

EL PROBLEMA DE LA TRANSPOSICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: ¿Y SI LA TRANSPOSICIÓN FUESE EL PROBLEMA?

Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
lestegas@lugo.usc.es

Universidad de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Con demasiada frecuencia se piensa que entre los saberes producidos por los científicos y los enseñados por los profesores existe solamente una diferencia de grado; el conocimiento escolar deriva del saber científico a través de un proceso de simplificación, reducción, vulgarización y adaptación que respeta lo esencial de este último. Nos encontramos ante una concepción de la enseñanza academicista y transmisora, que niega la necesidad de la didáctica y que refleja una profunda ignorancia del funcionamiento de las instituciones escolares, del pensamiento de profesores y alumnos, del proceso de generación del conocimiento científico y de la historia de las disciplinas escolares. Frente a este mito, tan profundamente arraigado, es preciso pensar y teorizar la enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva muy diferente, que enfatice las marcadas disparidades existentes entre el saber que la ciencia produce y el que se enseña en la escuela. Centrándonos en el caso de la enseñanza de la geografía y siguiendo a AUDIGIER (1988), señalaremos a continuación algunas de ellas.

CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO CIENTÍFICO Y CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR, DOS SABERES MUY DIFERENTES

Por un lado, y desde el punto de vista estrictamente temporal, es fácil constatar que el conocimiento suele enseñarse en la escuela mucho después de su elaboración en el entorno científico. Una simple confrontación entre las publicaciones que recogen los resultados de las investigaciones geográficas que se desarrollan en nuestro país y los libros de texto de Geografía de mayor difusión en nuestro sistema escolar (RODRÍGUEZ LESTEGÁS, 2004) pone de evidencia el notable desfase cronológico de la enseñanza en relación con la investigación, entre otros factores por que las novedades cien-

tíficas tardan en ser incorporadas al discurso escolar en los niveles educativos anteriores a la universidad y, cuando lo logran, suelen aparecer desdibujadas en un confuso entramado en el que se mezclan las antiguas concepciones con las teorías más recientes (CAPEL y otros, 1983).

Además, tampoco existe la seguridad de que la geografía que enseñamos provenga únicamente de las diversas geografías científicas, incluso profundamente transformadas, dado que los saberes presentes en la enseñanza de la geografía ofrecen muy variadas fuentes, de las cuales la ciencia homónima es simplemente una más. En efecto, basta consultar cualquier libro de texto para averiguar que la mayoría de los documentos de trabajo proceden de informes, anuarios, prensa escrita, obras de divulgación, manifiestos de diversa índole y otras fuentes que poco o nada tienen que ver con la geografía de los expertos, y que, por lo tanto, carecen de legitimidad científica (AUDIGIER, 1997a; AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994; FERRAS, CLARY y DUFAU, 1993; KNAFOU, 1997).

De otra parte, el conocimiento científico es el producido en las instancias que configuran la comunidad científica e investigadora y, como tal, inscrito en un sistema de validación, comunicación, publicación y crítica interna y externa que le asegura el reconocimiento de "verdadero". En cambio, el conocimiento escolar reúne aquellos saberes que, en un momento y lugar determinados, se consideran útiles para la formación de personas que, en principio, no van a ser especialistas ni productores de nuevos conocimientos en las disciplinas correspondientes. En este sentido, la contribución de la geografía, junto con la historia, reposa sobre la transmisión de una determinada interpretación del pasado y del presente que facilite la construcción y difusión de una representación común del territorio, de la forma en que ha sido ocupado y aprovechado, de los símbolos y creencias que sus habitantes comparten, con el fin de colaborar en la construcción y reproducción de una identidad colectiva, una "conciencia nacional" que coadyuve a la existencia de la propia nación (GONZÁLEZ MARZO, 2001; LÓPEZ FACAL, 2001). No olvidemos que tanto la geografía como la historia escolares nacieron en el momento de la afirmación de los estados-nación en su versión moderna y que son disciplinas al servicio de la cultura común que requiere esta forma política (AUDIGIER, 1997b).

Debemos tener en cuenta, asimismo, las distintas condiciones en las que tiene lugar la producción del conocimiento geográfico científico y el conocimiento geográfico escolar. El primero de ellos se alimenta de los problemas a los que la ciencia debe intentar responder satisfactoriamente, lo que lo convierte en un saber que se constituye a medida que se va produciendo; en cambio, el conocimiento escolar se organiza en torno a resultados, puesto que se transmite lo que ya se ha investigado, lo que se conoce con seguridad, dejando al margen aquello sobre lo que la ciencia duda o mantiene todavía bajo interrogación.

Ambos tipos de saberes también difieren en la organización del texto que los contiene. Las elaboraciones científicas se presentan a través de una gran diversidad de documentos, teniendo en cuenta sus finalidades, sus reglas y condiciones de producción, así como sus destinatarios. En un extremo se sitúan los estudios originales acerca de problemas concretos, cuyos resultados se difunden en publicaciones especializadas; en el otro hallamos las síntesis de diferente extensión y de carácter más o menos divulgativo, modalidad que muestra la mayor proximidad entre los saberes científicos y los saberes escolares, dado que este es el referente que normalmente los profesores utili-

zan. Por su parte, en el caso de los saberes enseñados suele optarse por textos cerrados y marcados con signos que indiquen claramente a los alumnos lo que es importante y, por tanto, lo que deben aprender; este tipo de discurso está organizado de acuerdo con una lógica expositiva que se considera natural y evidente: del relieve a las ciudades y a las actividades terciarias.

¿EL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO ESCOLAR PROCEDE DEL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO CIENTÍFICO?

Enunciadas las marcadas diferencias entre el conocimiento geográfico que los científicos se encargan de elaborar y la geografía escolar que los profesores se esfuerzan en enseñar, corresponde ahora fijarse en las relaciones que pueden existir entre ambos tipos de conocimiento. A este respecto, el concepto de “transposición didáctica” es uno de los modelos explicativos de tales conexiones que tuvo mayor fortuna, pero también los efectos más nocivos. CHEVALLARD (1985) fue el encargado de reconstruirlo y difundirlo, desarrollándolo en el marco de un trabajo en el que analizaba las transformaciones que experimenta el conocimiento matemático erudito hasta convertirse en los conocimientos matemáticos enseñados.

Este autor reconoce que cuando un conocimiento científico es seleccionado como un contenido que es preciso enseñar en la escuela sufre una serie de recomposiciones adaptativas, una transposición didáctica, previas a su conversión en saber enseñado. A partir de esta premisa, se nos invita a considerar la enseñanza como una transformación del “saber experto” (procedente de la investigación), en “saber a enseñar” (propuesto en los programas, instrucciones oficiales y manuales) y, finalmente, en “saber enseñado” (enunciado en cada clase). De este modo, aunque el conocimiento escolar sea necesariamente distinto del conocimiento científico, la legitimación del saber enseñado requiere su conformidad con el saber científico; sin tener en cuenta la ciencia referente, carece de sentido plantear su transposición didáctica. Como se ve, estamos ante un modelo “aplicacionista descendente”, que instrumentaliza la acción didáctica (una especie de filtro de los saberes científicos) y mantiene los saberes escolares en una situación de fuerte dependencia con respecto a aquéllos (AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994).

Por el contrario, CHERVEL (1998) entiende el conocimiento escolar como una producción cultural específica, muy diferente de otros tipos de conocimiento concurrentes en nuestra sociedad. Su finalidad esencial es proporcionar a los niños y jóvenes la “cultura escolar”, de la que se sirve la escuela para cumplir la misión que la sociedad le ha confiado, en particular transmitir a los estudiantes una determinada representación del mundo en el que viven. Lo esencial de esta creación cultural está vehiculado por las disciplinas escolares, que son construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios; en el caso de la geografía, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y al desarrollo de la conciencia nacional.

De este modo, y frente al modelo de la transposición didáctica, CHERVEL (1988) descarta completamente la idea de hacer descender los saberes enseñados desde la esfera del saber científico de referencia, reconociéndolos como creaciones originales de la escuela que, aun manteniendo ciertas relaciones con el saber erudito, han transformado profundamente el conocimiento científico hasta convertirlo en un saber específi-

co objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, para responder así a las propias finalidades de la institución escolar. En este sentido, cada una de las disciplinas escolares tiene como función aportar un contenido instructivo que se pone al servicio del objetivo que se haya asignado a la educación y a la escuela.

Bien es cierto que el propio Chevallard ya había reconocido que, en ocasiones, los saberes incluidos en los programas escolares son verdaderas “creaciones didácticas”, derivadas de las “necesidades de la enseñanza” y totalmente desvinculadas del conocimiento científico. No obstante, el “modelo disciplinar” va más allá, al considerar que las materias que se enseñan en los centros escolares poseen su propia lógica de producción de sentido y sus propias reglas de transformación (CUESTA, 1993-94). Más que una simple suma de saberes pretendidamente científicos, las disciplinas escolares consisten en compartimentos de saberes que organizan la distribución del tiempo escolar y la relación de los alumnos con el conocimiento, asumiendo las funciones de aculturación de los estudiantes que convierten a la escuela en uno de los principales vehículos de transmisión intergeneracional (AUDIGIER, 1997b).

En el caso de la geografía, es sabido que fueron las nuevas necesidades generadas por la revolución industrial, el colonialismo y las exploraciones llevadas a cabo en el siglo XIX, la formación de sociedades geográficas, el prestigio adquirido por el enfoque positivista de la ciencia y el desarrollo de los nacionalismos de corte burgués, los factores que incidieron en el afianzamiento de los saberes geográficos como materia escolar a lo largo de los tiempos decimonónicos. El hecho de que la geografía gozase de la consideración de pieza fundamental para el conocimiento del propio país y el consiguiente adoctrinamiento de los futuros ciudadanos explica el lugar privilegiado que ocupaba en los sistemas de enseñanza básica diseñados por los ministerios de instrucción pública de los diversos países del Viejo Continente desde finales del siglo XIX (CAPEL y otros, 1983). En contrapartida, la geografía se fue convirtiendo en una instancia defensora de las conveniencias gubernamentales, sumisión que le fue recompensada con un desarrollo de la comunidad científica de los geógrafos generosamente apoyado por los gobernantes europeos.

Son estas, y no otras, las circunstancias que justifican el permanente respaldo político a una disciplina tan escasamente valorada en el ámbito científico, así como su omnipresencia en los niveles educativos anteriores a la universidad en todos los países europeos, de manera que la geografía fue una de las disciplinas escolares que más se benefició de la fuerte demanda de profesorado para impartir las clases correspondientes en un momento de rápida expansión de los efectivos escolarizados. Y fue precisamente la necesidad de formar profesores de geografía para las escuelas elementales y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de esta disciplina en la universidad, con la consiguiente creación de cátedras y la aparición de una comunidad científica de geógrafos.

En definitiva, la geografía ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de merecer rango universitario, una vez adquirida la consideración de un conocimiento que era preciso enseñar a los futuros profesores con el fin de que ellos lo enseñasen, a su vez, a sus alumnos. Por lo tanto, fueron las necesidades derivadas del conocimiento geográfico escolar las que impulsaron el desarrollo del saber geográfico científico, de modo que, hasta época muy reciente, era de la enseñanza, de sus necesidades y de sus programas, de donde la geografía universitaria recibía prácticamente todas sus demandas profesionales. (CAPEL, 1976, 1977, 1981; CAPEL y otros, 1985).

UN DISCURSO GEOGRÁFICO ESCOLAR FUERTEMENTE CONDICIONADO POR EL CARÁCTER MULTIPARADIGMÁTICO DE LA GEOGRAFÍA O LA FALTA DE UN REFERENTE CIENTÍFICO CONSENSUADO

Como ya se ha apuntado, Chevallard había desarrollado el modelo de la transposición didáctica a propósito de la enseñanza de las matemáticas, pero la geografía escolar constituye una disciplina muy diferente, con unas relaciones mucho más complejas con su ciencia referente. La coexistencia de diversas corrientes de pensamiento en el seno de la geografía hace que los saberes en este ámbito científico estén lejos de ofrecer redes conceptuales aceptadas unánimemente, siendo, por el contrario, objeto de enconados debates tanto de naturaleza epistemológica como política e ideológica. El progreso científico no viene determinado en este caso por una sucesión de “revoluciones” o sustituciones de un paradigma por otro, sino por la tensión entre los diversos enfoques vigentes. Por consiguiente, ante la falta de reconocimiento de una geografía “oficial”, no existe un único saber erudito, dispuesto para ser transformado en saber escolar, sino una multiplicidad de saberes de referencia que responden a problemáticas y enfoques necesariamente plurales.

Todo ello hace que la geografía escolar se presente como una acumulación de las distintas geografías que los geógrafos desarrollan o han desarrollado, y que, debidamente modificadas y reconstruidas en función de las necesidades de la enseñanza, la escuela se encarga de difundir. De acuerdo con sus concepciones acerca de la disciplina que enseña y de su propio oficio, el profesor puede escorarse hacia una u otra corriente, pero, en la práctica, el peso de la tradición y las demandas contradictorias de que es objeto le condicionan a utilizar un poco de todo. Naturalmente, los libros de texto no hacen más que aumentar esta confusión paradigmática: el desarrollo de las habilidades cartográficas se contempla tanto desde una consideración neopositivista del mapa como desde un marco constructivista, más en sintonía con los enfoques perceptivos y humanísticos de la geografía; las relaciones ser humano-medio se ajustan a la ortodoxia conceptual del posibilismo, pero los contrastes económicos y las asimetrías derivadas del intercambio desigual se explican desde una perspectiva radical acudiendo al sistema de relaciones centro-periferia; las actividades dirigidas al conocimiento del entorno próximo al alumno desde una concepción idiográfica de la geografía coexisten con el comentario de algunas matrices de conectividad a propósito del estudio del comercio y las comunicaciones entre diversas naciones o ciudades; en fin, en el estudio del poblamiento urbano caben las consideraciones posibilistas (morfología), junto a las radicales (estructura) y teóricas (red urbana).

Estas dificultades no impiden, sin embargo, que la geografía escolar constituya un texto perfectamente establecido, que el profesor expone siguiendo unas estrategias bastante parecidas en todos los casos y contando con la ayuda de medios y recursos didácticos ampliamente difundidos y compartidos. De este modo, y al margen de pequeñas diferencias entre los profesores, los saberes enseñados se muestran prácticamente equivalentes de una clase a otra, lo que confirma la existencia de una vulgata bien consolidada: la geografía de España continúa destacando la “privilegiada” situación de encrucijada natural y geopolítica de nuestro país, junto al variado mosaico de paisajes que conforman su territorio; la Península Ibérica se caracteriza por su forma compacta y maciza, con una altitud media elevada y una disposición periférica de los cinturones montañosos; la litología nos permite diferenciar entre Iberia silíceo-caliza y arcillosa;

la población española se distribuye de forma desigual en el espacio y se presenta estancada y envejecida; España, tradicionalmente país de emigración, se ha convertido en la actualidad en receptor de inmigrantes; las profundas transformaciones económicas que experimentó España a lo largo del siglo XX son las responsables del descenso del sector primario en beneficio de la industria y, sobre todo, de un intenso proceso de terciarización característico de las sociedades postindustriales; en la “España de las Autonomías” continúan existiendo importantes desequilibrios entre las comunidades autónomas y en el interior de cada una de ellas, al tiempo que la incorporación de nuestro país a la Europa comunitaria ha supuesto un fuerte impacto en todos los ámbitos.

ENTONCES, ¿CÓMO MODELIZAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR?

La relación entre lo que se hace en el ámbito científico y lo que se enseña en la escuela puede abordarse desde dos perspectivas de análisis: según el modelo “transpositivo”, los saberes enseñados constituyen una transformación o reelaboración de los correspondientes saberes eruditos; por el contrario, el modelo “disciplinar” considera los saberes enseñados como creaciones originales de la escuela, cuyas relaciones con el conocimiento científico homónimo, en caso de que existan, son muy remotas, al haber sido profundamente transformado para responder a los objetivos que la sociedad encomienda a la escuela. Entendámonos: es evidente que los saberes científicos constituyen una de las fuentes de lo que se enseña en la escuela, pero están muy lejos de ser la única referencia en la determinación del currículo escolar. Una simple mirada a los manuales de geografía nos permite comprobar cómo suelen acudir a las fuentes más diversas, aunque carezcan de validación científica, en busca de los conocimientos que hay que presentar a profesores y estudiantes.

Por todo ello, siendo obvio que los saberes enseñados bajo la etiqueta de geografía guardan una estrecha relación con los correspondientes saberes científicos, debe mantenerse bajo cautela la afirmación que sostiene la existencia de un itinerario que parte de los saberes científicos para conducir a los saberes enseñados (AUDIGIER, 1997a). Esto no significa negar las relaciones evidentes y necesarias entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, sino entender estas relaciones en su auténtica complejidad y en su dinámica. De hecho, un análisis riguroso del proceso de enseñanza-aprendizaje conduce a cuestionar seriamente la creencia habitual en una filiación directa entre los resultados y métodos validados en un determinado campo científico y los correspondientes saberes escolares. La escuela sólo puede enseñar saberes “escolarizables”, es decir, aquellos conocimientos que están de acuerdo con el funcionamiento de la cultura escolar: transmisión de una vulgata (o sea, una cultura geográfica escolar), ejercicios comunes más o menos vehiculados o sugeridos por los manuales y por las tradiciones disciplinares, competencias evaluables según las modalidades institucionales... (AUDIGIER, CRÉMIEUX y MOUSSEAU, 1993).

AUDIGIER (1992) aprovecha el ejemplo del diagrama termopluiométrico –procedimiento utilizado habitualmente en la escuela para el estudio de los climas y de los medios geográficos en general– para ilustrar cómo determinados instrumentos, que disfrutan de un aval de cientificidad, modifican sustancialmente su significación una vez que se introducen en la enseñanza. Como se sabe, el diagrama termopluiométrico es

un gráfico que agrupa las temperaturas y las precipitaciones medias mensuales correspondientes a una estación meteorológica dada. El gráfico se construye normalmente de acuerdo con la relación P (en mm) = $2T$ (en grados centígrados), lo que permite visualizar inmediatamente la distinción entre meses secos y meses húmedos. De ahí que haya sido utilizado en primera instancia por los botánicos, biogeógrafos y geógrafos físicos para representar la aridez y prever sus consecuencias en la clasificación y distribución de las formaciones vegetales sobre la superficie del globo. En cambio, en la enseñanza este diagrama se utiliza para representar gráficamente un clima, con lo cual se produce una enorme ampliación o reducción conceptual, según el sentido de la operación: combinación mensual de dos indicadores = clima; clima = medio natural; medio natural = espacio biogeográfico al que corresponde una determinada vegetación y un determinado modo de vida.

Dado que el tiempo escolar sólo permite estudiar un gráfico para cada tipo climático, resulta que los caracteres específicos propios del lugar singular en el que fueron tomados los datos son extrapolados a una región climática en su totalidad. Esta extensión-generalización espacial descarta toda posibilidad de reflexión sobre los matices, las variantes y los límites climáticos, así como sobre las operaciones de clasificación y categorización, sobre el tratamiento de la información e incluso sobre las propias nociones de clima y de medio. Además, de acuerdo con la planificación y gestión del tiempo escolar, la construcción del gráfico permite el desarrollo de secuencias de enseñanza-aprendizaje que adoptan la forma de trabajos prácticos, en cuya ejecución las tareas de los alumnos se hallan claramente especificadas y los criterios de evaluación precisamente definidos: sobre papel cuadriculado o milimetrado, el punto está o no situado en el lugar correcto, la columna está o no trazada hasta la altura justa. El funcionamiento de la lógica escolar es apabullante, y en este caso el diagrama termopluviométrico se ve alejado de los usos y significaciones que tiene en la esfera del saber experto. Aunque su origen se sitúa claramente en una elaboración científica, que le sirve de referencia y de legitimación, el trabajo escolar hace de él otra cosa.

Esta argumentación es la que lleva al propio AUDIGIER (1997c) a rechazar una didáctica de la geografía concebida como una transformación o transposición del saber científico hasta su conversión en saber escolar, lo que reduciría la didáctica a un simple apéndice del ámbito científico de partida con vistas a su transmisión en la escuela, conforme a la habitual expresión "geografía y su didáctica". Por el contrario, si la didáctica de la geografía tiene que abordar el proceso de elaboración y transmisión de un conjunto de competencias que determinan la educación geográfica de los niños y jóvenes escolarizados, el problema de la geografía escolar ya no es su conformidad con el saber científico de referencia, sino su grado de eficacia con respecto a la formación que se pretende, por lo que el concepto de disciplina escolar resulta fundamental para construir el conocimiento didáctico.

CONCLUSIÓN

Cuando un profesor dispone de un número determinado de sesiones para desarrollar la unidad "El mundo subdesarrollado" en el correspondiente nivel de la ESO, no se le ocurre tratar de enseñar una reelaboración de la investigación geográfica sobre el tema en cuestión, sino que construye un nuevo y singular objeto de enseñanza que

atienda a las finalidades que la institución escolar debe cumplir. Por lo tanto, las elucubraciones alrededor de la transposición didáctica en geografía (¿existe?, ¿no existe?, ¿cómo llevarla a cabo?) dejan de ser un tema relevante. La cuestión realmente importante es averiguar si el modelo transpositivo es útil para pensar mejor la geografía escolar. Y en este sentido, todo parece indicar que el concepto desarrollado por Chevallard, a pesar de su indudable interés y utilidad para ciertos aspectos de la reflexión didáctica, resulta claramente insuficiente en el caso de la geografía, dado que no permite modelizar las operaciones en virtud de las cuales se genera el conocimiento geográfico escolar. La acción didáctica no se reduce a una traslación abreviada y simplificada del saber disciplinar, de modo que la especulación sobre la distancia entre los saberes escolares y los saberes científicos requiere una inversión del planteamiento: en vez de partir del análisis de los saberes científicos, es preciso remontarse desde los saberes escolares hasta el proceso de su construcción e institucionalización (AUDIGIER, 1997a, 1997b, 1997c; AUDIGIER, CRÉMIEUX y TUTIAUX-GUILLON, 1994).

Aunque la historia de los contenidos escolares haya sido concebida durante demasiado tiempo como un proceso de transmisión directa de saberes construidos fuera de la escuela (JULIÁ, 2000), entender el funcionamiento de los saberes escolares exige abordarlos en su autonomía y especificidad; y, de manera particular, para comprender lo que ocurre con la enseñanza del conocimiento geográfico, el concepto de cultura escolar y la consideración disciplinar de la geografía aparecen como los pilares de un modelo más global, eficaz y potente, cuya principal aportación es proponer una construcción que aglutina los diferentes elementos integrantes de la identidad disciplinar, que a su vez constituye un componente determinante de la identidad profesional.

Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada o reelaborada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que le son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos. Y aunque se trata de un modelo que, ciertamente, centra su reflexión en la enseñanza secundaria, en lo esencial resulta perfectamente aplicable también a la etapa de la educación primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUDIGIER, F. (1988): «Savoirs enseignés – savoirs savants. Autour de la problématique du colloque». En: L. Marbeau y F. Audigier (eds.), *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants*. París, INRP, pp. 55-69.
- AUDIGIER, F. (1992): "Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didàctica". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 15-33.
- AUDIGIER, F. (1997a): «La Didactique de la Géographie entre innovation et connaissance de l'enseignement». En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autoscopie d'une science*. París, Belin, pp. 314-323.
- AUDIGIER, F. (1997b): «Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle». *Recherche et Formation*, 25, pp. 9-21.

- AUDIGIER, F. (1997c): «Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie». *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3), pp. 226-233.
- AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C. y MOUSSEAU, M.-J. (1993): «Histoire et Géographie». En: J. Colomb (dir.), *Les enseignements en Troisième et Seconde. Ruptures et continuités*. París, INRP, pp. 115-137.
- AUDIGIER, F.; CREMIEUX, C. y TUTIAUX-GUILLON, N. (1994): «La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie». *Revue Française de Pédagogie*, 106, pp. 11-23.
- CAPEL, H. (1976): «La Geografía española tras la Guerra Civil». *Geo-Crítica*, 1, pp. 5-35.
- CAPEL, H. (1977): «Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos (I)». *Geo-Crítica*, 8, pp. 5-30.
- CAPEL, H. (1981): *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Barcelona, Barcanova.
- CAPEL, H. y otros (1983): *Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española. 1814-1857*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- CAPEL, H. y otros (1985): *Geografía para todos. La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Los Libros de la Frontera.
- CHERVEL, A. (1988): «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche». *Histoire de l'Éducation*, 38, pp. 59-119. [Trad. cast.: Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 1991, pp. 59-111].
- CHERVEL, A. (1998): *La culture scolaire. Une approche historique*. París, Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage (ed. de 1991). [Trad. cast.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 2000].
- CUESTA, R. (1993-94): «La Historia como profesión docente y como disciplina escolar en España». *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 12-13, pp. 449-468.
- FERRAS, R.; CLARY, M. y DUFAU, G. (1993): *Faire de la Géographie à l'école*. París, Belin.
- GONZÁLEZ MARZO, F. (2001): «El planteamiento didáctico de las Ciencias Sociales en la construcción de las identidades: exigencia científica y compromiso ético-social». En: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 171-178.
- JULIÁ, D. (2000): «Construcción de las disciplinas escolares en Europa». En: J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-78.
- KNAFOU, R. (1997): «Introduction». En: R. Knafou (dir.), *L'état de la Géographie. Autocopie d'une science*. París, Belin, pp. 7-15.
- LÓPEZ FACAL, R. (2001): «Enseñanza de la historia y formación de la identidad nacional». En: J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, KRK/Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 145-169.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2004): «Cando construímos o coñecemento xeográfico escolar, ¿resumimos o correspondente saber científico, reelaborámolo ou producimos unha creación cultural específica?». En: AA.VV., *Investigación e innovación na*

Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo. Conmemoración dos 50 anos da actual Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004). Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 331-347.