

EL LUGAR DE LOS MATERIALES CURRICULARES EN LA RENOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA¹

The Place of Curricular Materials in the Renewal of Geography Teaching Practices

VIVIANA ZENOBI²

Profesora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina
vivianazenobi@uolsinectis.com.ar

Recibido: 24.04.2013 / Aceptado: 10.06.2013

Resumen. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA), entre los años 2005 y 2008 se definió una política de producción de materiales curriculares que pretendió acompañar los cambios educativos iniciados en el año 2001. Esta producción fue pensada desde un marco de formación docente continua, y constituyó una propuesta abierta y altamente flexible dado que sus propósitos finales fueron favorecer el diálogo con y entre los profesores acerca de qué significa enseñar geografía hoy, en nuestras escuelas y con nuestros alumnos reales y a la vez, incentivar el trabajo colaborativo en los procesos innovadores que los docentes producen a diario en las aulas y los que se piensan en los ámbitos de la gestión educativa.

Para validar los supuestos que orientaron dicha producción desarrollé una investigación educativa enrolada dentro de las perspectivas interpretativa y crítica que pretende contribuir al conocimiento, comprensión e interpretación del lugar que ocupan determinados materiales curriculares en la elaboración de innovadoras propuestas de enseñanza de contenidos geográficos y en el desarrollo profesional de los profesores.

Palabras clave. Investigación educativa, materiales curriculares, prácticas docentes, innovación.

Abstract. In the City of Buenos Aires, between 2005 and 2008 a policy of curriculum materials production was defined to go together with the educational changes that started in 2001. This production was designed within a framework of constant teaching training and had an open and highly flexible design because some of its final aims were to foster dialogue with and among teachers about what teaching geography means today in our schools with our real students. In this way, cooperative work was encouraged in the innovative processes which teachers produce in classrooms every day, and those which are thought up in educational management spheres.

In order to validate the assumptions which guide that production, I carried out educational research based on the interpretative and critical perspectives which aims to contribute to the knowledge, understanding and interpretation of the place that certain curriculum materials have in the production of innovative proposals for content in the teaching of geography, as well as in teachers' professional development.

Keywords. Educational research, curriculum materials, teaching practice, innovation.

INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de mis actividades como formadora docente tuve la preocupación de encontrar las formas más adecuadas para establecer un diálogo con los profesores de geografía, encontrar los materiales³ y el dispositivo más apropiados para dar respuestas a sus demandas y a la vez, favorecer innovaciones en la enseñanza de la disciplina y promover su profesionalización.

No todos los materiales favorecen, despiertan y activan el vínculo con el conocimiento ni facilitan la comunicación y el diálogo entre los docentes y entre ellos y la coordina-

ción. La escasez de materiales pensados para atender las necesidades y demandas de los docentes ha sido, y aún es, una de las deudas más urgentes de los organismos de gestión política y un reclamo reiterado por parte de ellos.

Si bien nadie discute la importancia que tienen los materiales en cualquier proceso de cambio educativo, sería muy ingenuo pensar que con sólo producir nuevos materiales se estarían garantizando nuevas y mejores prácticas, nuevos y mejores aprendizajes. El proceso es mucho más complejo e intervienen en él diversos factores, con-

textos y agentes. Mejorar los aprendizajes de los estudiantes depende —entre otras tantas cuestiones— también del profesor y del tipo de estrategias que proponga a partir de la inclusión de nuevos materiales, a su vez, éstas están vinculadas con las concepciones que el docente tenga respecto de la geografía, de las finalidades que supone cumple en la formación de los estudiantes, del currículum, de las características de las escuelas y de su alumnado.

Entre los años 2005 y 2008, las integrantes del equipo técnico de geografía para el nivel medio de la Dirección de Curricula⁴ (en adelante DC) elaboramos cuatro materiales⁵ que integran la colección «Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía». Se trata de «Problemáticas ambientales a diferentes escalas», «Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos», «Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales» e «Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria». Esta colección fue pensada desde un marco de formación docente continua, ya que constituye una propuesta abierta y altamente flexible cuyos propósitos finales son favorecer el diálogo con y entre los profesores acerca de qué significa enseñar geografía hoy, en nuestras escuelas y con nuestros alumnos reales, y a la vez incentivar el trabajo colaborativo en los procesos innovadores que los docentes producen a diario en las aulas y los que se piensan en los ámbitos de la gestión educativa.

Para validar los materiales producidos en la DC y evaluar los supuestos y las intencionalidades que habían orientado su elaboración, en el año 2008 presenté un proyecto de investigación en la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu), donde soy docente e investigadora. En mi doble papel, el de coautora de los materiales y el de investigadora, me surgían múltiples interrogantes que me impulsaron a tratar de encontrar algunas respuestas. Por esa razón, el objetivo principal del proyecto fue conocer qué lugar ocupan los materiales educativos en general, los curriculares en particular y especialmente aquellos pensados para el trabajo autónomo de los docentes en la enseñanza de la geografía en el nivel medio que habíamos elaborado en la DC. Me interesó poner el foco en el modo en que son seleccionados, adaptados, utilizados, las propuestas de enseñanza que surgen a partir de ellos, los aprendizajes y las innovaciones que promueven, e intentar una aproximación interpretativa a las decisiones que diariamente toman los profesores cuando seleccionan materiales y planifican sus prácticas de enseñanza.

Este artículo ofrece una síntesis de la investigación desarrollada en la UNLu entre los años 2008 y 2010 y fo-

caliza en las propuestas educativas elaboradas por cinco profesoras de geografía a partir de los materiales curriculares elaborados en la DC y en el marco de un seminario interno que fue el dispositivo organizado para el desarrollo del trabajo de campo. Está organizado en tres apartados: en el primero presento la investigación, los interrogantes formulados, los objetivos que persiguió; en el segundo, el marco metodológico de la investigación, el dispositivo central del trabajo de campo —el seminario interno— y las fuentes de información privilegiadas en este tipo de investigación cualitativa; en el tercero, expongo las prácticas educativas desarrolladas por las cinco profesoras —Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth— a partir del material curricular seleccionado en el marco del seminario interno.

EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO, INTERROGANTES Y OBJETIVOS

Entre los años 2001 y 2004, en la CABA se llevaron adelante cambios en la estructura curricular del nivel medio; los dispositivos de consulta y acompañamiento fueron muy importantes para que los equipos técnicos de la jurisdicción pudiéramos vincularnos con los profesores del nivel e iniciar un trabajo regular y sostenido durante esos años. Los encuentros tuvieron la finalidad de conocer sus ideas en relación con la propuesta curricular, de qué manera se vinculaban con ella, qué tipo de prácticas educativas elaboraban y qué obstáculos observaban en su implementación.

En el caso particular de los profesores de geografía, sus demandas, comentarios y preocupaciones se centraron en la falta de materiales para trabajar con los alumnos y para su propia actualización, ya sea para enseñar los nuevos contenidos seleccionados como para la elaboración de casos, ya que ésta es la estrategia didáctica promovida en los documentos.

La política jurisdiccional de cambio curricular fue acompañada por una política de producción de materiales que se inició en el año 2003 y que continuó hasta el año 2011 con diverso grado de concreción. Para la enseñanza de la geografía, las autoras pusimos en juego no sólo una perspectiva disciplinar y didáctica actualizada que posibilitara la renovación de su enseñanza en el nivel medio, sino también una concepción de docente autónomo y protagonista de sus decisiones didácticas; buscamos que los materiales dieran respuestas a sus demandas y, a la vez, pudieran fortalecerlo como profesional de la enseñanza.

PREGUNTAS PLANTEADAS Y ALGUNOS SUPUESTOS

Toda investigación se origina a partir de ciertos interrogantes que nos motivan a indagar y algunos supuestos que queremos validar y confirmar. Me había formulado varias preguntas pero también tenía la necesidad de confirmar y validar algunas ideas puestas en juego en la elaboración de los materiales, así como en la planificación del seminario interno entendido como un dispositivo original de trabajo colaborativo entre profesores de geografía.

Las preguntas que guiaron el desarrollo de la investigación fueron las siguientes:

- ¿A partir de qué criterios los profesores de geografía seleccionan materiales para la planificación y el desarrollo de sus clases?
- ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza elaboran a partir de ellos o inspirados por ellos?
- ¿Qué cambios han promovido en sus prácticas y en su pensamiento?
- ¿Podemos considerar que los dispositivos —materiales e instancias de trabajo conjunto— colaboran con la formación docente y a la vez, estimulan y fortalecen su profesionalización?

Objetivos

- Profundizar el conocimiento de los criterios puestos en juego por los profesores de geografía cuando seleccionan materiales elaborados fuera de la escuela.
- Conocer e interpretar el tipo de prácticas elaboradas por los docentes a partir de ellos.
- Comprender y analizar de qué manera los nuevos materiales y las situaciones y dispositivos de formación permanente intervienen en las decisiones didácticas que asumen los profesores.
- Evaluar dispositivos y situaciones de encuentro, de diálogo, de intercambio entre docentes y técnicos pensados para la articulación de conocimientos específicos, de socialización y evaluación de prácticas de enseñanza planificadas a partir de los materiales objeto de esta investigación.
- Analizar y evaluar de qué modo nuevos materiales y un dispositivo de formación permanente influyen en el desarrollo profesional de profesores de geografía.

En síntesis, la investigación pretendió contribuir al conocimiento y la comprensión del lugar que ocupan determinados materiales curriculares en la elaboración de

innovadoras propuestas de enseñanza de contenidos geográficos y en el desarrollo profesional de los profesores. A la vez, espera contribuir con los organismos de gestión educativa en la toma de decisiones en temáticas referidas a la producción y difusión de materiales y al desarrollo de dispositivos que apunten al desarrollo profesional de los docentes.

EL MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación la podemos ubicar dentro de lo que se denomina *investigación educativa*. Es una categoría conceptual amplia que ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al mismo tiempo que han ido apareciendo nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo.

La definición del enfoque de la investigación

Esta investigación educativa se enrola dentro de las *perspectivas interpretativa y crítica*, a la vez que se vale de los aportes del *enfoque biográfico-narrativo* (Bolívar, 2002). Es una *investigación interpretativa* porque intenta comprender la conducta humana a partir de los significados, creencias e intenciones de los sujetos que intervienen en el hecho educativo, en este caso los profesores que han utilizado los nuevos materiales en sus clases de geografía. Pretende penetrar en el mundo personal de los docentes, es decir, interesa saber cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen y, tal como afirma Bolívar (2002), hablan de ellos mismos sin silenciar su subjetividad, ya que en sus juicios siempre estuvieron presentes, además de los aspectos técnicos, las dimensiones moral, emotiva y política. En otras palabras, esta investigación se centra en la descripción y comprensión de aquello que es único y particular de cada profesor y no en aquello que pueda ser generalizable.

También se encuadra dentro de la *corriente crítica* porque focaliza en el compromiso explícito con lo ideológico negando la neutralidad del investigador; trata de comprender para transformar y cambiar las situaciones y los hechos educativos, partiendo de una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de los propios protagonistas. Este paradigma implica al docente a partir de su autorreflexión y centra su atención en la articulación entre las teorías, las herramientas metodológicas y conceptuales y la información empírica. Tomando los aportes de Latorre *et al.* (2003: 37) este tipo de investigación «...trata de desvelar creencias, valores, supuestos que subyacen en la

práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis. La investigación se concibe como un medio permanente de autorreflexión». Profundizando en esta perspectiva, el propósito central ha sido generar conocimiento útil para la acción educativa —*investigación acción*— ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa; se enfatiza en la búsqueda de soluciones —no solo de explicaciones— a problemas educativos concretos y reconocidos por los mismos sujetos. En otras palabras, es una *investigación aplicada* orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos que tienen el propósito de dar respuestas a problemas reales, colaborar en la toma de decisiones y el cambio o mejora de prácticas de enseñanza de contenidos geográficos.

Por otra parte, hemos dicho que esta investigación también se nutre de la *perspectiva biográfico-narrativa*. Esta perspectiva recupera los aportes teóricos y metodológicos de las investigaciones interpretativas y se estructura a partir de relaciones horizontales y de colaboración entre investigadores y docentes. En este trabajo, la estrategia de indagación-acción que organicé pretende describir e interpretar las prácticas educativas planificadas a partir de los materiales producidos en la DC, los modos en que los profesores las elaboraron y de qué manera las recrearon cuando fueron indagados acerca de ellas. Es interesante el planteamiento de Bolívar (2002: 3) cuando dice «contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones a la luz de las historias que los actores narran se convierte en una perspectiva peculiar de investigación».

El análisis narrativo se basa en estudios de casos particulares, produce una narración a partir de un relato que torna significativo los datos. No se pretende buscar elementos comunes, sino aquellos singulares que configuran la historia personal de cada entrevistado. No es intención de este tipo de investigación la búsqueda de generalizaciones, sino elaborar una respuesta comprensiva de por qué cada docente tomó determinadas decisiones, planificó y desarrolló cierto tipo de prácticas.

Y por último, en cuanto a las líneas de investigación de este trabajo y apoyándome en Pagés (1997) lo podemos ubicar en el conjunto de investigaciones en ciencias sociales que se ocupan de indagar acerca del pensamiento del profesor en el momento de tomar decisiones didácticas para la enseñanza, en este caso, de contenidos geográficos. Y tal como lo plantea el autor «... la investigación sobre el pensamiento del profesor pone énfasis

en la práctica ya que considera que, a través de ella, se puede conseguir detectar y comprender los principios y las teorías que la explican. La finalidad de la investigación ha de ser ayudar a los profesores no sólo a observar su propia práctica sino también a reconocer y juzgar los principios y creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera que lo hacen» Pagés (1997: 213).

Diseño y escenario de la investigación

En esta investigación el diseño adoptado es el *estudio de casos múltiples*, entendidos como relatos de personas debidamente ordenados según características afines. Los cinco casos seleccionados corresponden a las cinco profesoras de geografía⁶ —Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth— con quienes realicé un estudio en profundidad de sus prácticas educativas, en las cuales habían utilizado los materiales producidos en la DC. Por otra parte, fueron las cinco profesoras a quienes les tomé entrevistas en profundidad con la finalidad de poder comprender e interpretar sus decisiones y sus propuestas educativas.

Como ya se mencionó, el trabajo de campo se centró en la planificación y desarrollo de un *seminario interno* dirigido a profesores de geografía que se desempeñaban en los niveles medio y superior tanto en instituciones públicas como privadas. Por la ubicación de la universidad⁷ asistieron docentes que ejercían en escuelas e institutos terciarios de Luján y de las zonas circundantes. A partir de este dispositivo pretendí cumplir con dos finalidades: por un lado, llevar adelante el trabajo de campo para conocer, analizar, interpretar y evaluar, junto con los docentes participantes, las propuestas de enseñanza que planificarían e implementarían a partir del uso de los materiales curriculares elaborados en la DC, y por el otro, desarrollar una instancia de transferencia, es decir, proponer una alternativa de desarrollo profesional para los profesores de la región de la UNLu que tuvieran interés y posibilidades de participar.⁸

El seminario lo pensé como un espacio grupal, colectivo, de socialización e intercambio de experiencias, sentimientos y sensaciones que favoreciera la formación permanente de todos los participantes y el fortalecimiento de su profesionalización; en otras palabras, una propuesta de formación y de reflexión interpersonal e intrapersonal, un espacio de confianza, transparencia y solidaridad en donde los docentes pudieran cuestionar las creencias y los esquemas que están detrás de toda práctica educativa, socializar sus producciones, manifestar sus decisiones, exponer sus inseguridades y evaluar sus experiencias. En síntesis, salir de la cultura del individualismo y la so-

edad (Hargreaves, 1996), tantas veces cuestionada por muchos de ellos, para generar cambios tanto en la enseñanza de la geografía como en el sentir de los profesores, promoviendo la confianza, la satisfacción, el placer y su autonomía.

El plan de trabajo consistió en desarrollar las siguientes actividades:

- Los profesores participantes a partir de la elección de *uno* de los materiales elaborados en la DC debían planificar una unidad didáctica o una secuencia de actividades para alguno de los cursos que tuvieran en el ciclo lectivo 2010.
- A su vez, tendrían que escribir un relato que permitiera conocer sus decisiones didácticas al momento de planificar la unidad o la secuencia.
- La propuesta debía ser implementada en el curso elegido. Cada docente tendría que presentar la experiencia al grupo total.
- A la vez, se realizarían diversas instancias de evaluación: personales sobre la propia práctica, acerca de los alumnos, del seminario y de la coordinación.

El cronograma de los encuentros fue altamente flexible, se propusieron dos encuentros consecutivos y los subsiguientes fueron acordados a medida que los profesores iban implementando las propuestas educativas planificadas; finalmente, los encuentros se mantuvieron con una frecuencia mensual desde marzo hasta septiembre y se realizó uno de cierre en el mes de diciembre.

Las características y dinámica de los encuentros se ajustaron a las diversas etapas que transitaban las profesoras en la planificación e implementación de sus propuestas educativas, de sus inquietudes y sus demandas, de las dificultades y los logros que deseaban compartir con la coordinación y con el resto de los colegas. Generalmente, en cada encuentro se combinaron momentos de presentación de las actividades planificadas, con relatos de experiencias y evaluaciones de las prácticas ya realizadas.

Los instrumentos de recolección de datos

El primer instrumento utilizado para conocer a los profesores que participaron de la primera reunión del seminario interno fue la *encuesta*.⁹ Si bien este instrumento se suele asociar con investigaciones enroladas en una perspectiva positivista, utilizada como una fuente de información más en el conjunto de otras, es de gran utilidad para tener un primer conocimiento de los sujetos de la investigación.

La encuesta semiestructurada la organicé en cuatro partes, en cada una de ellas formulé preguntas cerradas y otras abiertas para ampliar y ejemplificar las respuestas dadas.

- 1) *Los datos personales*: Además de su nombre y apellido, me interesó conocer su título de grado, la institución que lo otorgó y el año de graduación.
- 2) *Formación permanente*: Este ítem apuntó a relevar las instancias de formación permanente en las cuales cada docente había participado; para ampliar la información, formulé una pregunta abierta que pretendió indagar en los recuerdos de aquellas experiencias que merecían ser mencionadas de manera completa (nombre, docente a cargo, institución).
- 3) *Desempeño laboral*: A partir de preguntas cerradas, indagué los contextos laborales de los docentes, el tipo de escuelas en donde ejercían —urbana-rural, privada-pública y el nivel socioeconómico de sus alumnos—. A la vez, me importó conocer la cantidad de horas que trabajan frente a cursos.¹⁰
- 4) *Los materiales utilizados*: Este ítem también combinó preguntas cerradas y preguntas abiertas. Me interesó conocer el tipo de materiales que los docentes suelen utilizar en sus clases, y que pudieran ejemplificar si los mismos no fueron tipificados en la pregunta cerrada. Además, en esta parte indagué si conocían los materiales elaborados en la DC, si los tenían, cómo los habían conseguido y si ya los habían utilizado de alguna manera.

Otra fuente de información importante en esta investigación fueron las *relatorías* de cada uno de los encuentros del seminario interno. Cada encuentro fue grabado y a partir de las grabaciones se hicieron relatorías que me permitieron reconstruir los hechos y los diálogos. A la vez, los docentes entregaron *relatos* como resultado de las diversas consignas planteadas en los encuentros y aportaron *producciones* —actividades, secuencias y recursos didácticos— que fueron elaborando a medida que desarrollaban sus prácticas.

En esta investigación, los relatos escritos por los profesores en primera persona adquieren una significatividad importante, ya que como señala Suárez (2009) dan cuenta de los sentidos y significados que ellos mismos producen y ponen en juego cuando reflexionan y escriben acerca de sus propias decisiones y prácticas educativas. El interés de pedir este tipo de producciones se centró en brindar a los docentes participantes del primer encuentro del seminario la oportunidad de pensar y reflexionar sobre algunas cuestiones que intervienen en las decisiones didácticas que asumen diariamente, ya que las con-

diciones materiales del trabajo docente, las urgencias y las rutinas, entre otras cuestiones, impiden contar con momentos destinados a por ejemplo, reflexionar y revisar prácticas, decisiones tomadas, consignas e instrumentos de evaluación implementados, reconocer necesidades, frustraciones y satisfacciones personales. Por otra parte, a la falta de tiempo para pensar y reflexionar, se agrega que los docentes tienen escasa experiencia en registrar y relatar hechos, sentimientos, sensaciones vinculadas a sus mundos escolares y prácticas educativas. Por tales motivos, una consigna simple como «Hacer un relato de los criterios que orientan la selección de uno de los materiales» generó una situación desafiante y formativa a la vez; las ideas que circularon de manera desordenada tuvieron que ser sistematizadas, jerarquizadas y escritas en un texto que luego sería entregado y leído en el marco de un proyecto de investigación.

Si bien los relatos docentes proporcionan información importante, el instrumento central para la recolección de datos en este tipo de investigaciones cualitativas es la *entrevista*,¹¹ ya que constituye una herramienta muy apropiada para penetrar en el interior de los docentes y entenderlos desde *dentro*, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado. (Latorre y otros, 2003)

Cinco profesoras de los once asistentes en el primer encuentro del seminario interno completaron las actividades planificadas y aceptaron ser entrevistadas. En las entrevistas me propuse indagar en profundidad sobre aspectos de su formación de base y de las actualizaciones realizadas que no pueden conocerse a partir de una encuesta. Me interesó profundizar en su biografía escolar: los recuerdos de sus profesores de geografía en el nivel medio y sus valorizaciones tanto en su etapa escolar como en la formación de grado, las emociones que tales recuerdos movilizan cuando se piensa en el pasado y cuando se lo evoca desde el presente, tratando incluso que reconozcan algunas huellas en su propia formación. También me pareció enriquecedor a la comprensión de las prácticas elaboradas conocer sus concepciones en relación con la disciplina, el conocimiento, la geografía escolar, los alumnos, el lugar de los materiales en la enseñanza y los cambios curriculares que se están proponiendo. Indagué en sus prácticas habituales, en los sentidos que otorgan a los materiales en general y a los materiales curriculares utilizados como base para esta investigación, las formas de uso, las expectativas y los logros, el placer o el desagrado frente a la tarea desarrollada.

Si bien con todas las profesoras ya había construido un vínculo que favorecía la confianza —con algunas de ellas

habíamos compartido otras experiencias de formación años atrás—, de todos modos, durante las entrevistas, cuidé especialmente la generación de un clima apropiado, no sólo desde las condiciones ambientales de los lugares —el silencio y la intimidad— sino también la suspensión de juicios de valor en mi papel de investigadora para favorecer la tranquilidad de las entrevistadas; respeté lo que efectivamente querían decir sobre las diferentes temáticas que se iban tratando, y también sus silencios, entendiendo ambos como información a ser analizada. Como señalan Latorre *et al.* (2003: 199): «El contacto directo con los participantes, la interacción cara a cara, es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigaciones, sea cual sea el problema de estudio que se plantee. La interacción del investigador con los participantes se sustenta bajo un buen *rapport*, unos principios éticos negociados y una explicitación de la subjetividad e ideología del investigador».

El proceso de análisis de la información

En un primer momento, cada uno de los instrumentos —encuestas y entrevistas— y las fuentes de información —relatorías de los encuentros, relatos y producciones de los docentes— fueron analizados de manera independiente. La encuesta fue sistematizada y me permitió caracterizar al conjunto de profesores que inicialmente estuvieron interesados en participar del seminario.

Para la lectura de las entrevistas fue necesario previamente definir algunas categorías/dimensiones que me posibilitaran reconocer las expresiones de las docentes en relación con los objetivos y los interrogantes planteados en la investigación. Una primera lectura la realicé buscando las pistas de su *biografía escolar*, sus recuerdos y evocaciones de su paso por la escuela, por las instituciones de formación de grado y las experiencias de formación permanente. A la vez, reconocer en sus dichos sus ideas en torno a la disciplina que enseñan, es decir la *geografía escolar*.

Una segunda lectura se orientó a identificar el *lugar de los materiales* en sus prácticas docentes; en principio, materiales educativos en general, por ejemplo cómo los seleccionan, con qué finalidades, los criterios que ponen en juego para elegirlos y usarlos, entre otras cuestiones; y en segunda instancia, cómo se vincularon con los materiales elaborados en la DC, por ejemplo para qué los utilizaron, qué adecuaciones realizaron, qué evaluaciones hicieron de los mismos, entre otros aspectos a considerar.

La tercera lectura de las entrevistas se focalizó en conocer de qué manera las docentes relataron las *propuestas*

de enseñanza elaboradas a partir de incluir en ellas los materiales objeto de esta investigación: los contenidos enseñados, el tipo de consignas formuladas, las actitudes de los alumnos, sus evaluaciones personales.

Para analizar e interpretar la diversidad de prácticas educativas elaboradas a partir de los nuevos materiales fue necesario trabajar de manera articulada con la información proporcionada por las entrevistas, los relatos y las relatorías de cada encuentro. Estas fuentes me permitieron reconstruir las idas y venidas que cada profesora fue transitando a medida que avanzaba en la planificación de su propuesta de enseñanza: las inseguridades frente a un nuevo material, las ideas acerca de lo que es importante enseñar, el peso de las tradiciones disciplinares y las culturas escolares, las dudas frente al cambio, la voluntad de innovar. Por último, las producciones entregadas —secuencias didácticas, actividades parciales y recursos educativos— posibilitaron completar y enriquecer el conocimiento de las prácticas educativas que fueron elaboradas a partir de los nuevos materiales curriculares.

A lo largo de la investigación fue indispensable el aporte de la bibliografía que me permitió analizar e interpretar la información empírica, a la vez que invitaba a formular nuevos interrogantes y a releer las fuentes con nuevas lentes para enunciar otros nuevos que enriquecían y complejizaban los ya formulados.

LOS MATERIALES, LAS PROFESORAS DE GEOGRAFÍA Y SUS PRÁCTICAS

En este apartado voy a sintetizar las propuestas educativas elaboradas por las cinco profesoras de geografía —Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth— durante el seminario interno, a partir del material curricular seleccionado y de qué modo relataron sus prácticas tanto en los encuentros del seminario como en las entrevistas.

Considero importante puntualizar algunas ideas y conceptualizaciones que guiaron el análisis de las prácticas docentes antes de su presentación. Cuando hablo de prácticas derivadas de los nuevos materiales hago referencia a multiplicidad de alternativas: secuencias de enseñanza, actividades, formas de organizar la planificación, de presentar los temas, entre otras. No apunto a observar si los materiales han sido utilizados tal cual fueron producidos y editados en la DC, sino de qué manera algunas de las temáticas, los recursos que contienen, las recomendaciones para el aula, las propuestas de evaluación, activaron el pensamiento de las profesoras promoviendo la revisión de sus prácticas habituales o bien estimulándolas a for-

mular nuevas propuestas de enseñanza de los contenidos que desarrollan los materiales u otros, adecuándolos a sus intencionalidades educativas y a las condiciones de la realidad de sus aulas.

A su vez, me interesa remarcar que cuando los docentes toman decisiones didácticas, de manera consciente o no recorren un proceso en el cual revisan sus saberes, rutinas, experiencias, sus ideas sobre el interés y el aburrimiento de sus alumnos, sobre los aprendizajes y las mejores formas de favorecerlos, la función de la escuela y también, las finalidades de la geografía escolar. A la vez, activan cuestiones relacionadas con su identidad profesional, con sus trayectorias y con sus subjetividades, el placer, el desagrado, la frustración y el optimismo (Barbier, 1996).

Como ya señalé, los materiales objeto de esta investigación fueron diseñados y elaborados para cumplir algunas finalidades en la enseñanza de la geografía: colaborar con los docentes, favorecer innovaciones y revisar prácticas ya instituidas, impulsar la implementación de cambios curriculares, despertar el interés de los estudiantes, promover la autonomía y el desarrollo profesional de los profesores. Los podemos considerar como productos innovadores para la enseñanza de la disciplina, sin embargo, sabemos que su sola presencia en las escuelas y en las manos de los profesores no garantiza que se concreten los supuestos y las intenciones explicitadas por las autoras y por la gestión educativa; son los docentes los que efectivamente deciden si los incorporan a la enseñanza, de qué manera lo van a hacer y en qué medida influyen en las formas de concebir y planificar la enseñanza.

Randi y Corno (2000) realizaron un relevamiento de las investigaciones sobre la implementación de innovaciones y todas ellas comparten el papel central que le reconocen al docente en su concreción, ya que sus concepciones y decisiones las pueden facilitar o bien obstaculizar. Y siguiendo en la línea del protagonismo del docente en la implementación de innovaciones, considero importante puntualizar que si bien existen innovaciones que se pretenden imponer a los docentes, de todos modos, en diversas instancias de consulta y acompañamiento en procesos de cambios curriculares, en actividades de actualización y en otros dispositivos de trabajo con profesores de geografía, pude observar que siempre asumen un papel activo; son los mismos docentes quienes terminan definiendo la adopción e inclusión de las innovaciones a partir de considerar sus propios contextos de actuación.

Si entendemos a los docentes como actores centrales en los procesos de innovación y de cambios en la enseñanza

de una disciplina es porque partimos de la idea de que enseñar es un acto creativo, innovador, intuitivo y espontáneo. Cada vez que un profesor desarrolla su clase, se ve obligado a responder y a resolver multiplicidad de situaciones para las cuales no siempre tiene de antemano la planificación ni la secuencia armada; como señala Perrénoud (1995) debe «actuar» con un número impresionante de incidentes críticos y de factores imposibles de anticipar. Es por ello que los diversos contextos institucionales en que los docentes desarrollan sus prácticas, así como los alumnos concretos con quienes comparten la actividad diaria, los impulsan a buscar respuestas creativas, contextualizadas y satisfactorias. Por estas razones, cuando definimos y elaboramos los materiales, los concebimos como productos altamente flexibles y adaptables a diversos contextos, a la vez que pretendimos reducir las tensiones que se generan cuando se espera que los docentes implementen innovaciones pensadas y desarrolladas por fuera de la escuela.

Las prácticas de enseñanza a partir del uso de los materiales

Las relatorías de los encuentros, las entrevistas y las producciones entregadas por algunas profesoras son las fuentes de información que me permiten «reconstruir» las prácticas de enseñanza de las cinco profesoras. Entiendo que mi presentación de las prácticas docentes no da cuenta de lo que efectivamente sucedió en las clases de cada una de las profesoras, sino más bien y apoyándome en sus testimonios, procuro conocer de qué modo ellas las vivieron, interpretaron y reconstruyeron y a la vez, convirtieron en relatos comunicables.

- Las cinco profesoras presentaron y relataron sus prácticas de diversas maneras: algunas plantearon toda la secuencia y otras, algunas actividades que particularmente querían compartir. Observé con agrado cierta coherencia entre las finalidades que cada profesora reconoció a la geografía escolar en los tiempos actuales y las propuestas de enseñanza que organizaron. Todas sus prácticas educativas fueron organizadas a partir de casos o problemáticas geográficas actuales y a escala nacional de Argentina, solo en las propuestas de *Marta* y de *Ruth* estuvo presente un planteamiento regional tal como se propone en los materiales curriculares. Al respecto el testimonio de *Marta* es muy claro:

Me interesa que los chicos puedan comprender la complejidad de las problemáticas ambientales actuales a partir del caso de las pasteras, que identifiquen los distintos intereses y responsabilidades de los ac-

tores sociales y que comprendan las implicaciones de los procesos globales, regionales y locales en el desarrollo de un problema.

- El trabajo con la categoría actores sociales ya está instalado en las clases de geografía, sin embargo, fue a partir del material sobre los espacios rurales que algunas profesoras pudieron incluir a los campesinos y a las mujeres como nuevos actores. Así lo expresó *Silvia*:

Los materiales los utilicé para la conceptualización, por ejemplo, las imágenes de las familias campesinas. En historia les enseñan que los sistemas de producción fueron modificándose de uno más primitivo a otro más evolucionado, pero no les enseñan la coexistencia de los distintos sistemas y en el material de ustedes esa idea se trabaja y se valoriza mucho, en otros materiales las producciones campesinas están desvalorizadas, entonces hay que cambiar ciertas ideas...

- El análisis a diferentes escalas se observó en las actividades de *Ana* y *Marta*, ya sea a partir del reconocimiento de la diversidad de actores que participan en los casos seleccionados como en las manifestaciones e interrelaciones en unidades territoriales distintas. *Marta* relató lo siguiente:

Todos los chicos pudieron reconocer la escala mundial de la problemática, sin embargo les costó reconocer la relación entre lo local y lo regional, pero con mi ayuda se pudieron dar cuenta. En cualquier caso todos se engancharon con el mapa.¹²

- Cuatro profesoras desarrollaron las temáticas y los contenidos del material elegido ajustándolos a aquellos prescriptos en los diseños curriculares para el año donde implementaron las propuestas. Sólo *Ana* utilizó el material como guía y lo aplicó a la temática que deseaba enseñar, su testimonio fundamenta sus decisiones:

La propuesta que ustedes plantearon en el recursoro de las pasteras yo la traspolé a minería, ¡me sentí como pez en el agua! Le di al tema una perspectiva histórica, empecé con el modelo agroexportador, el Estado de bienestar (...) A partir del tema de la minería a cielo abierto me di el gusto de articular varios contenidos, de diferentes unidades del programa, como proponen en el recursoro.

- Las cinco profesoras seleccionaron variedad de recursos didácticos y los utilizaron para distintos momentos de las clases y para resolver actividades de diverso or-

den: para motivar, para sistematizar, para desarrollar y afianzar el tema. Es indiscutible que para el conjunto de profesoras los recursos didácticos son esenciales para organizar la enseñanza. *Marta* lo relató de la siguiente manera:

Seleccioné la ficha técnica porque de esa manera podía dar cuenta del proceso, que no era un tema surgido en el año 2006 sino que viene de más atrás. Me interesaron también los mapas temáticos porque me parece que los entusiasma más y además porque no suelen usarse mucho en las escuelas, son novedosos y muy lindos. Usé la lámina 3 con las diferentes escalas de análisis y los actores sociales, y la lámina 4 con las pasteras de Argentina para mostrar lo que se trata de ocultar. Y el texto de Galeano porque permitía un espacio de reflexión y porque pensé que los chicos podían conocerlo (...) También utilicé la lámina con titulares de diarios...

- Todas leyeron el apartado escrito para los docentes y lo aprovecharon para formular consignas, plantear un trabajo diferente con los recursos visuales y cartográficos y fundamentalmente, para actualizarse en la temática o en los casos que se presentan. *Silvia* aprovechó el capítulo de «Orientaciones para la enseñanza» para fundamentar la elección y las formas de uso de las diversas fuentes de información que entregó a sus estudiantes, así lo expresó:

Yo voy cambiando las consignas porque los chicos se aburren, siempre preguntan para qué me va a servir, entonces la consigna tiene que estar cargada del para qué, tiene que estar cerca de la realidad (...) Estos chicos están entre ir a la escuela o ir a trabajar. Leyendo el material curricular sobre espacios rurales pude ver que no sólo me brinda recursos variados sino también consignas variadas para trabajar con los chicos, el tipo de formulación que ustedes proponen es más que una guía de preguntas...

En síntesis, las prácticas educativas de contenidos geográficos desarrolladas por las cinco profesoras dieron cuenta de que los materiales curriculares constituyen un aporte valioso para resolver algunas de las problemáticas que van surgiendo al momento de ponerse a planificar la enseñanza. Asimismo fueron útiles para encontrar recursos didácticos novedosos y motivadores para sus alumnos y sirvieron para su propia actualización en los nuevos contenidos que proponen los diseños curriculares y renovadas formas de plantear las actividades y las consignas de trabajo. De todos modos, considero que fue en el marco del seminario donde pudieron revisar sus prác-

ticas y las decisiones que iban tomando, reflexionar sobre ciertas rutinas y formas de encarar la enseñanza de la disciplina ligadas, en algunos casos, a las tradiciones de la geografía escolar.

Reflexiones y evaluaciones de las docentes

Tanto al finalizar el seminario interno como durante las entrevistas formulé a las profesoras algunas preguntas que pretendían favorecer la evaluación y la reflexión en torno a distintos aspectos y elementos que formaron parte del proceso que se inició el primer día del seminario. Una característica que observé en todas las profesoras y que es señalada por Pagés (1997) es que a los docentes les resulta más sencillo enseñar que decidir y explicar qué van a enseñar y por qué. Precisamente, uno de los objetivos del seminario fue que los profesores pudieran hacer conscientes, comunicar, explicitar y fundamentar las decisiones didácticas que iban tomando a medida que planificaban su propuesta educativa. Al respecto me interesa puntualizar que la reflexión expresa una orientación hacia la acción y trata la relación entre el pensamiento y la acción en situaciones concretas y reales. Y a la vez, la reflexión no es neutral respecto de las valorizaciones, expresa y está al servicio de intereses humanos, sociales, culturales y políticos concretos. Y a partir de este posicionamiento, la búsqueda de un pensamiento crítico en las acciones de las docentes pretendió el reconocimiento de los presupuestos que están debajo de sus propias creencias y conductas. En otras palabras, me interesó que pudieran justificar de alguna manera sus acciones; pensar, evaluar, proyectar y anticipar las consecuencias de las nuevas prácticas educativas implementadas y, puntualmente, conocer sus ideas en torno al seminario interno y los materiales curriculares utilizados.

En torno al seminario interno

Las profesoras señalaron la importancia del trabajo grupal, los momentos de intercambio; compartir las mismas dificultades parece que tranquiliza y en parte erosiona la cultura del individualismo. Así lo expresó *Ana*:

Si bien pude participar de dos encuentros nada más, lo que escuché de las otras compañeras me sirvió. Me sirvió escuchar que les pasan cosas parecidas, que a los chicos les cuesta entender un vocabulario sencillo (...) A mí me enriquece escuchar que no estoy sola, que se comparten algunas problemáticas. Lamento no haber podido hacer el seminario completo pero a veces uno propone (...) Trabajar en equipo es lo que más me enriquece.

Marta también remarcó la importancia del trabajo grupal, escuchar otras experiencias, y en relación al seminario dijo:

El trabajo en el seminario me sirvió para pensar cómo cambiar mi propia práctica. Yo soy de las que planifica con anticipación, es decir, este tema lo doy con este material (...) pero las consignas a veces las pienso el mismo día, en el momento. Acá fue diferente, era sentarme y ponerme a pensar cómo organizar la secuencia, qué va primero y qué va después, más allá de que después, en la práctica, hubo cosas que salieron mal o que podían estar mejor. Además, me sirvió para escuchar a otras colegas, como a las profesoras que enseñaron neorruralidades, sus experiencias, la puesta en común.

También el testimonio de *Silvia* da cuenta del desafío que significó el seminario en cuanto a la forma de planificar la enseñanza.

Es fundamental tener un lugar donde compartir, conversar (...) nosotros nos manejamos con la planificación anual y el día a día. Entonces, frente a la propuesta del seminario me tuve que sentar, ver cómo iba a usar el material, qué preguntas iba a formular, me tuve que replantear muchas cosas. También me sirvió para confirmar algunas cosas que hacía en el aula y que no coincidían con lo que hacen mis colegas, por ejemplo, el trabajo con los mapas. Los materiales que usé me ayudaron a justificar el trabajo cartográfico que yo hago.

Desde otra perspectiva, *Elena* evaluó el seminario a partir de una experiencia de actualización que había realizado conmigo en el año 2007, también en la UNLu. Su evaluación es la siguiente:

La experiencia fue muy interesante pero el inconveniente siempre es el tiempo (...) y terminás enojada porque no le podés dar la profundidad que pretendés. Para mí fue una vuelta de tuerca más aceitada con respecto al seminario del año 2007, que yo lo veo como una continuidad, es volver a profundizar, a ajustar. Después del seminario del 2007 yo te dije que me habías modificado la didáctica en el profesorado. El primer año pude construir una sola secuencia desde esta perspectiva y ahora me dí el lujo de hacer dos. Fui haciendo ajustes y viendo de qué manera puedo mejorar la formación de las futuras maestras.

En torno a los materiales

Los testimonios de las cinco profesoras ponen el acento en diversos aspectos y funciones de los materiales. Una

de las funciones centrales que le reconocieron al material elegido fue la posibilidad de actualizarse en el contenido que trata. La respuesta de *Elena* lo confirmó:

Te diría que yo hice casi el mismo proceso que las alumnas: a través del material elaboré un marco teórico que no manejaba, es decir revisé qué espacio rural enseñaba. Este material me sirvió para alejarme de lo que yo enseñaba, de tradiciones ya superadas. Afiancé nuevos conocimientos y pude brindárselos a las chicas. El aprendizaje de las chicas lo podré evaluar en el examen final.

También el material posibilitó renovar la planificación de la enseñanza, *Ana* lo expresó de la siguiente manera:

El recursero me permitió tener una forma más organizada de trabajo porque yo soy de largarle todo al alumno y no darle tiempo a que pueda procesarlo. Además, hace falta tiempo para preparar el material o el estudio de caso, buscarlo y prepararlo; no es nada sencillo y no tengo mucho tiempo, estoy muchas horas frente a cursos, igual trato de estar al día lo más posible.

Y *Ruth* puntualizó: «...leí la parte de orientaciones para el docente y ahí me detuve en cómo plantear las preguntas». Evidentemente, cuando un docente está muy preocupado por la selección de los recursos didácticos para sus clases, encontrar un material que le facilita dicha tarea puede convertirse en una llave que luego «abre» otras oportunidades didácticas.

Al finalizar la entrevista, esta profesora hizo una evaluación general del proceso. Su respuesta es interesante por la variedad de aspectos que tuvo en cuenta:

Esta posibilidad fue muy importante para mí porque se aprende siempre y además, ahora tengo otro material que me facilita las clases. Sentí que al preparar la secuencia para el seminario presté atención a otros detalles, que observé otras cosas, algunas las sabía. Yo hice el profesorado en la universidad, pero a veces siento que con los ritmos de la escuela el cerebro se va achatando (...) con el seminario aprendí que tengo que volver a tener en cuenta cosas que ya sabía...

Y *Marta* incluyó en su respuesta el aprendizaje de sus alumnos encontrando en el material un nuevo aporte para su práctica:

Profesionalmente, estos materiales me permitieron buscar nuevos canales para el aprendizaje de los chi-

cos, para que aquellos que tienen tiempos más cortos de atención puedan aprender...

ALGUNAS PROPUESTAS Y CIERRE

La investigación desarrollada y el conocimiento alcanzado hasta el momento me permiten sistematizar algunas ideas y formular algunas propuestas que pueden colaborar en la definición de estrategias y dispositivos de formación tendientes a promover el mejoramiento de la enseñanza de la geografía y el desarrollo profesional de los profesores.

En relación con los materiales curriculares objeto de esta investigación, considero que son instrumentos adecuados para lograr la formulación de prácticas educativas innovadoras y a la vez, actualizar a los docentes en ejercicio. Su estructura y contenidos ofrecen un abanico de posibilidades que facilitan su adecuación a diversos contextos escolares y a las finalidades educativas que cada profesor se plantee. Por lo tanto, es pertinente que las gestiones educativas, cuando encaran cambios curriculares, vayan acompañadas de materiales altamente flexibles y cumplan una doble finalidad: la actualización temática y didáctica de los docentes y la aportación de fuentes de información variadas y novedosas para el trabajo con los alumnos.

Por otra parte y además de las características de los materiales, no hay que perder de vista el lugar que se le otorga al docente. Pude observar gratamente que la

concepción de docente plasmada en los materiales fue un acierto. Las profesoras se apropiaron del material elegido asumiendo un papel activo, protagónico y tomando decisiones justificadas de las variadas formas de utilización que relataron.

En cuanto al seminario interno, entiendo que se constituyó en un dispositivo de formación valorado por las profesoras; sus testimonios, evaluaciones y reflexiones me confirmaron que efectivamente fue una instancia formativa que propició nuevas prácticas educativas y la reflexión interpersonal e intrapersonal.

En síntesis, en cualquier proyecto de mejora educativa, los docentes tienen un papel importante, sin embargo no creo que sean los únicos responsables de sus resultados ni mucho menos de la calidad del sistema educativo. Coincido con Vezub (2007) en que los docentes no pueden asumir por sí solos y de manera individual el desafío del cambio, pero sí tienen un papel protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizajes de sus alumnos. Para ello, tanto las gestiones educativas como las instituciones de formación docente deben acompañar los cambios con materiales curriculares apropiados y generar dispositivos de formación permanente que favorezcan la profesionalización del profesorado. Y tal como lo expresó *Elena*, los cambios en la enseñanza son graduales y las políticas que pretendan mejorar las prácticas educativas de la geografía —o de otras disciplinas— y la profesionalización de los docentes deben tener continuidad en el tiempo.

NOTAS

¹ Este artículo forma parte de la tesis doctoral «Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares». Didáctica de la Lengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. Dirigida por Joan Pagés.

² Profesora en Geografía, egresada de la Universidad de Buenos Aires. Doctora y magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales, egresada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Luján e integrante del equipo técnico de Ciencias Sociales de la Gerencia Operativa de Currículum del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

³ Al hablar de materiales para los docentes hago referencia tanto a la bibliografía seleccionada que permite desarrollar o actualizar algún tema de la disciplina o de la didáctica específica, como también a algunos recursos didácticos que se presentan en actividades para los profesores, pero que, a la vez, pueden ser utilizados en propuestas de enseñanza para sus estudiantes.

⁴ En el año 2008 la nueva gestión reemplazó el nombre de Dirección de Curricula (DC) por Dirección de Curricula y Enseñanza (DC y

E) y en la actualidad se denomina Gerencia Operativa de Currículum (GOC) En este artículo adopto la primera denominación.

⁵ Los dos primeros materiales fueron elaborados por Viviana Zenobi y Adriana Villa y los dos últimos por Viviana Zenobi y Mónica Lara.

⁶ Los nombres de las cinco profesoras no son los verdaderos, los he cambiado para mantener la confidencialidad de sus relatos.

⁷ La Universidad Nacional de Luján se encuentra a 60 km de la Ciudad de Buenos Aires, precisamente en el municipio de Luján.

⁸ En el año 2007 dicté un seminario de actualización docente denominado «La enseñanza de la geografía: prácticas docentes, problemáticas y propuestas» en donde participaron 41 profesores de la región de la UNLu. El seminario formó parte de mis tareas de extensión en la universidad. Los resultados y las evaluaciones de esta experiencia fueron muy positivos tanto para los docentes participantes como para mí. En esa oportunidad los profesores solicitaron dar continuidad a dicho seminario y quedó pendiente para cuando yo terminara mi tesis de maestría.

⁹ El modelo de encuesta se incluye al final de este artículo.

¹⁰ Hay algunos docentes —en general muy pocos— que además de dar clases tienen horas pagadas para tareas de coordinación del Departamento de ciencias sociales o geografía según los casos, destinadas a la planificación de actividades y a reuniones con equipos docentes o institucionales.

¹¹ Es importante aclarar que el encuentro concertado para tomar las entrevistas —cuatro docentes fueron entrevistadas en la universidad y una en un bar—, significó un diálogo espontáneo, con confianza, donde inicialmente las profesoras plantearon cuestiones personales que necesitaban compartir, experiencias de enseñanza, consultas de diverso tipo; tras media hora o más de conversación pude entrar en los temas y aspectos que me interesaban profundizar. No siempre las preguntas fueron respondidas puntualmente, en sus respuestas se entretaban muchas de las cuestiones que inicialmente se preguntaban por separado.

¹² El material curricular incluye un mapa temático a color donde a partir de la técnica de la lupa se focalizan los diversos actores que participan en el conflicto: los presidentes de Argentina y Uruguay, los gobernadores e intendentes, los inversores extranjeros, el Banco Mundial, la Corte Internacional de La Haya, los movimientos ambientalistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, J. (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En: Blanchard Laville, C. y D. Fablet *L'Analyse des pratiques professionnelles*. París: Ediciones L'Harmattan. Traducción: Norma Loss de Fuentes.

BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). [en línea] <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html> (Consulta, 22 de noviembre de 2010).

HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado. Cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid. LATORRE, A. et al. (2003). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

PAGÈS, J. (1997). Líneas de investigación en didácticas de las ciencias sociales. En: BENEJAM, P. y J. PAGÈS (coord.) (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 209-226.

PERRENOUD, P. (1995). *El trabajo sobre los 'habitus' en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Ginebra: Faculté de Psychologie et de sciences de l'éducation. Traducción: Claudio Soto.

RANDI, J. y L. CORNO (2000). Los profesores como innovadores. En: Biddle, B., Good, T. e I. Goodson. *La enseñanza y los profesores III*. Barcelona: Paidós, pp. 169-237.

SUÁREZ, D. (2010) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En: Passeggi, M. de C. y E. C. de Souza (orgs.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Clacso coediciones, pp. 131-152.

VEZUB, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional del docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado – Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 11(1).

ZENOBI, V. (2009) *Los materiales curriculares en la innovación y la formación del profesorado en Geografía*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis de Maestría: Director Dr. Joan Pagés).

ZENOBI, V. (2011). Los profesores de Geografía y los materiales: criterios y razones para decidir. *ANUARIO de la División Geografía 2010-2011*. Buenos Aires: Departamento de Ciencias Sociales. UNLu, pp. 321-334.

ZENOBI, V. y A. VILLA (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación N° 6*. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, pp. 169-178.

ANEXO
MODELO DE ENCUESTA

Estimad@s docentes: Esta encuesta fue elaborada en el marco del seminario interno y tiene por objetivo conocerlos un poco más. Desde ya muchas gracias por completarla.

I. Datos personales

- 1) Apellido y nombre:.....
- 2) Dirección de e-mail:.....
- 3) TE:.....
- 4) Título de grado:.....
- 5) Institución que lo otorgó/Año:.....

II. Formación permanente

¿En qué tipo de actividades de formación permanente ha participado? Marque con una cruz.

- a) Cursos ()
- b) Seminarios ()
- c) Ateneos (por los de CEPA) ()
- d) Postítulo ()
- e) Posgrado ()
- f) Encuentros, congresos, etc. ()
- g) Consultas de equipos técnicos ()
- h) Grupos de estudio o de discusión ()
- i) Jornadas institucionales ()
- j) Otras ()

Por favor, indique cuáles:

De ser posible, aporte alguna información (por ejemplo: nombre de la actividad, año, institución que la organizó o docente a cargo) sobre 5 actividades marcadas en el punto anterior que usted considera le han aportado más a su formación como profesora de geografía.

III. Desempeño laboral

1) ¿Qué cantidad de horas trabaja frente a cursos?.....

2) ¿En qué escuelas trabaja? Marque con una cruz en cada uno de los siguientes ítems.

a) Gestión pública () Gestión privada ()

b) Urbana () Rural ()

c) Nivel: Primario ()
 Secundario ()
 ESB ()
 Polimodal ()
 Superior ()

d) Nivel socio-económico-cultural de los alumnos:

Bajo ()
Medio ()
Medio-bajo ()
Medio-alto ()
Alto ()

3) ¿Se ha desempeñado o se está desempeñando en actividades de gestión? Marque con una cruz

SÍ () NO ()

¿Cuál/es?

.....

IV. Los materiales utilizados

1) ¿Qué materiales/recursos didácticos utiliza preferentemente en sus clases?

a) Libro de texto ()
b) Artículos periodísticos ()
c) Mapas ()
d) Imágenes ()
e) Cuadros y gráficos ()
f) Vídeos ()
g) Otros ()

Cuáles.....

2) ¿Selecciona, compagina, arma o ha armado sus propios materiales? Marque con una cruz.

SÍ () NO () En ocasiones ()