

La formación de profesores de Geografía: una propuesta metodológica para un abordaje innovador de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo de competencias críticas y comunicativas

Autoras

Dra. María Amalia Lorda¹

Lic. María Natalia Prieto²

Formar geográficamente a las personas es una tarea compleja pero necesaria en el mundo actual. Requiere dos aspectos importantes en la formación universitaria, por un lado la reflexión permanente que oriente la introducción de los cambios necesarios que requiere la sociedad donde se actúa y se vive, con el fin de interactuar desde y dentro de la misma, y por el otro, rescatar el lugar que le corresponde a la Geografía, desde una postura amplia y flexible, en la formación de los ciudadanos acorde a las necesidades del mundo actual.

La enseñanza de la Geografía en la actualidad continúa atravesada por múltiples aspectos que complejizan la tarea docente. Por un lado, en la instancia de formación de profesores, existe un predominio en el tratamiento dicotómico de los contenidos curriculares alejados del enfoque que aborda el espacio geográfico como resultado de la relación sociedad-naturaleza cercenando de este modo el valor educativo de la Geografía en la comprensión de la organización y de los cambios que caracterizan el espacio geográfico.

Por el otro, la abundancia de contenidos curriculares establecidos por las responsables de los diseños curriculares oficiales, cuyos enfoques se aplican con muy pocos cuestionamientos. A esto se suma, la escasa carga horaria que conserva la Geografía en la educación obligatoria para el desarrollo de los mismos.

Es posible sostener desde estas consideraciones, que ambos aspectos dificultan por un lado, la formación en el alumno desde una geografía escolar innovadora alejada de los inventarios y de la descripción, y por el otro, la formación de habilidades de pensamiento críticas, puesto que existe un predominio de la superficialidad del contenido, y el ejercicio de estrategias de aprendizaje que implican niveles intelectuales simples como la memorización y la descripción.

Teniendo en cuenta estos aspectos es importante considerar ciertos temas clave en la formación de los profesores como los valores educativos de la geografía en la formación del ciudadano; la importancia de los conceptos teóricos para conocer la realidad socioespacial desde las múltiples y complejas relaciones entre las esferas de la sociedad y la naturaleza; la comprensión de la realidad del lugar en que vive como construcción permanente vinculada al espacio global, donde cada ciudadano es actor, integrante y responsable de la misma; así también el ejercicio de la práctica docente, donde la planificación y la metodología ocupan un lugar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía.

Por lo tanto es imprescindible analizar y cuestionar la metodología que facilite un abordaje innovador en la enseñanza de la Geografía, considerando los enfoques epistemológicos recientes y los principales problemas que afectan al mundo actual.

Formar profesores críticos es un desafío permanente que desde la cátedra Didáctica Especial de Geografía se valora, con el objeto de favorecer un perfil docente creativo, cuestionador, que asuma la profesión como una práctica compleja, donde el perfeccionamiento y la actualización formen parte de su tarea cotidiana.

El presente trabajo pertenece a una de las líneas de investigación que desarrolla nuestro equipo de trabajo en el contexto del P.G.I.³

¹ malorda@criba.edu.ar. Doctora en Geografía. Docente Investigadora. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Provincia Buenos Aires.

² mnprieto@uns.edu.ar. Licenciada en Geografía. Becaria Graduada. Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Provincia Buenos Aires.

La propuesta consiste en compartir una metodología operativa para la selección y organización de los contenidos curriculares que previamente definen y establecer los Diseños Curriculares en los diferentes niveles de la enseñanza, a partir de la consideración de una serie de conceptos clave u organizadores, desde los cuales se desprenderán los temas-objeto de estudio. Al mismo tiempo promover en forma articulada habilidades de pensamiento críticas acorde a los contenidos estructurantes seleccionados.

La propuesta se enmarca en el abordaje teórico metodológico propuesto por el equipo de investigación que integra la Prof. R. Batllori Obiols de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

La aplicación de la propuesta permite orientar el diseño curricular en los distintos niveles educativos desde una perspectiva que prioriza conceptos clave, habilidades cognitivas y lingüísticas que favorecen la formación integral de los futuros docentes así como el desarrollo de prácticas innovadoras. Asimismo permite articular una amplia variedad de temas entorno a conceptos clave u organizadores, abordándose de este modo de forma articulada y facilitando el aprendizaje integrado y complejo.

Conceptos clave: Educación. Geografía. Formación docente. Conceptos organizadores. Competencias lingüísticas y comunicativas.

³ P.G.I (2006-2008) “El desarrollo local en espacios urbanos, periurbanos y rurales del Sudoeste Bonaerense. Estrategias de gestión y formación en la enseñanza de la Geografía para el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades locales”. Directora: M. A. Lorda, Co-Directora: O. M. Del Pozo.

I. Significatividad y situación actual de la enseñanza de la Geografía.

El valor de la enseñanza de la Geografía en los distintos niveles de la educación se fundamenta en dos aspectos fundamentales: por un lado, en los principios básicos de esta ciencia y en los conceptos teóricos que contiene, lineamientos principales para comprender su objeto de estudio. Por el otro en el reconocimiento de los alumnos como ciudadanos activos, críticos, actores sociales responsables de la dinámica del territorio, desde la toma de conciencia que sus acciones y decisiones aportan a la construcción del mismo (Bróndolo y Otros, 2004)

Desde este sentido, la Geografía adquiere un enorme protagonismo puesto que desde sus principios y conceptos teóricos y metodológicos, permite comprender los procesos y fenómenos de carácter geográfico que acontecen en la actualidad del siglo XXI. Sus conceptos clave -conceptos que le otorgan identidad a la ciencia (territorio, territorialidad, paisaje, escala, lugar, globalización, espacio, sociedad, naturaleza)- representan los pilares a partir de los cuales se comprende y construye una visión de la complejidad del espacio geográfico, desde la articulación de las esferas sociedad-naturaleza y desde la vinculación de las diversas escalas espaciales y temporales. En otras palabras, desde la Geografía se comprende y explica la construcción del territorio, construcción que es socio-natural y compleja, donde se articulan actores, decisiones, componentes materiales e inmateriales, escalas espaciales y temporales, valores, intencionalidades.

Indagar en el origen de la ciencia y en la evolución del pensamiento geográfico y de su objeto de estudio es una actividad que el docente no puede ignorar. Este cuestionamiento nos acerca, de algún modo a comprender y reflexionar la concepción del objeto de estudio que se enseña y prevalece en la escuela, el tratamiento que se realiza del contenido geográfico, los conceptos, valores y actitudes que se promueven y el reconocimiento que se le otorga al conocimiento geográfico en la formación del ciudadano. Al mismo tiempo constituye un puente para repensar una enseñanza de la geografía renovada, que se aleje de la mera descripción, tendencia aún arraigada en la geografía escolar.

Este contexto plantea la necesidad de abordar la formación como un proceso continuo y permanente, con una postura actualizada que contemple el análisis y comprensión de las grandes demandas que plantean las relaciones socioespaciales actuales desde las nuevas corrientes de pensamiento geográficas, puesto que cada una ofrece un modo particular de concebir y abordar el objeto de estudio geográfico, de explicar e interpretarlo. Rodríguez Lestegás (2000) sostiene que es imposible trasladar miméticamente la geografía universitaria a la geografía escolar y plantea la necesidad de transformar el saber científico a un saber a enseñar, transformación que no puede ignorar la epistemología de la ciencia, puesto que la misma posibilita realizar una opción fundamentada.

En este sentido, al reflexionar sobre la cuestión epistemológica y el enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la geografía, es posible identificar la persistencia y yuxtaposición de varias geografías escolares. Por un lado, la geografía tradicional o la geografía de la descripción de nombres, lugares, distancias, que analiza el espacio desde un tratamiento dicotómico entre la sociedad y la naturaleza, con mayor énfasis en el aspecto físico para la cual los hechos se presentan aislados. Por otro lado, el más valorado para la formación del alumno, es la geografía que analiza el espacio geográfico desde las interrelaciones entre la sociedad y la naturaleza; que comprende los hechos y fenómenos de carácter geográfico no como eventos aislados, sino en respuesta a una multicausalidad; que aborda las problemáticas en sus diversas facetas como producto de situaciones de desequilibrio en dichas interrelaciones; en palabras de Marrón Gaité que analiza el “resultado socio espacial de nuestras acciones”.

A partir de estas consideraciones, la geografía escolar tiene como finalidad enseñar a los alumnos a leer y pensar el espacio geográfico como un “producto social” (Milton Santos, 2000), a comprender y poder explicar su organización espacial, la cual es el resultado de nuestras acciones.

Uno de los principales riesgos de cercenar la enseñanza de la geografía a la geografía física de la descripción, es el anclaje de la enseñanza en rutinas academicistas del pasado, y la ampliación de la brecha entre la ciencia y las respuestas a las necesidades que la sociedad actual plantea en este contexto de constante evolución y cambio (Marrón Gaité, 2007).

II. La Geografía en la reforma

La sociedad argentina vive con permanentes situaciones de cambios e incertidumbres que afectan a las distintas dimensiones (políticas, económicas, sociales, educacionales, entre otros) e instancias de la vida de los ciudadanos. Particularmente el ámbito de las instituciones educativas, en la década del 90, ha sido una de los escenarios de implementación de sucesivas “reformas” y “reformas de reformas”, implementadas en un contexto crítico de falta de lineamientos para llevarlas a cabo, de incertidumbre, de descontento y reclamo por la calidad del salario, el desprestigio profesional de la actividad docente y de la institución educativa pública.

Particularmente, la enseñanza de la Geografía en nuestro país, a partir de 1994 con la sanción de la Ley Federal de Educación (24.195/94) y recientemente en el 2006 a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación, ha sido objeto de cambios continuos en el lugar que ocupaba en la estructura del sistema educativo como en la redefinición de sus contenidos los cuales fueron muy desestructuradores para la educación geográfica.

A modo de síntesis, entre los principales cambios que impuso la Ley Federal de Educación, se destacaron la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a 10 años a partir del último año de la Educación Inicial y a través de la Educación General Básica (E.G.B), la cual fue subdividida en tres ciclos de tres años cada uno (E.G.B 1, E.G.B 2 y E.G.B 3). La educación Polimodal (ex secundaria) se estructuró en tres años con carácter no obligatorio. Cabe mencionar que antes de la Reforma Educativa era obligatoria la escuela primaria, no así la escuela secundaria, y la obligatoriedad se extendía de 1° a 7° grado.

La provincia de Buenos Aires, adecuó la Ley Federal mediante la sanción de la Ley Provincial de Educación 11.612. Esto implicó, por un lado, una desarticulación respecto del sistema educativo nacional, puesto que cada provincia adoptó sus respectivas leyes provinciales de educación. Por otro lado, la adopción y modificación de la estructura del sistema educativo provincial a través de la conformación en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica de una organización curricular areal. La enseñanza de la Geografía, que había permanecido hasta la reforma del 94 como disciplina independiente, pasa a integrar el área de Ciencias Sociales, no así en la Educación Polimodal que permaneció como disciplina, e incluso con carácter optativo según la modalidad de orientación en los distintos Polimodales. Este significó uno de los principales cambios desestabilizadores de la enseñanza de la Geografía, con consecuencias que aún persisten (Puiggrós, 2003 y Durán, 2004).

A pesar de los intentos de capacitación destinados a los docentes a través de diversos materiales curriculares, puesto que el docente de historia estaba capacitado para enseñar geografía, la geografía sufrió un paulatino empobrecimiento. Al respecto, la Academia Nacional de Geografía destacó en una de sus críticas, la profundización de la tradicional dicotomía entre la Geografía física y la Geografía humana y el vaciamiento de la disciplina en el currículum.

En diciembre de 2006 se sanciona la Ley Nacional de Educación, ley que deroga la Ley Federal de Educación. Esta Ley unifica la estructura educativa y extiende la obligatoriedad escolar de 10 años

a 13 años, retomando la tradicional escuela primaria y secundaria, aumentando las horas de clase y garantizando la enseñanza de una lengua extranjera. Además establece la reformulación de los contenidos de la escuela media y se compromete a universalizar la sala de 4 años. Respecto de la estructura define la educación inicial (comprende a los niños de 45 días hasta los cinco años de edad, siendo obligatorio el último año), primaria (de seis años, dividido en dos ciclos de tres cada uno- obligatoria), secundaria (de seis años, dividido en dos ciclos: 1º, 2º y 3º (ex tercer ciclo de la EGB) y 4º, 5º y 6º (ex polimodal, obligatorio).

Para la enseñanza de la Geografía la nueva Ley introduce significativos cambios. En la nueva secundaria, en segundo y tercer año retoman en forma separada Geografía e Historia, anteriormente nucleadas en el área de Ciencias Sociales en la Ley Federal. Si bien los nuevos diseños curriculares se están aplicando en forma paulatina, la disolución del área permitirá la recuperación de la identidad de la disciplina, reconociendo su potencialidad y valor en la formación del ciudadano y evitando la dispersión de sus conocimientos, como ocurrió con el traspaso de contenidos al área de ciencias naturales y la ausencia del método geográfico en la formación de los profesores de Historia responsables algunos del área de Ciencias Sociales.

La enseñanza de la Geografía sustenta un valor innegable. La Academia Nacional de Geografía sostiene la idea de lograr una educación de calidad para la Argentina del siglo XXI. Su empobrecimiento en el diseño curricular impuesto por la Ley Federal de Educación iluminó el peligro de cercenar su papel formativo en la educación argentina. En el mismo sentido se plantea que es imprescindible recuperar la Geografía como instrumento necesario para construir la identidad nacional, conocer, comprender la organización del espacio geográfico e intervenir sobre el mismo.

Pero este contexto de cambios e incertidumbres, no ha sido un camino fácil para los docentes responsables de su enseñanza. Las autoras A. Villa y V. Zenobi, sostienen que *“aun cuando los profesores puedan haberse formado o actualizado en los contenidos que las prescripciones plantean enseñar, subsisten confusiones y malentendidos con relación a cómo favorecer la enseñanza de manera que los alumnos realicen aprendizajes auténticos y duraderos. En ocasiones, la distancia entre los enfoques y contenidos de la actualización y los propios de los profesores da lugar a una desestructuración que pone en funcionamiento procesos defensivos que acaban reforzando las prácticas habituales más tradicionales”* A su vez agregan como hipótesis y en el contexto de los cambios en la enseñanza de la geografía impuestos por la reforma *“que los nuevos contenidos se yuxtapusieron a los tradicionales y que las formas de enseñar continúan siendo en su misma base las mismas que antes de 1994”* (Villa y Zenobi, 2007: 170).

En coincidencia con las autoras, la cuestión metodológica en la enseñanza no es una cuestión menor. Algunos autores sostienen que la reforma se complementó con el predominio de metodologías tradicionales que centraban la enseñanza en prácticas escolares poco flexibles y ausentes de la actividad crítica y reflexiva.

Pilar Benejam (1998), realiza un aporte importante en torno a la cuestión del “pensamiento crítico del alumnado”. Esta lectura nos motivó a plantearnos desde la enseñanza de la geografía la necesidad de aportar a la formación del pensamiento crítico en el alumno, el cual consideramos que debe ser comprendido y ejercitado como un contenido transversal que debe ser abordado por todas las disciplinas de la currícula escolar.

Generalmente existe consenso sobre la predominancia del modelo transmisivo en la enseñanza de la geografía escolar asociada al dominio del ejercicio del discurso informativo, y en menor medida e incluso ignorado, el explicativo y argumentativo. La comprensión de la complejidad del territorio y su dinámica requiere del dominio en el alumno de contenidos, habilidades y capacidades propias del

pensamiento crítico, entendido éste como *“la capacidad para analizar, comprender y enjuiciar los problemas sociales, valorar críticamente el entorno próximo y lejano, manejar críticamente la información, analizar fenómenos y procesos sociales, asumir posición crítica, etc, es resultado del aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que deberán enseñarse conjuntamente”* (Pagès,1998: 152). *“El problema aparece cuando la enseñanza sólo se concibe como transmisión de información y el aprendizaje como reproducción de la misma. En este caso el alumno suele desarrollar un pensamiento basado en rutinas, en la aplicación mecánica y puntual del conocimiento, y la desvinculación entre lo que aprende y piensa fuera de la escuela, y lo que aprende y le hace pensar en ella”* (Pagès,1998: 153). Para Tulchin, el pensamiento crítico es *“una combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso y una reflexión continua”* (En Pagès,1998: 161).

Los lineamientos de la reforma educativa impuesta por la Ley Federal de Educación han planteado algunas dificultades en torno a la formación de capacidades críticas en los alumnos, las cuales se han evidenciado y puesto de manifiesto en la calidad de la formación del alumno al finalizar el polimodal e ingresar a la educación terciaria y universitaria.

La escasa carga horaria asignada a la geografía, tanto en la estructura areal como disciplinar, y la gran cantidad de contenidos y a menudo complejos impuestos en el currículo, los cambios en la revisión y actualización de los contenidos curriculares, representan algunos de los factores que han obstaculizado la implementación de metodologías de tipo constructivas, a las cuales agregamos los tiempos de la rutina escolar que limitan la posibilidad de implementar estrategias innovadoras que requieren de mayor tiempo de concreción, la calidad de los libros de texto, las condiciones de los centros escolares, la calidad de los centros de formación del docente, entre los más significativos.

Estas apreciaciones nos lleva a plantear muchos interrogantes, entre ellos ¿cómo recuperar el lugar de la Geografía en la enseñanza?, ¿qué Geografía se enseña?, ¿qué dimensiones fortalecer en la formación docente para conseguir que los alumnos ‘aprendan a aprender’?, ¿cómo ayudar a construir en los docentes una Geografía escolar que recupere su potencial valor formativo?.

Estamos convencidos que la educación geográfica debe enfocarse sobre la base de la conciencia de facilitar el aprender a pensar el espacio geográfico como proceso social; a construir el conocimiento a partir de la realidad inmediata desde los problemas ambientales locales, en relación a otros contextos espacio temporales; a adquirir valores que permitan construir una sociedad sustentada en el respeto por el ambiente y por los diferentes grupos que lo construyen (Bróndolo y Lorda, 1999).

En otras palabras, el papel de la ciencia geográfica en la educación, en función de los contenidos que le son propios, las competencias que promueve y los valores y actitudes que forma, adquiere un valor significativo al contribuir *“a la creación de una conciencia social rigurosa, capaz de comprender, valorar con criterio propio las interacciones que se producen con el medio físico y los colectivos humanos que lo habitan, así como las causas que las motivan y las consecuencias que generan”* (Marrón Gaité, 2007: 133).

III. Una metodología para el desarrollo de competencias comunicativas

Los cambios en la enseñanza de la Geografía son posibles de implementar a partir de metodologías operativas que los orienten. En esta oportunidad, se analiza la propuesta implementada por un equipo de investigación y docencia conformado entre centros de educación secundaria españoles y la Universidad Autónoma de Barcelona. La misma se basa en el estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas, también llamadas habilidades lingüísticas y cognitivas,

necesarias para que los alumnos aprendan y comuniquen los constructos principales de las ciencias sociales.

Se parte de la premisa que sin comunicación no es posible lograr aprendizaje alguno, donde el lenguaje es un instrumento esencial y que “*el dominio de las habilidades lingüísticas permite expresar y compartir lo que se aprende*” (Casas y Otros, 2005: 31). Sobre esta base, las competencias lingüísticas que son utilizadas con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales son *la descripción, la explicación, la justificación, la interpretación y la argumentación*, las cuales en su conjunto favorecen la formación integral de los alumnos desde los aspectos cognitivos, y los fortalece en sus razonamientos, en formar sus opiniones y justificarlas, en saber escuchar, apartándose de dogmatismos y prejuicios (Casas y Otros, 2005).

En conjunto, permiten formar ciudadanos con ejercicio de la crítica, con instrumentos participativos, que promueven una mayor conciencia de los problemas sociales que afectan su propio entorno y al mundo actual, y por ende los educa para desarrollar un rol activo en la sociedad en la construcción de valores democráticos que en momentos tan difíciles es necesario resignificar, profundizar, debatir y seguir trabajando en ellos.

Desde esta perspectiva, adquieren singular importancia la construcción del conocimiento a partir de la interacción social, a través de los cuales “*los alumnos aprenden a combinar los significados propios de las Ciencias Sociales con las habilidades lingüísticas adecuadas para construirlos y comunicarlos. El uso de la lengua en el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales es un factor determinante del aprendizaje significativo y de la formación del pensamiento social, crítico y democrático*” (Casas y Otros, 2005: 40).

P. Benejam es uno de los referentes importantes en la propuesta teórico metodológica que realizan. Esta autora resalta el valor del discurso social en el proceso de enseñanza de las Ciencias Sociales, y que el aprendizaje de los conocimientos se desarrolla de manera complementaria con la posibilidad de decodificar la información, y la habilidad de entender los hechos, fenómenos, acciones humanas, “de establecer relaciones causales, de valorar puntos de vista divergentes y de conformar su propia valoración e interpretación para tomar decisiones y emprender acciones alternativas” (Casas y Otros, 2005: 42).

En este sentido, sostienen que los instrumentos que permiten constatar lo que aprenden los alumnos son sus comunicaciones orales y escritas. Por lo tanto los dos aspectos que los autores destacan como pilares de la metodología se basan en dos cuestiones básicas: aprender desde el *hablar* y aprender desde el ejercicio de *escribir*. La primera de estas cuestiones, pone de relieve la importancia del diálogo en el descubrimiento de nuevos conceptos, en la expresión de ideas nuevas y su posibilidad de contrastarlas con las de sus compañeros, lo cual es indispensable para el desenvolvimiento en un ámbito cooperativo escolar y en la vida cotidiana. Resulta interesante la distinción que plantean sobre la base de Nussbaum (1999), quien distingue tres enfoques referidos al diálogo: uno de ellos es la *conversación*, como “*espacio discursivo de deliberación*” donde las personas intervinientes pueden identificar distintos puntos de partida que no necesariamente deben conducir al debate, sino a la complementariedad y a la cooperación a través de la búsqueda de elementos comunes y en procura de construir un “*discurso compartido*” así como nuevos saberes. Otro es la *discusión*, como confrontación o intercambio de ideas o conocimientos distintos; y el tercero es el debate, por medio del cual se pone en “*juego las identidades de los participantes a través de la habilidad de cada uno de ellos de defender su punto de vista*” (Casas y Otros, 2005: 44).

De manera complementaria plantean aprender a escribir como un desafío en el cual se aborda la complejidad de la comunicación en la reelaboración de los conocimientos los cuales derivan en distintos tipos de textos, en consonancia con las competencias lingüísticas que se aborde. De este modo pueden los alumnos elaborar textos descriptivos, explicativos, justificativos, interpretativos y argumentativos.

Es importante destacar que dichas competencias están generalmente interrelacionadas y de manera frecuente se utilizan de forma conjunta. Sin embargo hay una de ellas que históricamente tiene mayor preponderancia en las clases de Geografía y es la *descripción*. Esta competencia lingüística está íntimamente ligada al discurso informativo (Benejam, 1998), y si bien la descripción se realiza sobre la realidad, es innegable que ésta siempre es compleja y responde a múltiples interacciones. Sin embargo, descripción es una “*acción que implica citar acontecimientos hechos, situaciones, fenómenos, sin establecer relaciones explícitas entre ellos, pero que presentan cierta organización interna*” (Casas y Otros, 2005: 44). A través de la práctica de la descripción se procesan informaciones -la cual debe ser pertinente, lo más completa posible y organizada- que permiten aprender de manera significativa el discurso social. Entre los problemas que deben sortear los estudiantes están los referidos a identificar características y aspectos de lo que se desea describir, su jerarquización y que se empleen los conectores apropiados para una mejor comunicación del material escrito. Por otra parte esta descripción sirve de base para otras competencias como la explicación y la justificación: a medida que sea de mayor calidad, redundará en un mejor sustento para las instancias posteriores (Casas y Otros, 2005).

Una segunda competencia es la *explicación*. Esta contiene causas, las intencionalidades y las consecuencias que se desprenden de un hecho, situaciones o acciones, los cuales se ponen en relación con “*un sistema de ideas, con la finalidad de encontrar las causas y las consecuencias*” (...) “*la explicación de razones pero sin modificar su valor epistemológico, aunque siempre supone una ampliación cualitativa de esta información*” (Casas y Otros, 2005: 45). Agregan que como instrumentos metodológicos para aprender a explicar resultan de gran utilidad aquellos que favorecen la empatía, ya que permiten un acercamiento al “por qué”, a las intenciones y a las consecuencias que derivan de distintos hechos.

La tercera competencia es la *justificación*, la cual implica profundizar en la comprensión así como en un análisis mayor de las causas y consecuencias. Tiene como finalidad “*validar una tesis y producir razones que permitan hacerla comprensible y poderla defender*”. Estas razones deben reunir ciertas características como que sean “*sólidas, coherentes, pertinentes y científicas*” (Casas y Otros, 2005: 45).

La cuarta es la *interpretación*, ligada de manera íntima con la anterior. Sin embargo se diferencia de la justificación porque los argumentos se sostienen y construyen a partir de las convicciones personales -ideológicas y científicas- de los individuos. Por lo tanto conllevan un alto grado de compromiso personal, de involucramiento con las cuestiones estudiadas, y permite captar la relatividad del conocimiento desde la identificación de los distintos enfoques y soluciones posibles ante un mismo conflicto. Por lo tanto la interpretación se produce, tanto en la oralidad como en la escritura, cuando el estudiante explicita su implicación. Se añade, entonces, el valor del compromiso personal que abre las puertas para “*remodelar y reestructurar el propio punto de vista, en función de los puntos de vista de los demás, y de pensar críticamente para interpretar la realidad social y tomar compromisos sociales razonados y conscientes para mejorar la sociedad*” (Casas y Otros, 2005: 45). Resulta de gran valor formativo el ejercicio de formular opiniones y puntos de vistas personales, ya que permite comprobar que no existe una única visión o alternativa de acción ante un problema social, y que esta varía de acuerdo a los conocimientos y valores de las distintas personas.

Tanto la justificación como la interpretación son los elementos que sirven de soporte para realizar la *argumentación*, que es la quinta competencia lingüística. Las tres favorecen la comprensión cabal de la realidad social, cambiar o defender puntos de vista personales, por lo tanto favorecen una formación democrática de los estudiantes. En la argumentación es “*intervenir sobre las opiniones, actitudes y los comportamientos de un interlocutor o de un auditorio con la finalidad de convencer*” (Toulmin, 1993; en Casas y Otros, 2005: 46). Por lo tanto, mediante este ejercicio, se ponen en juego actitudes de escucha, negociación, en contraposición a las intransigencias y dogmatismos. Estos elementos son posibles analizarlos a partir del estudio del diálogo y del debate. Es importante destacar que en el debate lo primordial no es buscar el convencimiento, sino la contraposición de opiniones, creencias, interpretaciones, para hallar puntos en común y que sea de mayor operatividad, en vez de un elemento de freno.

Desde esta perspectiva en cada competencia resulta de trascendental el rol de acompañamiento del profesor para poner en su complejidad en acción, destrabando situaciones, facilitando puentes para pensar y recrear diferentes conocimientos sobre situaciones de la realidad social. Su rol es clave para seleccionar el material de acuerdo a la pertinencia y significatividad, facilitar los acuerdos entre los alumnos para logra una participación homogénea y mayor horizontalidad en las relaciones, para el entendimiento de la relatividad y complejidad del conocimiento así como de los múltiples enfoques que se pueden encontrar en la toma de decisiones. Y con su propio ejemplo, en cada una de las etapas que se desarrolle, es modelo de tolerancia, solidaridad, cooperación, que permite o favorece una mejor convivencia en el aula, situación que nos ayuda a crear una sociedad democrática abierta a las diferencias.

Para llevar a la práctica esta metodología, es importante ubicar cuáles son los conceptos teóricos sobre los que puede innovar en la enseñanza, teniendo en cuenta la complejidad de la realidad social, la necesidad de formar ciudadanos autónomos, críticos, reflexivos, que les permita interpretar el contexto en el cual viven y deberán insertarse. Así, coincidiendo con Benejam (2000), resulta trascendental organizar un cuerpo teórico que sea facilitador en la comprensión de los problemas sociales actuales. Para ello sostiene que la elección de ciertos conceptos clave transdisciplinarios que reúnan ciertas condiciones: que sea considerado importante desde la perspectiva de varias ciencias sociales; que estén acordes con los procesos mentales que los alumnos pueden realizar; que sean de utilidad para formar democráticamente a los estudiantes en una sociedad que necesita de estos valores.

Esta autora entiende al “concepto clave” como aquel concepto organizador que posee una “*gran capacidad explicativa e inclusora que interesa a diversas ciencias sociales y que puede resultar especialmente útil porque justifica las inclusiones y exclusiones inevitables en toda selección de conocimientos curriculares*” (Benejam, 2000: 8). Estos conceptos guardan estrecha relación con la visión del mundo que se desea transmitir, ya que reproducen una visión desde los conocimientos, desde las acciones y desde las emociones cuya finalidad educativa es, desde una perspectiva crítica, desarrollar una sociedad informada, donde se reconozcan la existencia de diferentes visiones sobre una misma realidad.

Si bien a partir de la selección de ciertos conceptos clave se definiría un marco interpretativo, P. Benejam (2000), explicita que de manera alguna se cercena la libertad de los docentes de seleccionar los niveles de puesta en práctica, pero que sin duda deben ajustarse al rigor científico inherente al marco teórico escogido.

En coincidencia con su visión, el conocimiento es un producto social e histórico, es dinámico, por lo tanto carece de neutralidad, de objetividad y de manera constante debe reinterpretarse. Por lo tanto esta visión interpretativa debe ser adoptada como una propuesta abierta y flexible para entender los problemas actuales. Además, los conceptos clave también responden a una ideología y

valores; en este caso *“responden a una visión crítica y alternativa del mundo en el que se valora la libertad entendida como alteridad y como justicia y la participación entendida como acción democrática ejercida como ciudadanos, trabajadores y miembros de las comunidades de pertenencia”* (Benejam, 2000: 9).

A su vez, de manera complementaria se analizan las fuentes epistemológicas curriculares conjuntamente con los enfoques psicológicos y pedagógicos. De este modo se adopta la teoría propuesta por Ausubel quien sostiene que los niños desarrollan primero en un proceso de formación de conceptos y posteriormente de asimilación, cuando el nuevo concepto es comparado, diferenciado e incluido en otros preexistentes (Benejam, 2000). Ausubel diferencia tres tipos de aprendizaje significativo: por asimilación subordinada, por asimilación supraordenada y por asimilación combinatoria. En el primero, los nuevos aprendizajes no modifican los caracteres del concepto anterior, sino que a través de ejemplos, se amplía o modifica el concepto aprendido. La segunda se produce cuando los conceptos nuevos actúan como inclusores, de manera que *“el alumno reconoce unas características comunes entre los conceptos anteriores y los nuevos no detectados previamente, lo que permite una reconciliación integradora”* (Benejam, 2000: 11). En la tercera es cuando el nuevo concepto posee ciertos aspectos en común con los ya aprendidos, aunque está en el mismo plano de jerarquía porque no es ni más inclusivo ni explicativo como en el segundo caso.

Desde esta perspectiva P. Benejam afirma que *“la idea de seleccionar los contenidos a partir de la estructura disciplinar y el hecho de basarse en los criterios de explicatividad, inclusividad y relacionalidad nos han parecido pertinentes (...) el uso de los conceptos claves podrá servir tanto para derivar conceptos como para supraordenar las experiencias y hechos que los alumnos y alumnas aprendan de la realidad”* (Benejam, 2000: 11).

Así propone los siguientes conceptos sociales clave como facilitadores en la selección de otros conceptos que se desprendan de ellos y permitan entender el mundo desde una posición distintiva: Identidad y alteridad; Racionalidad; Continuidad y cambio; Diferenciación; Interrelación; Organización social (Benejam, 2000). Seguidamente se moviliza esta propuesta a partir de la concreción en un modelo de enseñanza desde la Geografía.

IV. Una propuesta para la aplicación de las competencias comunicativas en la enseñanza del a Geografía

La asignatura Didáctica Especial de Geografía corresponde al cuarto año de la carrera de Profesorado en Geografía en la Universidad Nacional del Sur. Se incorpora en el año 2000 como resultado de una importante reforma curricular en los planes de estudio de la carrera ante los requerimientos de la Ley de Educación Superior (Nº 24.521/95). A partir de este momento se inicia un proceso de construcción de la misma sobre la base de la reflexión continua del tipo de profesores que las características del contexto demandan y la propuesta innovadora que desde la Universidad se plantea.

Entonces surge la reflexión acerca de la finalidad de la formación que se persigue, y coincidiendo con lo que sostiene Piaget (1984) *“o bien se trata de hacer individuos conformistas que aprenden todo lo que las generaciones anteriores saben y que repitan lo ya adquirido, o bien (...) consiste en formar personalidades con iniciativa en cualquier terreno, amplio o parcial, de su profesión, sean capaces de inventar en lugar de limitarse a repetir”*.

Nuestro trabajo se realiza sobre la consideración que el proceso de formación debe favorecer la inserción profesional de los profesores con una actitud de reflexión constante, de la autocrítica de la

práctica docente, que tiene como centro la premisa que “toda tarea es corregible”, donde el perfeccionamiento y la actualización pedagógica son permanentes puesto que deben favorecer la posibilidad de realizar ajustes acorde a la situación presente de la enseñanza de la geografía y de ésta en el contexto de las Ciencias Sociales (Bróndolo, Lorda, y Prieto, 2006).

La transposición didáctica del conocimiento recibido durante la formación del docente al saber a enseñar es una cuestión preocupante para los alumnos-futuros docentes, además del planteo de cómo contribuir a que los alumnos “aprendan a aprender” desde la práctica de clases constructivas, innovadoras, flexibles.

En este sentido, la propuesta de la cátedra otorga especial énfasis al proceso de planificación, puesto que partimos de la concepción de que el logro de una “exitosa clase” depende, en la mayoría de los casos - si bien hay situaciones que no se pueden prever- de la toma de decisiones conscientes e intencionales del docente, las cuales deben sustentarse en la formación académica, los pilares del constructivismo, en la pertinencia del conocimiento, en las características del alumnado, entre otros.

Desde la planificación de la tarea didáctica (Figura N° 1), se propone priorizar el diseño de ejes organizadores y problematizadores, en torno a los cuales se articularán los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de acuerdo a las expectativas de logro, con el fin de jerarquizar los recortes conceptuales necesarios para la transposición didáctica.

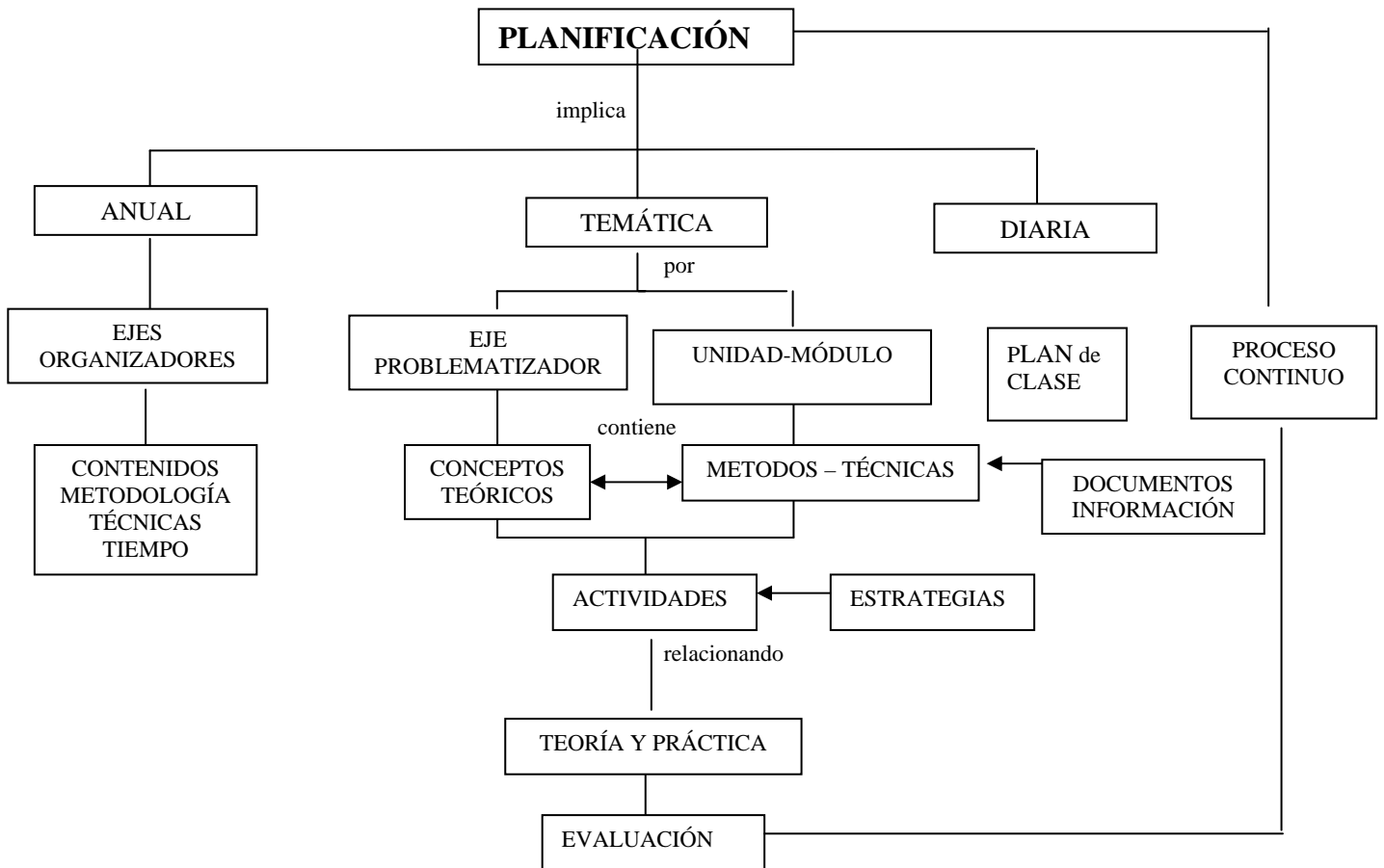
Los ejes organizadores y problematizadores facilitan la integración de varios temas de índole geográfico en torno a un problema, por lo tanto el conocimiento no se presenta aislado, sino interrelacionado en un estructura conceptual que le otorga sentido evitando de este modo el tratamiento superficial del mismo. También favorecen el aprendizaje significativo ya que el alumno debe realizar actividades de integración y síntesis para comprender el problema, y estimula la motivación y el conflicto cognitivo.

En la planificación cobra especial relevancia la selección y organización de los contenidos curriculares que previamente definen y establecen los Diseños Curriculares en los diferentes niveles de la enseñanza. La propuesta de la cátedra consiste en considerar una serie de conceptos clave u organizadores, desde los cuales se desprenderán los temas-objeto de estudio (Figura N° 2, a) y las habilidades cognitivas y lingüísticas, en torno a la definición del contenido-problema que es objeto de estudio, con la finalidad de promover al desarrollo del pensamiento crítico del alumno.

¿Cómo se articulan las competencias comunicativas en la planificación? A partir de la definición de los ejes problematizadores. De esta manera, para cada eje se articulan, en función del problema geográfico que se aborde y los conceptos clave, los contenidos y las competencias comunicativas que el mismo permite analizar. De este modo habrá ejes-problema que privilegiarán determinadas competencias comunicativas con la intención de cubrir el ejercicio de todas las competencias a lo largo del ciclo lectivo.

¿Cómo se concretan las competencias comunicativas? En el último nivel de concreción del currículum, es decir, en el diseño de la secuencia de actividades (Figura N° 2, b) las cuales se materializan a partir de propuestas de estructuración didáctica. Desde la cátedra se promueve el diseño de actividades que tengan un alto valor formativo, es decir, que impliquen un proceso de reflexión y crítica, que relacionen la teoría con la práctica, cuya secuencia aporte a la construcción del conocimiento significativo y del pensamiento crítico y al dominio de las habilidades comunicativas. Resulta valioso reconocer que las mismas requieren contextualización y que admiten modificaciones permanentes.

Figura N° 1. La planificación de la tarea didáctica



Fuente: Bróndolo, M. 2004. Elaboración propia sobre la base de la bibliografía consultada.

Figura N° 2. Diseño de una secuencia didáctica a partir del planteo de ejes problematizadores y aplicación de conceptos clave y competencias comunicativas.

Eje organizador: Los desequilibrios en la relación sociedad-naturaleza en Argentina. Caso de estudio: Las inundaciones en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)

a) Aplicación de los conceptos clave al problema de estudio.

Eje problematizador	Conceptos clave seleccionados para una visión crítica del problema					
	Interrelación	Cambio y continuidad	Organización social	Identidad - Alteridad	Diferenciación	Racionalidad-Irracionalidad
¿Por qué una metrópoli de jerarquía nacional, continental y mundial (AMBA) se ve afectada en forma recurrente por el fenómeno de las inundaciones?	La interdependencia entre metropolización-inundación. Relaciones causales.	Disfuncionalidades en la relación sociedad-naturaleza a lo largo del tiempo.	Acciones implementadas desde el Estado, gobierno nacional, las sociedades de fomento, ONG, vecinos damnificados.	Inundados...por opción o por obligación? Los que se inundan en Bahía Blanca.	Condiciones socioeconómicas de los grupos afectados.	Enfoque del desastre hídrico: combinación entre riesgo y vulnerabilidad.

Fuente: Lorda, A; Prieto, Ma. Natalia y Prieto, Ma. Belén. 2006.

b) Aplicación de las competencias comunicativas al problema de estudio

Concepto clave	Competencia lingüística	Recursos didácticos	Información	Preguntas orientadoras (motivadoras)
Identidad- alteridad	Descripción	Textos informativos Mapas temáticos Observación video Artículos periodísticos	Definir inundación. Relación problema ambiental. Identificar tipos de inundación Localizar áreas afectadas.	¿qué es un problema ambiental? ¿qué es la inundación? ¿qué espacio afecta? ¿dónde ocurre? ¿qué características presenta?
Cambio y continuidad –	Explicación	Historia ambiental de las inundaciones en el AMBA Periodización	Estudios de caso Testimonios Mapas temáticos	¿desde cuándo las inundaciones en el AMBA? ¿qué cambios introdujo en el paisaje bonaerense?
Racionalidad- irracionalidad Interrelación	Explicación- interpretación	Estudios de caso-	Causas y consecuencias – Enfoque: riesgo y vulnerabilidad	¿por qué es un problema ambiental? ¿cuáles son sus causas? ¿sólo una cuestión de ciclo húmedo? ¿qué acciones desequilibraron la dinámica del sistema hídrico (obras, canalizaciones, alteraciones, etc)? ¿cuáles son las consecuencias?
Organización social	Argumentación	Datos estadísticos Aplicación de índices de calidad de vida Tablas de información Documentos teóricos.	Organización política, económica y social en el AMBA. Dimensión educacional. Dimensión salud. Dimensión vivienda. Porcentaje de población residente en áreas con problemas de inundabilidad.	¿cuáles son las razones sociales, políticas, económicas y científicas por las cuales se genera el fenómeno? ¿cuáles son las condiciones socioeconómicas de los grupos afectados? ¿cómo percibe la población residente el problema? ¿por qué no existe una solución integral?
Diferenciación	Interpretación - argumentación	Historias de vida Estudios de caso Textos de percepción del problema	Efectos de las inundaciones en la vida en el AMBA. Infraestructura básica de servicios y equipamiento urbano.	¿qué pienso del problema? ¿por qué pienso esto? ¿cuál es mi opinión? ¿qué solución propongo? ¿cómo reducir o eliminar la vulnerabilidad de la población afectada?

Fuente: Lorda, A; Prieto, Ma. Natalia y Prieto, Ma. Belén. 2006.

Esta metodología permite orientar el diseño curricular en los distintos niveles educativos desde una perspectiva que prioriza el abordaje del contenido geográfico problematizado a partir de la selección de los conceptos clave u organizadores para una visión crítica del problema y la formación de habilidades cognitivas y lingüísticas. Esta perspectiva favorece la formación integral de los futuros docentes así como el desarrollo de prácticas innovadoras. Asimismo permite articular una amplia variedad de temas entorno a conceptos clave u organizadores, abordándose de este modo de forma articulada y facilitando el aprendizaje integrado y complejo.

Es importante destacar que se trata de esquematizar una buena planificación sin recetas fijas, donde se prioriza partir de la creatividad en la definición de los ejes y en la organización de los múltiples elementos que lo integran, a veces difícil de concretar para los alumnos-practicantes, que se han formado en un sistema educativo rígido, de pautas predeterminadas. La finalidad de esta labor es que el docente sea el gestor de su práctica, atendiendo al marco teórico de los conceptos a enseñar, desde las diferentes posturas de las corrientes epistemológicas.

Desde este enfoque la tarea didáctica adquiere dinamismo, rompe con los esquemas preestablecidos, transmisivos, de aprendizaje repetitivo, sin instrumentos para opinar e intervenir. Por otro lado permite al docente construir su conocimiento, ya que no se puede enseñar a “saber hacer”, si no se parte de la elaboración de sus propios saberes y el “aprender desde el error”, como así también el planteo de los valores de la enseñanza de la Geografía.

Por lo tanto, la propuesta de la cátedra se basa en, interpretar los valores formativos y educativos de la ciencia geográfica. Aprender a diagramar contenidos geográficos en el contexto de las Ciencias Sociales. Aplicar metodologías y técnicas para desarrollar clases teórico-prácticas. Incorporar la evaluación, en forma continua e integral, según niveles, temática y distintos momentos de la clase (Bróndolo y Lorda, 2004).

Reflexiones finales

El análisis reflexivo de la formación de formadores es fundamental para proyectar cambios que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto de análisis crítico de la propia formación y sobre la base de la estimulación de las actividades investigadoras e innovadoras y la toma de conciencia de la relevancia de la enseñanza de la geografía en la formación del ciudadano. Poner en discusión los elementos pertinentes para construir una geografía escolar que aporte para la vida y que ayude al alumno a formar en palabras de Morín, “una cabeza bien puesta” deben ser incorporadas en la formación y en el ejercicio de la práctica como tareas indispensables.

En otras palabras, la tarea docente en este milenio debe centrarse en saber guiar a los jóvenes para que puedan insertarse con autonomía en el mundo social. Las competencias comunicativas son favorecedoras para lograr superar la raíz de la mayoría de los problemas que afectan el mundo actual: la comunicación. El ejercicio de esta práctica metodológica, a partir de la oralidad y de la escritura, favorece tanto en los alumnos como en los docentes el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva que les permita admitir las falencias, discrepar, conocer la coexistencia de diferentes visiones sobre un mismo problema y tomar decisiones en lo que debe cambiar, considerando además, la apertura, la flexibilidad, la solidaridad y la cooperación como prácticas posibles y habituales en la vida cotidiana.

Bibliografía

- Benejem, P. 2000. La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. Apunte del curso de Postgrado “*La Didáctica de la Geografía en las aulas de secundaria*”, dictado por la Doctora Roser Batllori Obiols. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Septiembre.
- Bróndolo, M, Lorda, M.A, Prieto, M. N y Espejo, N. 2004. Didáctica Especial de Geografía en la Universidad Nacional del Sur. Una propuesta para la formación de profesores. III Jornadas Interdepartamentales de Geografía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Geografía, 27, 28, 29 de octubre.
- Bróndolo, M, Lorda, M.A, Prieto, M.N. 2005. Geografía y Didáctica Especial: una experiencia en la formación de formadores. Primeras Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas, los días 3, 4 y 5 de noviembre. Universidad Nacional de General San Martín. Escuela de Humanidades. Centro de Estudios en Didácticas Específicas. Ciudad de San Martín, Provincia de Buenos Aires.
- Bróndolo, M., Lorda, Ma. Amalia y Prieto, Ma. Natalia. 2006. Temas clave en la formación Geográfica universitaria. Una experiencia en la Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. IV Jornadas Interdepartamentales de Geografía. Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. 7 de octubre. Buenos Aires, Argentina. Publicación en CD.
- Bróndolo, M., Lorda, Ma. Amalia., Prieto, Ma. Natalia. 2006. Estrategias de formación en la enseñanza de la Geografía. Una experiencia en Didáctica Especial de Geografía. (UNS, Bahía Blanca). Departamento de Geografía y Turismo – UNS. En Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente organizadas por el Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y Escuela Normal Superior Vicente Fatone. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Publicado en CD.

- Casas, Montserrat, Dolors y González, Neus. 2005. Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Apunte del curso de Postgrado "*La Didáctica de la Geografía en las aulas de secundaria*", dictado por la Doctora Roser Batllori Obiols. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Septiembre.
- Durán, D. 2004. Educación geográfica. Cambios y continuidades. Editorial Lugar. Buenos Aires.
- Lorda, Ma. A, Prieto, Ma. Natalia y Prieto, Ma. Belén. 2006. Trabajo de evaluación final del curso de Postgrado "*La Didáctica de la Geografía en las aulas de secundaria*", dictado por la Doctora Roser Batllori Obiols. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Septiembre.
- Marrón Gaité, M. J. (Editora). 2001. La Formación Geográfica de los ciudadanos en el cambio del milenio. Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos españoles. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Marrón Gaité, M. J. y Sánchez López, L. (Eds). 2006. Cultura Geográfica y Educación Ciudadana. Madrid: Editorial .Grupo de Didáctica de la Geografía. A.G.E.
- Marrón Gaité, M.J. 2007. Enseñar geografía en el siglo XXI. Artículo del curso de Postgrado "Tendencias actuales en Geografía. Rasgos definidores y aportaciones didácticas desde los principales paradigmas", dictado por la autora en la Universidad Nacional del Sur. Departamento de Geografía y Turismo. Bahía Blanca.
- Morín, E. 2001. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Nueva Visión. Buenos Aires.
- Oller, Montserrat, 2000. Los problemas sociales como contenido educativo (documento inédito). Apunte del curso de Postgrado "*La Didáctica de la Geografía en las aulas de secundaria*", dictado por la Doctora Roser Batllori Obiols. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca. Septiembre.
- Pagés, J, Estepa Giménez, J y Travé González, G. 2000. Modelos, Contenidos y Experiencias en la Formación del Profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva.
- Pagés, J. (Coord.) y Otros. 1998. La formación del pensamiento social en el alumnado. En Benejam y Pagés (Coord). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Ed. Horsori. Barcelona.
- Piaget, J.1984. Libro de entrevistas. 15 personajes en busca de otra escuela. Laia. Barcelona.
- Puiggrós, A. 2003. Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna. Buenos Aires.
- Rodríguez Lestegás, F. 2000. La actividad humana y el espacio geográfico. Síntesis Educación. Madrid.
- Santos, Milton. 2000. La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Ariel Editorial. Barcelona.
- Villa, A., y Zenobi, V. 2007. La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía. En Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Número 6. Marzo.