están presentes, tienen que pagar 5 pesos por cada día que falten.

También hay donaciones que mandan o traen en camiones y se le dejan a una señora que se llama Graciela y parece que ella se queda con las ropas de las cosas bonitas que llegan y lo descartable lo dejan en una carretilla para que la gente lo use.

¿Cómo hubiera sido el resultado de la evaluación si la profesora se quedaba con la respuesta de la estudiante “no sé nada”? ¿Sobre qué “no sabía nada”? ¿Qué tipos de consignas aseguran que los saberes “no están”? Por otro lado, ¿con cuales se posibilita traer los saberes al aula?

Sin dudas, los marcos de recepción construidos por la estudiante fueron rescatados por la consigna que elaboró la docente en su clara comprensión del contexto socioeconómico. Quizás el desglose de conceptos que identificamos e incluimos en el análisis podría ser parte de cualquier consigna estándar sobre una actividad productiva. ¿Las hubiera podido completar nuestra estudiante si hubiesen sido enunciadas de otra forma? Probablemente no, y este es el punto que queremos resaltar. Tanto los textos presentados en la mayoría de las propuestas editoriales como las consignas que se elaboran persiguiendo un objetivo puramente disciplinar y

académico, pueden dificultar el acceso de los estudiantes. Crean, además, en ellos un punto de vista o representación (nuevamente) de sí como estudiantes, un status de fracaso.

Por otro lado, no estamos afirmando que estos saberes que nutren las representaciones son suficientes. Afirmamos que son metodológicamente valiosas para permitir la co-construcción de la geografía escolar. Al relato de nuestra estudiante podemos dividirlo en partes y unirlos a conceptos, esa es una de las tantas prácticas que ejercita la escuela: nominar. También lo son: ordenar, jerarquizar, relacionar, contraponer, argumentar, ejemplificar, ilustrar, etcétera. Darle un sentido desde las disciplinas es aprehender a mirar de otros modos el mundo. Ese enriquecimiento será posible para esta estudiante porque va a seguir su trayectoria en la escuela. Esta posibilidad se concretó porque una docente supo dar un valor a sus saberes, porque con su propuesta de evaluación rescató sus marcos de recepción construidos y estos se convirtieron en posibilitadores haciendo un rápido diagnóstico e identificación de su trayectoria escolar y de vida.

Los materiales de los constructores de la geografía escolar

¿Cómo deberían ser entonces los materiales didácticos en el contexto de diversidad de trayectorias escolares y de marcos de recepción de nuestros estudiantes? Como respuesta cabe un adjetivo: posibilitadores. Seguramente no será uno sólo el que cumpla esa función y definir esta cuestión ya es todo un avance, deberán ser variados sobre un mismo tema, de diferente grado de complejidad y formatos. No es una tarea fácil su búsqueda, sin embargo dentro de las competencias profesionales de los docentes está la de seleccionar los mejores materiales y elaborar los propios. El norte de esa selección y/o elaboración es traer esos marcos al aula y de allí tender los puentes.

También es una forma de empoderamiento. Hemos señalado en la conceptualización de la Geografía escolar al profesor como constructor y guía, por lo tanto, esto significa despegarse de la llamada “proletarización” del cuerpo de profesores cuando estos solamente ejecutan lo que otros deciden y planifican, y donde el conjunto de saberes y experiencias acumuladas por estos se constituye en un trabajo expropiado.

Otra discusión - que no es el objeto de este trabajo pero sí se desprende de él- es el déficit en la formación inicial de tiempo y espacios destinados en formato de taller o ateneo para aprender a producir materiales didácticos. Es parte de la profesionalización docente escribir en un lenguaje pedagógico y someterse cómodamente a la vigilancia epistemológica, sin embargo, esto no se adquiere por ósmosis, por lo tanto, encontramos aquí un punto de seria discusión y pronta atención.

Consideraciones finales

Para concluir, podemos decir que la crítica a los materiales didácticos editoriales ha cambiado en algunos aspectos. Como "soportes de la representación de la reproducción" se agrega la dificultad para conciliar tales representaciones con las de nuestros alumnos tan diversos. A los profesores como co-constructores de la Geografía escolar, se nos presenta el desafío de identificar tales representaciones para crear algo nuevo, algo con real significatividad y que abone a los propósitos generales de la escuela secundaria y a la enseñanza de la geografía en ella. Este objetivo nos lleva a revisar la clásica pregunta ¿qué enseñamos y cómo lo hacemos?

Bibliografía

AUDIGIER, F. 1992. Pensar la Geografía: un reto para la didáctica. *Documents d'analisi geogràfica*. Barcelona. Nº 21 (Traducción de María Dolores Berenguer)

AUDIGIER, F. 1992. *Documents en classe: traditions, mythes et réalités*. En: Audigier, F. (ed): Documents: des moyens pour quelles fines?, INRP.

CHERVEL, A. 1991. "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de Educación. Historia del Currículo I*. Madrid: Revista cuatrimestral de la Secretaría de Estado de Educación, Nº 295, pp.59-111

CHEVALLARD, I. 1991. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, pp. 254

JODELET, D. 1996. *La representación social: Fenómenos, concepto y teoría*. En: MOSCOVICI, S. (comp.) Psicología Social II. Barcelona: Paidós, pp. 470-494

LAURIN, S. 1999. "La construction de la géographie scolaire au collégial". *Cahiers de Géographie du Québec*. Québec. Vol 43, Nº120.

LAUTIER, N. 2006. *L'histoire en situation didactique: une pluralité des registres de savoir*. En: Haas V. (dir.) Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations.. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. (Traducción de Beatriz Aisenberg)

ROMERO, L. A. (coord.). 2007. La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 240 pp.

GIMENO SACRISTÁN, J. 1991. "Los materiales de la enseñanza". En: *Cuadernos de Pedagogía* Nº 194, Barcelona

VILLA, A. 2007. *La escuela y la construcción del currículo de Ciencias Sociales*. En: INSAURRALDE, M. (Coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 199-147

La historia de una docente que decidió aprobar a una alumna que “no sabía nada”.
Diario: Diario La Capital de Mar del Plata, 12/4/16 <http://www.lacapitalmdp.com/la-historia-de-una-docente-que-decidio-aprobar-a-una-alumna-que-no-sabia-nada/>
(02/5/2016)