

# ACTORES Y DISPOSITIVOS DE LA CAPACITACIÓN DE DOCENTES DE GEOGRAFÍA: APUNTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DE LA FORMACIÓN CONTINUA

*María Victoria Fernández Caso*

## Resumen

Esta presentación examina experiencias de capacitación vinculadas con la actualización de docentes de enseñanza media en Geografía, coordinadas y llevadas adelante por el Centro de Pedagogías de Anticipación-Escuela de Capacitación (CePA) de Ciudad de Buenos Aires.

Como parte de las políticas de formación, la agenda de la capacitación vinculada con el cambio curricular, se planifica a partir del entramado de negociaciones y representaciones que los distintos actores - directores de área, técnicos, capacitadores, docentes, directivos de las escuelas- ponen en juego tanto en lo referido a los contenidos de las propuestas, como en la posibilidad de que la capacitación llegue a operar como el punto de llegada (y no de partida) de una discusión más profunda acerca de qué se enseña y qué es posible esperar que se enseñe en la escuela secundaria.

Palabras Claves: geografía escolar, cambio curricular, formación continua.

## Abstract

This paper examines training experiences linked to the professional development of secondary school Geography teachers that were coordinated and carried out Centro de Pedagogías de Anticipación - Escuela de Capacitación (CePA) of Buenos Aires city. Included within teachers' formation policies, the training actions linked to curricular change are planned considering the intertwined negotiations and representations posed by the different actors involved -directors,

technicians, trainers, teachers, school headmasters - with reference to contents and the possibility that this professional development program could become an arrival point (not a starting point) of a deeper discussion about what is taught and what is expected to be taught in secondary school.

Keywords: Geography school curriculum change, training

### Introducción

Al igual que en muchos países latinoamericanos y de la mano de la reforma de los sistemas educativos encarada en la región durante los años noventa, la escuela secundaria argentina ha experimentado fuertes transformaciones curriculares. En ese proceso, la geografía ha sido una de las asignaturas escolares más impactada, porque esos cambios supusieron una revisión integral de los contenidos y de las estrategias enseñanza hasta entonces vigentes.

Junto con la reformulación de la agenda de enseñanza de la geografía, la agenda temática de la formación continua de los docentes también fue experimentando una serie de cambios, en sintonía con las reformas curriculares y con la necesidad de revisar enfoques, conceptos y temarios escolares.

En los primeros años a partir de la reforma, la agenda de la capacitación procuró impulsar el cambio curricular, por lo que su temario se construyó verticalmente incluyendo aquellos componentes vinculados con la reformulación de currículo: los nuevos contenidos, su selección y organización y sus formas de abordaje en el aula. Frente al nuevo paradigma pedagógico, la capacitación masiva de docentes en ejercicio apareció como uno de los caminos privilegiados para la implementación de los nuevos parámetros curriculares, lo que dio paso a formatos de trabajo estandarizados, esto es al desarrollo de acciones de capacitación que apoyaban la difusión de los materiales dirigidos a maestros y profesores. De ahí que por esos años el papel de los docentes en la capacitación fue el de ser actores receptores de los cambios, más que el de actores que demandan formación en función de los problemas que se le presentan en sus prácticas de enseñanza cotidianas.

Con el nuevo siglo, un conjunto de cambios comienzan a perfilarse. Por una parte, se produce un creciente reconocimiento de la voz de los docentes y de las escuelas en la definición de las necesidades y las demandas de formación. Esta situación produjo un desplazamiento en las formas en que se construye la agenda de la capacitación. Se desarrolla un proceso gradual de construcción horizontal, en el sentido que el temario comienza a definirse haciendo foco en el intercambio de experiencias entre docentes, en la narración y la escritura a partir de la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. De esta manera, la

formación continua pasa a definirse como “capacitación centrada en el aula y en la escuela”, por lo que su agenda toma como contenido la propia experiencia escolar. Este re-direccionamiento se efectuó sobre la base de las necesidades y demandas de capacitación de los docentes en las distintas áreas curriculares, y tuvo como eje de trabajo la actualización disciplinar y didáctica en el contexto específico de cada institución escolar.

En este marco, la experiencias de capacitación que se presenta en este trabajo da cuenta del proceso descrito y procura contribuir a la discusión acerca de los procesos de construcción de las agendas de la formación continua en América latina.

En efecto, en atención a los debates que en la región se vienen dando en torno a los procesos de transformación curricular y la formación de docentes en ejercicio, la hipótesis que recorre este trabajo se inspira en el trabajo de Finocchio y Legarralde (2006). Estos autores sostienen que en las experiencias de formación continua de profesoras/es, la forma que adopta el vínculo entre los formadores y los docentes destinatarios de las acciones, constituye un elemento esencial para definir la agenda de la capacitación, donde se juegan distintas posiciones en relación con el currículum, los saberes y el conocimiento escolar, el contenido de la formación continua y los mecanismos institucionalizados de la actualización profesional.

#### **La escuela de capacitación docente**

Las acciones de la Escuela de Capacitación CePA -Centro de Pedagogías de Anticipación- en tanto organismo oficial y orgánico del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se encuadran y acompañan la política educativa del Ministerio. En este sentido muchas de sus acciones están destinadas explícitamente a crear las condiciones para que los docentes puedan conocer, reflexionar e implementar líneas de política educativa establecidas por las autoridades educativas, en aspectos institucionales, pedagógicos y curriculares.

Sin embargo, este acompañamiento se realiza con criterio amplio y dialogado con otras dependencias del Ministerio (Direcciones de planeamiento, currículo, etc.) y en un marco de relativa autonomía. En este sentido, mientras que algunas acciones se realizan a pedido de otras dependencias del Ministerio, la mayoría de las acciones son el resultado de una lectura, reflexión e interpretación autónoma de la Escuela de Capacitación sobre la política educativa, las propias percepciones sobre las necesidades de las escuelas, los docentes y los alumnos, así como producto del procesamiento de las demandas específicas que realizan estos últimos.

Esta situación de tensión entre sus características como ente oficial y la relativa autonomía, la distinguen de otras instancias de capacitación docente en la ciudad de Buenos Aires, que ofrecen diversas instituciones públicas y privadas. Tanto en términos de cantidad de acciones como de participantes, el CePA es la principal institución de capacitación de la Ciudad. No obstante, es importante también la presencia de ofertas de capacitación, en diferentes modalidades (particularmente cursos y postítulos docentes) por parte de Sindicatos docentes, universidades públicas y privadas, el Consejo Superior de Educación Católica, que agrupa a las escuelas privadas confesionales católicas, otros organismos no gubernamentales y asociaciones privadas, entre otros.

Un aspecto que singulariza al Cepa respecto de otras ofertas es la capacitación en servicio. Esta modalidad, que se realiza en acuerdo con los supervisores, directivos y docentes, tiene lugar por lo general en las mismas escuelas, en horario de trabajo y en grupos de docentes que comparten tareas regularmente. Su propósito, además de la actualización en contenidos y estrategias de enseñanza, es fomentar y fortalecer el trabajo en equipo, en particular entre docentes de materias afines o de un mismo ciclo o nivel. Mientras que las ofertas externas al Cepa están dirigidas a docentes individuales, las acciones que Cepa realiza en las escuelas están concebidas como institucionales y buscan incluir a los diferentes actores de las escuelas (directivos, coordinadores de ciclos o áreas, profesores de asignaturas, etc.).

#### **El proyecto de actualización curricular en geografía**

Es sabido que los dispositivos de capacitación varían por su impacto, su alcance, la horizontalidad o verticalidad que proponen en torno del saber docente, su flexibilidad y replicabilidad y los recursos que ponen en juego. Resulta importante preguntarse por el modo en que estos dispositivos se articulan con modelos pensados desde la oferta o desde la demanda, y en el mismo sentido, qué lugar habilitan para los docentes, no solo como destinatarios de las propuestas de actualización, sino como protagonistas de los mismos.

La capacitación enmarcada en el proyecto de Actualización Curricular en el nivel medio, partió de la idea de que mejorar la propuesta de enseñanza requiere de la actualización de los docentes en los contenidos a enseñar. Frente al problema del llamado fracaso escolar el proyecto se propuso aportar al mejoramiento de los niveles de retención del nivel secundario, en la medida que la revisión de los enfoques de enseñanza y las formas de enseñar produzcan una propuesta que responda a las particularidades de la población escolar, en

tanto la actualización recupere intereses y/o preocupaciones de los y las adolescentes. De ahí que los objetivos generales del proyecto de actualización curricular fueran los siguientes:

- Reflexionar sobre la propia práctica docente y analizar las problemáticas vinculadas con la relación entre los jóvenes, la escuela y la sociedad.
- Instalar entre los docentes el debate en torno de las problemáticas de la enseñanza y las implicancias pedagógicas de los nuevos enfoques disciplinares y didácticos.
- Ofrecer a los profesores propuestas concretas de enseñanza orientadas a la actualización curricular.

La actualización de programas en Geografía fue uno de los casos que inicialmente presentó mayores resistencias por parte de los docentes, debido al cambio de paradigma disciplinar y pedagógico implicado en los nuevos programas. Por ello, la presencia de nuevos programas permitió instalar un debate en torno de las prácticas de enseñanza.

La línea de trabajo consistió en un dispositivo formado por cursos de capacitación que suponen un trabajo de actualización teórica respecto de los contenidos y de revisión de las propuestas de aula a través del análisis y elaboración de planificaciones. Estos cursos tuvieron desde su inicio en el año 2002 una modalidad semipresencial, combinando encuentros grupales sistemáticos con tutorías individuales e instancias de asesoramiento a los profesores que participan del curso en sus mismas escuelas (capacitación institucional o en servicio).

En el curso, a partir de la profundización en los enfoques de enseñanza, se inicia el intercambio y el diseño de experiencias que acompañan el trabajo en el aula, atendiendo a los problemas de las escuelas medias hoy. Durante los encuentros se definen proyectos de trabajo que incluyen la discusión y elaboración de estrategias de enseñanza, guías de actividades y materiales que acompañen la tarea de los profesores.

Por otra parte, estas instancias de formación fuera de servicio e institucionales se complementan con los encuentros de Intercambio de Experiencias entre Profesores de Escuelas Medias. Desde el inicio del proyecto, se realizaron cinco. En ellos, los docentes de escuelas medias que han participado de las experiencias de capacitación en CePA presentan a sus colegas proyectos y experiencias relacionados con la enseñanza. En estos encuentros se han presentado aproximadamente unas 30 experiencias y proyectos de enseñanza de la geografía. La mayoría de ellas versaron sobre la elaboración de programas, secuencias didácticas y propuestas de actividades.

### **Acerca de la agenda de la capacitación en geografía**

La propuesta elaborada por el equipo de capacitadores en Geografía intentó dar respuesta a una serie de problemas de la enseñanza. Entre ellos, los vinculados con la vigencia en la escuela de una enseñanza de la geografía alejada tanto de las producciones del campo académico como de los temas socio territoriales de interés en la agenda pública. Se entiende que a pesar de las novedades curriculares, persiste una geografía escolar tributaria de las versiones más clásicas de la geografía académica, enfoques más tradicionales -en especial de la geografía regional y de la geopolítica- donde más allá de las oscilaciones entre perspectivas sistémicas o regionales, la epistemología escolar gira en torno a unos contenidos casi inmutables, como el inventario físico, la descripción y la clasificación, desde una concepción de espacio como contenedor o continente de la que derivan aprendizajes reducidos a la enumeración de elementos. En consonancia, las prácticas de enseñanza se centran en la repetición y memorización de los contenidos transmitidos por los docentes o en los textos, sin mayor reflexión ni problematización.

Si bien esta caracterización no deja de ser una generalización -ya que existen prácticas de enseñanza diferentes en muchas escuelas-, la hipótesis de trabajo fue que lo que predomina en la geografía escolar es el canon instituido durante el siglo XX, tal vez yuxtapuesto sin mayor reflexión, con algunos temas “de moda”, incorporados asistemáticamente, o sea sin verlos como una modificación del objeto de estudio de la disciplina.

Sin embargo, tal vez el problema más grave, es la sensación de una enseñanza irrelevante. Por un lado porque salvo para los profesores de la disciplina, no se percibe la “utilidad” o “necesidad” de lo enseñado para la formación de los alumnos, más allá de su aporte a la llamada “cultura general”, lo cual se traduce en la dificultad para interesar a los alumnos. Esto se combina con el ingreso, en las dos últimas décadas a la escuela media, de alumnos provenientes de sectores populares que antes no ingresaban a la misma, lo que produce a menudo cierto choque generacional y socio-cultural entre docentes y alumnos. Algunos docentes plantean que estos alumnos “no pueden aprender” ya que carecen de conocimientos y fundamentalmente de hábitos culturales y de “conducta escolar” propios de la escuela media.

En función de este diagnóstico, las acciones de capacitación buscaron promover cambios en las prácticas de enseñanza acordes con el enfoque disciplinar y didáctico de los nuevos diseños curriculares, y lograr una mayor proximidad entre los saberes escolares y la agenda de temas de relevancia académica e interés social. Se buscó estimular la incorporación a la enseñanza de problemáticas socio-territoriales relevantes, que incluya las

transformaciones sociales, económicas, políticas, territoriales y culturales, en diferentes escalas, a la luz de los aportes provenientes del ámbito académico, junto con el análisis y discusión de herramientas que permitan seleccionar contenidos culturalmente relevantes, socialmente útiles y pedagógicamente adaptados a los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas.

Asimismo, las propuestas de capacitación se propusieron contribuir a una educación orientada a la formación de ciudadanos de una república democrática, con sentido crítico, reflexivo y fundado en el conocimiento. En este sentido se piensa en una enseñanza de la geografía que se pregunte sobre la construcción histórica y social de los territorios y que brinde a los alumnos elementos para la comprensión de los actores, mecanismos y factores implicados en los cambios socio territoriales recientes.

La agenda de la capacitación hizo hincapié en una enseñanza de la geografía que considere las características de los alumnos en el proceso de especificación curricular y en la elaboración de propuestas, actividades y recursos de enseñanza. Esto supone considerar aspectos generacionales y madurativos, diversidades culturales y la desigualdad de contextos socioeconómicos de los alumnos. Frente a una tradición normalizadora y homogeneizante, se promueve una enseñanza que busque la igualdad sin recurrir a la homogeneidad, sino que perciba al conflicto como inherente a las relaciones sociales y a la diversidad como enriquecedora.

En cuanto a la metodología y las propuestas de actividades, la capacitación promueve la superación de actividades de carácter meramente descriptivo, repetitivo y memorístico, por la construcción de algunos conocimientos, la reflexión crítica sobre otros, el aprendizaje de los métodos científicos de construcción y validación del conocimiento, el carácter legítimamente disputado del saber geográfico, en cuanto responde a las convenciones vigentes sobre las reglas del oficio, etc. Esta misma lógica orienta las actividades propuestas a los docentes en los distintos espacios de formación que contempla el proyecto: cursos, ateneos y encuentros.

Resumiendo, y tomando algunos propósitos enunciados en los programas de cursos y de las acciones institucionales, desde el proyecto de actualización curricular en Geografía se busca que los docentes:

- Interpreten y discutan la significación socio política de la enseñanza de la Geografía en las escuelas de hoy.
- Reconozcan la implicancia de diferentes paradigmas de la Geografía y de la didáctica específica en la selección y organización de contenidos y en las prácticas de la enseñanza.

- Analicen la agenda actual de temas y problemas socio- territoriales reconociendo diferentes perspectivas y marcos explicativos.
- Identifiquen ejes temáticos y problemáticas con alta potencialidad para generar situaciones de enseñanza que favorezcan la comprensión de la organización del territorio a distintas escalas.
- Reconozcan la relación existente entre la problematización del campo disciplinar y la problematización de los contenidos escolares a partir de situaciones de aula concretas.
- Elaboren criterios para la selección y organización de los contenidos de enseñanza.
- Construyan criterios para la selección, el diseño y la organización de actividades de aprendizaje en geografía.
- Analicen y discutan distintas estrategias para trabajar en el aula problemas sociales concretos, de alta significatividad y relevancia social.
- Discutan criterios para la selección de recursos didácticos y seleccionen estrategias adecuadas para su utilización.

#### **Acerca de los problemas de la capacitación**

En cuanto a los problemas de la capacitación en relación con la actualización, de acuerdo con lo expresado por los responsables de los cursos, se destaca:

- Resistencia al cambio

“La primera reacción de muchos docentes ante las nuevas propuestas curriculares y los nuevos enfoques, que la capacitación acompaña es no reconocer en ellos a la disciplina en la que se han formado. “*Esto no es geografía*”, Es que los enfoques propuestos en los nuevos programas difieren notoriamente respecto de los anteriores, así como de los enfoques en los cuales se formaron la mayoría de los profesores y de las prácticas escolares”

- Desconfianza

“De inmediato aparece la idea sobre la ignorancia que tienen las autoridades y los técnicos de los ministerios local y nacional (y los capacitadores son tratados muchas veces como la cara visible de la última categoría) sobre lo que “realmente” pasa en las escuelas y la inaplicabilidad de los programas. O sea que junto a expresiones de desaprobación hacia el enfoque mismo, conviven expresiones que sin discutir su validez teórica o científica, impugnan su pertinencia para las prácticas de enseñanza. No casualmente, al inicio de cada acción una de las primeras preguntas que los docentes hacen al capacitador es: *¿Vos enseñás en alguna escuela?* “

- Cuestiones ideológicas y actitudinales

“En relación con lo ideológico, aún llegan docentes -aunque pocos - a la capacitación con visiones cerradas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son aquellos que ponen “afuera” todos los problemas con ideas tales como “los chicos no quieren aprender”, “*no se puede enseñar Geografía porque no saben leer comprensivamente*”. En estos casos la capacitación opera como un barniz y en ocasiones desde su perspectiva, reinterpretan lo discutido en el espacio de la capacitación para legitimar sus propias prácticas.”

“En relación con lo actitudinal, aquellos docentes que solo buscan en la capacitación puntaje para su ascenso, suelen mostrar una actitud poco comprometida con la propuesta de capacitación, y como en espejo actúan aquello que critican en sus alumnos (especulativamente, de manera infantilizada, desacreditando lo que se debate o propone, imponiendo como único argumento del no se puede”).”

Sin sumarnos a cierta tendencia que pone en los docentes la responsabilidad principal en la dificultad para lograr el cambio curricular, hay un aspecto que muchos profesores participantes de las propuestas de capacitación mencionan frecuentemente, y aún cuando a veces se magnifican sus consecuencias o se utilizan como pretexto para eludir las propias responsabilidades y esfuerzos, cabe ser destacado: se trata de las condiciones de la capacitación en particular y del trabajo docente en general.

La ciudad de Buenos Aires tiene probablemente la mejor oferta de capacitación docente del país, considerando la cantidad, variedad, calidad y accesibilidad de modalidades, sedes, formatos, temáticas, capacitadores y acciones de capacitación. Sin embargo, no se ha avanzado en igual medida en la creación de condiciones adecuadas para la capacitación, en el marco del trabajo docente.

Más allá de los discursos sobre el derecho a la formación continua, salvo algunos programas focalizados que involucran a una minoría de los docentes, los profesores de educación media cobran por hora cátedra dictada frente a curso. O sea que no se contemplan horas pagas para capacitación en o fuera de horas de servicio, como tampoco para reuniones de equipo o encuentros con otros pares. Además, como no están todos los días en la escuela debido a la fragmentación de sus horas en varias instituciones, es casi imposible organizar horarios para que varios docentes se puedan reunir. A diferencia de la escuela primaria, donde los maestros tienen cargos, no se puede organizar la capacitación en horarios de clase de otras asignaturas como Educación física o Artística. Por ello la entrada en las escuelas medias se da a través del Programa de Fortalecimiento Institucional, que otorga “módulos institucionales” que son unidades de retribución salarial adicional de dos horas

cátedra semanales por un tiempo promedio de 3 meses para desarrollar proyectos de innovación y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de dicho proyecto pueden solicitar la asistencia de un capacitador del Cepa, para reforzar la implementación de dicho proyecto. Sin embargo, para realizar esta capacitación institucional, una de las dificultades que surge es que son pocos docentes de geografía por escuela y por lo general sólo es posible realizarla por un tiempo muy acotado: 6 encuentros.

Dado que el puntaje sí es un aliciente para la capacitación fuera de servicio, es en esta modalidad donde se concentran la mayoría de los docentes que eligen capacitarse. Obviamente no todos concurren por el puntaje, pero es un estímulo importante. Sin embargo, su alcance también es limitado, por varias razones: algunos docentes ya tienen el máximo puntaje posible; los concursos docentes, en los cuales este puntaje pesa, no son muy frecuentes, ya que los cargos titulares son, una vez obtenidos, vitalicios, con lo cual, en general están ocupados y se desocupan solo antes las jubilaciones o salidas de colegas del sistema. Iguales consideraciones son válidas en los concursos para cargos directivos. Aquí hay un agravante: la única promoción posible en el sistema una vez titularizado, es la salida del aula a un cargo directivo. O sea que salir del aula aparece como un premio. Lo cual no es gran estímulo a la capacitación en aspectos curriculares. Por último, cabe mencionar que capacitarse o no, no tiene ninguna influencia en las condiciones de trabajo o retribución salarial, la cual se incrementa únicamente por la antigüedad. En resumen, a pesar de ofrecer una oferta de capacitación interesante, el sistema no promueve ni crea realmente buenos estímulos para que los docentes opten por ella.

En cuanto a la valoración que los docentes hacen de la capacitación, si bien es difícil generalizar, es posible decir que todavía algunos docentes persisten durante la capacitación en actitudes negativas hacia las propuestas, no obstante lo cual siguen participando. Sin embargo, la mayoría asume una actitud de expectativa genuina. En dichos casos, hay una valoración muy positiva hacia los capacitadores y una predisposición a analizar y reflexionar en torno a los contenidos propuestos. A partir de dicho trabajo se produce una dinámica interesante entre los nuevos enfoques, contenidos y propuestas y aquellas experiencias y visiones que traen los docentes, aspecto que los docentes valoran enormemente. Sentirse respetados en sus saberes y experiencias es fundamental en la evaluación que hacen de la experiencia. A su vez, muchos van incorporando a su discurso conceptos y temas que se les proponen. Un fenómeno a señalar es que en las capacitaciones de geografía hay un número significativo de profesores que concurren, año tras año. Son un porcentaje significativo de los participantes. Con ellos en general se

establece un vínculo que además de mostrar valoración del trabajo de los capacitadores, sugiere una creciente apropiación de los enfoques que se ofrecen y un interés por profundizar en ellos y convertirlos en propuestas concretas de enseñanza.

Quienes participan de la formación suelen incorporar sus contenidos en sus discursos y en los trabajos prácticos y evaluaciones de la capacitación. ¿Cuánto de esto llega a las aulas? Es posible que los docentes que pasan por la capacitación tengan más predisposición a modificar sus prácticas que quienes no lo hacen. Sin embargo, también es posible que la apropiación de los nuevos enfoques disciplinares y didácticos sea asistemática e híbrida. Más que un cambio global de paradigma de enseñanza, lo que se incorpora sean nuevos temas y conceptos, yuxtaponiéndolos con otros tradicionales.

#### **A manera de cierre**

Si bien el Proyecto de Actualización curricular responde inicialmente a un modelo basado en la oferta, el trabajo institucional permitió que se abrieran espacios para el desarrollo de experiencias de formación continua fundadas en la demanda. Por este motivo, actualmente la capacitación va abandonando su matriz homogeneizante para recuperar la diversidad de situaciones escolares.

En este sentido, un conjunto de cambios en la agenda de la formación continua comienzan a perfilarse. Por una parte, el creciente protagonismo de la voz de los docentes y de las escuelas en la formulación de necesidades y demandas de formación continua, dándose paulatinamente un proceso de construcción horizontal de la agenda de la capacitación, donde el temario de la formación continua comienza a reorientarse hacia el intercambio de experiencias, la escritura y la narración de experiencias educativas por parte de los propios docentes.

Por otra parte, y a la luz de los cambios en la cultura y sus implicancias en los procesos de transmisión de conocimientos y saberes, la agenda de la formación continua se fue ampliando, incorporando temáticas relacionadas con la sociedad y la cultura contemporánea, más allá de contenidos específicamente curriculares o pedagógicos.

Así, lejos de una mirada escéptica acerca del vínculo entre capacitación y prácticas de enseñanza, la experiencia transitada nos dice que ampliar las oportunidades de la capacitación en servicio, esto es en horario escolar, aunque el trabajo para el capacitador sea más arduo y la relación con los docentes a veces más trabada, es una modalidad que deja ver sus frutos, lentos, pequeños, pero reales. Estar en el lugar y el contexto, resulta muy productivo, ya que en

---

MARIA VICTORIA FERNÁNDEZ CASO

estas capacitaciones se profundiza el trabajo sobre la experiencia de los propios docentes. Esto no significa que cada acción de formación continua deba remitirse a una única escuela, puesto que en un plano más estratégico, de lo que se trata es de diseñar nuevos modos de definir los contenidos y los dispositivos de la formación continua, a partir de la construcción de problemas y la identificación y priorización de necesidades de profesores y escuelas.

#### Bibliografía

- BENEJAM, P. (2002) La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, pp. 91-95
- CARBONELL, J. (2002) "El profesorado y la innovación educativa". En: Cañal de León, P. (coord.) *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid, Akal -Universidad Internacional de Andalucía.
- DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- FERNÁNDEZ CASO, M. V. (2008) "Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la geografía" En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*: 7, pp.99-107, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona- Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, Barcelona, 2008
- FINOCCHIO, S. y LEGARRALDE, M. (2006) *Modelos de formación en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas, Buenos Aires
- LE ROUX, A. (2005) "La formación del profesorado en didáctica de la geografía: ¿cómo articular investigación y formación? El contexto francés". *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, pp.105-116
- LITWIN, E. (1996) "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda". En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007) "Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado", en Pérez Gómez, A y otros. *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: Ediciones Octaedro.
- SEOANE, V. y FERNANDEZ CASO, M. V. (2008) "Políticas de formación para docentes de nivel medio: sobre actualizaciones, representaciones y propuestas de enseñanza". En: Jornadas del Área Pedagógica, UADER, Concepción del Uruguay, Facultad de Humanid