

## SENTIDOS POLÍTICOS Y FINALIDADES FORMATIVAS DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DESDE EL PARADIGMA AMBIENTAL

Lic. Lucía Eluén<sup>1</sup>; Dr. Fernando Pesce<sup>1</sup>; Dra. Ana Domínguez<sup>1</sup>

### Resumen

La Geografía, conjuntamente con el resto del corpus académico, se ha encontrado en permanente redefinición paradigmática desde su institucionalización como disciplina científica en las universidades europeas en las primeras décadas del siglo XIX. En esa denominada cronogénesis del saber disciplinar, se ha producido una constante revisión del objeto de estudio y de los métodos para el abordaje de la realidad.

Desde su constitución como disciplina científica hasta la actualidad, la doctrina geográfica se ha construido transitando por tres grandes períodos:

- Un período, al que se denomina *clásico*, en el cual se produjo la institucionalización académica de la ciencia geográfica en Europa y se consolidó como tal entre 1850- 1950. En este, los dos grandes paradigmas que encuadraron la investigación geográfica fueron el positivismo naturalista y el historicismo relativista. El eje estructurante fue el de las relaciones Hombre/Medio, conceptualizadas desde la perspectiva determinista como relación unidireccional Medio/Hombre; y, desde la perspectiva posibilista, como relación bidireccional Hombre/Medio/Hombre. Las principales categorías geográficas fueron el *paisaje* (naturalistas) y la *región* (posibilistas).

- Un segundo período, denominado *moderno*, en el que la producción del conocimiento geográfico se produjo bajo la influencia epistemológica de las principales vanguardias del siglo XX. Se consolidó entre 1950 y 1990. Se deben destacar dos grandes vertientes estructurales del pensamiento geográfico: la materialista, conformada por el paradigma (neo) positivista, el paradigma histórico y el dialéctico; la otra vertiente giró en torno al idealismo existencialista y fenomenológico. Dentro de este período, los ejes estructurantes de la investigación geográfica fueron muy diversos en concordancia con las distintas corrientes ideológicas y políticas. Lo cierto es que esto contribuyó a determinar la distinción entre geografías críticas y geografías conservadoras para hacer alusión a lo comprometido socialmente o no de los ejes estructurantes del hacer en la investigación geográfica. La categoría *Espacio Geográfico* se consolidó como objeto de estudio de la disciplina, con tantas connotaciones como paradigmas y ejes estructurantes fueran los marcos teóricos referenciales de los investigadores: para los neopositivistas como espacio geométrico determinado por flujos; para los existencialistas como espacio sentido y vivido por los seres humanos; para los radicales como espacio de construcción social y de concreción material de la lucha de clases.

---

<sup>1</sup> Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio. Instituto de Ecología y Ciencias Ambientales. Facultad de Ciencias. Universidad de la República. [leluen@gmail.com](mailto:leluen@gmail.com); [ferpescegeografia@gmail.com](mailto:ferpescegeografia@gmail.com); [anidad@fcien.edu.uy](mailto:anidad@fcien.edu.uy)

- El actual período *posmoderno*, en el que se está produciendo una reconstrucción epistemológica de los saberes disciplinares ante la emergencia del pensamiento complejo, a partir de la última década del siglo pasado. El paradigma de la complejidad está formulado a partir de los espacios de no— respuesta emergentes de las grandes vanguardias y metarrelatos de la modernidad. La sustentabilidad ambiental y el ordenamiento ambiental de los territorios han comenzado a constituirse en los principales ejes estructurantes de la investigación geográfica. Las categorías centrales de la geografía han pasado a ser *ambiente, territorio y cuencas hídricas*.

En este trabajo se discuten los principales sentidos políticos y finalidades formativas de la geografía escolar desde el paradigma ambiental.

**Palabras claves:** Paradigma ambiental; Educación; Ciudadanía Ambiental

## Introducción

*«[...] Habitualmente la geografía es abordada como si entre el relato y los hechos narrados no existiera ninguna distancia, ninguna tensión, ninguna producción de sentido. En esta versión, que habita en el sentido común y que la propia disciplina se ha encargado de instalar, el relato geográfico no es más que la transcripción cuidadosa de una configuración de hechos que se ordenan en la superficie terrestre según alguna pauta visible».* (Romero et al, 2004, p. 79)

La geografía como materia escolar, al igual que la historia y la educación cívica, ingresó tempranamente en el territorio curricular de la escuela de masas, dadas las oportunidades que ofrecía en la formación del *ser uruguayo*, en la construcción identitaria de la *orientalidad*. En ese entonces, en la segunda mitad del siglo XIX, fue el sentido político y la finalidad formativa fundacional.

Esa geografía se caracterizó por ser un discurso escolar sobre la configuración del territorio nacional, a los efectos de ser enseñado en el aula y tuvo al estado nación como unidad para la construcción del discurso didáctico. Esa es una geografía política descriptiva, sustentada en la enseñanza de los contenidos factuales y descripciones de paisajes representativos de los países.

Sin embargo, los objetivos pedagógicos y los contenidos geográficos fundacionales se fueron modificando a partir de la interacción entre las nuevas coyunturas históricas, políticas y socioeconómicas y con el propio desarrollo histórico de la geografía escolar, tal como aparece en la formulación de los respectivos planes de estudio y en los programas derivados de ellos.

Los fenómenos geográficos, o por lo menos aquellos que han sido estudiados por la geografía, han pertenecido tanto a la circunscripción del denominado mundo físico—natural, como al mundo socioeconómico. Como ciencia físico—natural se la ha presentado desde

algunos autores o corrientes del pensamiento como Geografía Física, adjunta a las Ciencias Naturales, y con una gran subdivisión o especialidades de acuerdo a las propias subdivisiones de la naturaleza. Cada partición se transformó a su vez en objeto de estudio de otras ciencias que pasaron a ser subsidiarias o auxiliares, y de las cuales la geografía fue tomando los fenómenos para explicar su distribución espacial (aspecto disciplinar específico de esta ciencia). Aparece entonces, una Biogeografía, una Geografía de las Aguas Continentales, otra de las Aguas Oceánicas y así hasta la escala en la que se posiciona el investigador.

Lo mismo ha ocurrido con la denominada Geografía que explica la distribución de los fenómenos socioeconómicos, presentándose como Geografía Humana, Geografía Política, Geografía Económica, entre otras denominaciones.

Para resolver el dualismo entre Geografía Física y Geografía Humana o para solucionar los problemas académicos y epistemológicos de existencia de distintas geografías, a la otrora llamada Ciencias Geográficas, también se la ha presentado como ciencia puente entre las ciencias físico—naturales y las ciencias socioeconómicas, agudizando más aún la falta de identidad científica y los espacios en los cuales investigar que, por otra parte, también resultan ser imprecisos desde esta perspectiva.

Una situación similar se produce cuando se presenta la Geografía como ciencia social para especificar concretamente el marco de cientificidad que le es propio como disciplina, pero en el entendido de que el espacio geográfico como construcción social (producto y factor al mismo tiempo) es consecuencia de la interacción entre la sociedad y la naturaleza, en un contexto geográfico y temporal a distintas escalas de análisis. Desde esta perspectiva, la dimensión físico—natural también está presente (¿solo como factor?), visualizada a partir de la valorización de los recursos naturales, su aprovechamiento, explotación, distribución y consumo. Sin embargo, aún la reducción de los fenómenos de la naturaleza a simples recursos no definió el carácter dual de la disciplina, con un corpus doctrinario enmarcado en una racionalidad economicista propia de la modernidad y del proyecto desarrollista característico de la última mitad del siglo pasado. Aún desde esta visión, y por más que el espacio académico *natural* para esta Geografía sea el de las facultades de Ciencias Sociales, mantiene vigencia la ausencia de espacios de intercomunicación disciplinar con las ciencias físico—naturales, con el consecuente riesgo de desdibujar la cientificidad propia de la disciplina geográfica en su construcción académica.

La crisis socioambiental contemporánea y la emergencia del paradigma de la complejidad cuestionan, a partir de las últimas décadas del siglo XX, el o los paradigmas científicos vigentes y la racionalidad antropocéntrica subyacente en los mismos.

El primer cuestionamiento refiere a la concepción reduccionista de la ciencia positivista y postpositivista fragmentadoras acerca del abordaje de la realidad considerada objetiva (por la fragmentación objeto/sujeto de investigación) y la inexistencia de espacios interdisciplinarios capaces de conducir a su comprensión holística.

En segundo término, la emergencia de la racionalidad ambiental cuestiona la perspectiva dualista ciencias naturales/ciencias sociales, propia de los paradigmas científicos existentes, en el entendido de que sociedad y naturaleza evolucionan como unicidad en el tiempo y en el espacio. Por ello, el abordaje de la realidad debe basarse en la creación de espacios científicos académicos en los que el diálogo interdisciplinario colabore con una mejor comprensión de dicha totalidad/ interdefinibilidad.

Y en tercer término, los esquemas interpretativos emergentes de comprensión de la naturaleza, no solo como un conjunto de cuerpos inertes, fragmentados y pasibles de explotación ilimitada, sino como un conjunto de ecosistemas con dimensión territorial, con una estructura, composición y dinámica complejas, prestatarios de recursos y también de bienes y servicios ambientales a la sociedad que evoluciona con ellos y que produce impactos ambientales.

Al respecto, la territorialidad propia de los ecosistemas, la comprensión de la oferta y de las funciones ambientales de bienes y servicios que estos ofrecen a la sociedad, el ordenamiento ambiental del territorio para el logro de opciones de manejo sustentables, las cuencas hidrográficas como unidades de análisis y gestión ambiental, pasan a integrar el campo doctrinario de la Geografía como disciplina científica. La expresión territorial de las configuraciones ambientales, producto de la interdefinibilidad y mutua dependencia en la que evoluciona la sociedad con los ecosistemas a distintas escalas de análisis, constituyen el perfil disciplinar de la Geografía.

## **ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL URUGUAY, VARIACIONES PARADIGMÁTICAS Y FORMATIVAS**

La redefinición paradigmática del campo disciplinar de la Geografía, con lo que ello implica en la constante revisión del objeto de estudio y de los métodos para el abordaje de la realidad, se ilustra también para el caso de Uruguay desde la institucionalización académica de la Geografía en el seno de la Universidad de la República (1883). Cada referente académico o corriente del pensamiento geográfico adoptó los marcos teóricos referenciales, las opciones metodológicas y las técnicas para el abordaje de la realidad, en función de los sentidos políticos y finalidades atribuidas a este campo del saber.

La periodización de la Geografía como materia escolar en la enseñanza uruguaya permite inferir las siguientes características desplegadas en cuatro hitos principales, diferenciados por sus sentidos políticos, finalidades y objetivos formativos que enmarcaron la producción del discurso geográfico escolar que abarcó casi una centuria y fue crisol del período actual (Pesce, 2014; Achkar et al, 2011).

1) Un primer período se sitúa entre 1885 y 1930 donde la producción del discurso geográfico escolar se sustentó en los fundamentos de la Geografía Política. En esa etapa la producción del discurso geográfico escolar tuvo como finalidad contribuir a fundar la nación, a través de las descripciones de las bases físicas y territoriales de la República, a los efectos de cultivar a

las élites ilustradas urbanas y forjar una identidad nacional abierta a la inmigración europea. En este período se destacaron los aportes de Orestes Araújo y de Luis C. Bollo. Se denominó *geografía patria* a la geografía que produjo descripciones de los territorios como espacio político de la nación. En este contexto, la enseñanza de la asignatura se realizaba a partir de la reiteración de contenidos factuales y datos estadísticos sintetizados en la cartografía.

2) Un segundo período, entre 1930 y 1960, en el que los sentidos políticos de la Geografía se centraron en forjar ciudadanía y contribuir con la formación cultural e integral de los estudiantes secundarios. Los contenidos disciplinares de la producción geográfica tuvieron un utilitarismo pedagógico y de afianzamiento político de las clases sociales dominantes.

Durante esas tres décadas la producción del discurso geográfico escolar se fue configurando a través de la hibridación entre la Geografía Política y la Geografía Regional variando en cuanto a las siguientes finalidades formativas.

2.A) Entre 1930 y 1940 la finalidad formativa fue promover la idea de orden, de paz y de progreso en escenarios de crisis política, económica y social. El paradigma naturalista determinista introducido en su producción discursiva por el Prof. Elzear Giuffra pretendió mostrar a los estudiantes cómo las influencias del medio natural incidían en el orden social y político del país. Se sustentó teóricamente en el paradigma de la Geografía Integral para formar en la idea de *orden y progreso* para el desarrollo de la pequeña gran nación.

Desde el punto de vista didáctico, el Prof. Giuffra estuvo influido por pedagogos europeos. Propuso la secuencia metodológica inductiva para la comprensión de los fenómenos geográficos y la categoría *paisaje* como unidad de abordaje para la enseñanza de la Geografía. La renovación técnica la realizó a partir de la incorporación de la cartografía y de la iconografía como fundamento a la narrativa didáctica. Este período renovador, en el que el determinismo geográfico ofreció un marco teórico lógico e interpretativo de la realidad geográfica, se mantuvo durante buena parte del siglo XX.

2.B) A partir de 1940 la finalidad formativa fue contribuir a la paz y a la solidaridad universal entre los pueblos del planeta, durante y luego de la segunda Guerra Mundial. El Prof. Jorge Chebataroff encontró en el paradigma regionalista el marco teórico interpretativo para mostrar cómo la unidad nacional prevalecía a pesar de las diferencias territoriales denominadas regiones y, a su vez, cómo las grandes regiones geográficas continuaban dando singularidad natural y paisajística a un conjunto de diversos Estados.

La secuencia metodológica propuesta fue la inductiva, en la que se integraban a las variables físicas las variables humanas y económicas. El análisis regional aportó a la enseñanza de la materia un marco teórico sólido y pedagógicamente viable que tuvo mucho impacto y perdurabilidad corporativa en los cuerpos docentes nacionales, incluso proyectándose hasta hoy, aunque con una fuerte impronta ecléctica. La Geografía Regional contribuyó a la *educación geográfica para la paz y la comprensión internacional*.

3) Un tercer período (1963- 1973) en el que los sentidos políticos y las finalidades formativas para la Geografía escolar fueron forjar la ciudadanía desde una perspectiva universalista, proporcionar a los estudiantes secundarios una sólida cultura general y ubicarlos en el mundo contemporáneo y sus problemas, incluido el del desarrollo económico y social.

3.A) Las corrientes geográficas neo-positivistas o Geografía Teorética llegaron a Uruguay de la mano de la bibliografía regionalista cuantitativa y de los principales académicos del momento que reconocieron su desarrollo, existió entonces una tendencia por parte de la tradición ortodoxa a reaccionar ante ese enfoque disciplinar. La Geografía Analítica tuvo una breve irrupción en la Geografía escolar uruguaya y no se sustentó en investigaciones sistematizadas. Fue introducida por el Prof. Edmundo Viña Laborde. Se proponía la metodología hipotética deductiva como punto de partida para reconocer el ordenamiento del territorio y comprender los modelos espaciales.

3.B) El escenario geopolítico internacional de la década de 1960, en pleno contexto de la bipolaridad propia de la *Guerra Fría* en conjunción con los escenarios políticos, económicos y sociales regionales y nacionales (cuestionamiento al modelo de acumulación del capital por la crisis económica, confianza en la revolución política como vía para la transformación social, entre otros asuntos) cambió los rumbos políticos de los hacedores del discurso geográfico. Los colectivos docentes que pretendieron reconfigurar el campo disciplinar se comprometieron en la construcción colectiva del conocimiento geográfico y establecieron las bases de un pensamiento crítico con proyección nacional y regional. Fue un momento en el que los sentidos políticos que sustentaron la construcción discursiva se basaron en una geografía comprometida con la transformación radical de la sociedad y que sitúa al hombre organizado socialmente como principal protagonista en la producción y reproducción del espacio geográfico. El espacio geográfico comprendido como: espacio percibido, como lugar, espacio y mundo vivido, como construcción social enmarcada en un determinado modo de producción. Se intentó consolidar una geografía Latinoamericana crítica que contribuyera a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos en transformar estructuralmente la realidad histórica y geográfica de su tiempo. En este período se debe destacar la figura del Prof. Germán Wettstein quien lideró los colectivos docentes nucleados en torno a la Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y en la Asociación Nacional de Profesores de Geografía.

4) Un cuarto período (1970-1990) donde la geografía escolar transitó por el eclecticismo (Geografía ecléctica). Esto fue provocado tanto por el freno al proyecto político de la disciplina y a la materia escolar, como por el momento posterior de conflictos por el dominio político e ideológico del campo disciplinar, en el seno del conjunto de las instituciones geográficas uruguayas.

4.A) La dictadura cívico militar (1973- 1985) interrumpió el proceso renovador de la enseñanza de la Geografía desde el paradigma crítico, cuyo edificio conceptual comenzaba a erigirse. También truncó el devenir histórico de la disciplina escolar bajo un paradigma interpretativo situado y contextualizado temporal y espacialmente para dar respuesta a la compleja configuración del territorio nacional y del denominado mundo subdesarrollado. El

contexto de la dictadura, los exilios, la censura y las destituciones docentes, impidió consolidar el paradigma en construcción iniciado por Wettstein enmarcado en una geografía latinoamericana crítica y derivó durante la década de 1990 hacia un paradigma geográfico ecléctico, descriptivo y sin marcos teóricos sólidos. A partir de entonces, ese modelo pugnará con aquellos que pretendían impulsar el paradigma crítico.

Entre 1980 y 1990 las escalas de análisis de la realidad geográfica nacional se circunscribieron a temas locales o puntuales que condujeron a dejar camino libre a la imposición del modelo neoliberal y sus consecuencias sociales, ambientales y territoriales. Durante este período la interrupción histórica de la génesis de la Geografía, como materia escolar en el Uruguay, produjo un vacío epistemológico en la construcción del discurso geográfico para sustentar la práctica de la enseñanza con vigencia teórica y validez didáctica (Pesce, 2014; Achkar et al, 2011, p. 95).

4.B) En la década de 1990, como resultado de la crisis ante el positivismo, la reconstrucción epistemológica se reorienta hacia la emergencia del paradigma de la complejidad, que trae como resultado la conquista del campo disciplinar por el paradigma ambiental que permea la práctica investigativa en la Geografía contemporánea (Achkar, et al, 2011).

## **LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DESDE EL PARADIGMA AMBIENTAL**

A finales del siglo XX y partir de la primera década del siglo XXI emergió el paradigma ambiental para dar sustento a la geografía uruguaya.

El paradigma ambiental emerge en oposición a la racionalidad científica imperante y promueve un cambio estructural de los paradigmas vigentes que sustentan el modelo de desarrollo enmarcado en el sistema capitalista de producción, insostenible a escala global, socialmente excluyente, económicamente concentrador de la riqueza, culturalmente homogeneizante, políticamente antidemocrático y ecológicamente depredador de los bienes de la naturaleza y de los ecosistemas (Achkar et al, 2011). Emerge en la búsqueda de contribuir a procesos de emancipación ciudadana y de cambio social, para la participación popular en la toma de decisiones y autogestión (Leff, 1998). Propone como ejes estructurantes la sustentabilidad ambiental y el ordenamiento ambiental de los territorios. El ambiente como categoría de análisis dejó de concebirse como un fin en sí mismo a ser investigado y/o enseñado, y pasó a considerarse como la concreción territorial y temporal de complejas interrelaciones entre procesos físicos, biológicos, socioeconómicos, tecnológicos y políticos, producto de un modelo de desarrollo. Propone como metodología de análisis de las categorías *ambiente*, *territorio* y *cuencas hidrográficas* la triangulación de análisis cuantitativos, cualitativos, así como la investigación lógico-formal y la hermenéutico-narrativa. La renovación técnica y metodológica la realizó a partir de la incorporación de la teledetección y de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) como herramientas para integrar y explicar la distribución espacial de los fenómenos en su configuración territorial a distintas escalas espaciales y temporales.

La crisis socioambiental global manifestada por los problemas socioambientales a escala global-regional-nacional-local, producto del modelo de desarrollo imperante y de su avance en las políticas neoliberales, enmarcó temporal y geográficamente, en la década de 1990, la consolidación del paradigma ambientalista como marco teórico referencial para interpretar la realidad nacional frente a la necesidad de fundar otra geografía, una disciplina que saliera de la mera descripción para pasar a analizar la realidad nacional y regional con el objetivo de transformarla. En ese momento, se discutía profundamente la oposición entre los paradigmas descriptivos (desde varios marcos teóricos: clásicos y marxistas en su versión descriptiva) y los paradigmas que proponían una praxis geográfica orientada hacia la transformación de los territorios. Por otra parte, en la década de 1990, el comienzo de la utilización de herramientas operativas, tales como la percepción remota y el SIG, posibilitaron potenciar el análisis territorial. De esta forma, se le atribuyó a la geografía una concepción integradora de la realidad y de su propia concreción territorial posibilitando la comprensión espacial de los fenómenos y problemas ambientales contemporáneos y de sus dinámicas territoriales a distintas escalas de análisis (Achkar et al, 2011).

*El análisis geográfico incorporó una mirada transescalar necesaria para poder comprender las transformaciones territoriales y ambientales en el Uruguay contemporáneo y establecer puentes entre la academia y los espacios sociales de resistencia que permitieron articular producción de teoría con actividades de investigación, enseñanza y extensión. El paradigma ambiental crítico surgió para dar respuesta a las necesidades de la sociedad uruguaya que demandó la intervención comprometida de la academia en la resolución de problemas empíricos que, al mismo tiempo, retroalimentaron la teoría geográfica y la producción discursiva, tanto en el plano investigativo como en el didáctico (Achkar et al, 2011, p. 95).*

En este período se debe destacar la figura del Prof. Ricardo Cayssials quien lideró el colectivo docente nucleado en torno a la Universidad de la República con la creación del Laboratorio de Desarrollo Sustentable y Gestión Ambiental del Territorio, en el Departamento de Geografía de la Facultad de Ciencias. Los sentidos políticos y finalidades formativas de la enseñanza geográfica se reorientaron en la realización de nuevas lecturas de los territorios desde el paradigma ambiental. Para ello se propuso, desde los aspectos teóricos, trabajar en la interpretación territorial de los efectos de las crisis ambientales y la emergencia de nuevos paradigmas que interpelan a los vigentes y, ante todo, a las categorías sobre las cuales ellos se sustentan, limitados en su capacidad de explicar los dinamismos contemporáneos dados los esquemas simplificadores de la realidad y las concepciones de naturaleza/sociedad fragmentarias.

*En el contexto neoliberal de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, la degradación de los bienes de la naturaleza, la privatización de servicios públicos, las transformaciones territoriales en el medio rural por la implantación de monocultivos de exportación, extranjerización de la tierra, e implantación de infraestructuras, fueron procesos que sacudieron a la sociedad uruguaya y que requirieron del abordaje geográfico desde un nuevo paradigma interpretativo, no solo a escala nacional, sino también regional. (Achkar et al, 2011, p. 87)*



El proceso de consolidación del paradigma ambiental en la geografía y su definición disciplinar como ciencia ambiental integró desde la teoría, la relectura del territorio como categoría central en la ciencia y la cuestión ambiental como un nuevo paradigma de abordaje y, desde la práctica, la profundización en metodologías en Educación Ambiental y consolidación de una línea de acción que tiene como eje central el relacionamiento entre los académicos y los sindicatos y docentes de la enseñanza primaria, secundaria y formación docente.

Entre los ejes analíticos se destaca:

- La gestión integrada de cuenca: considera a la cuenca hidrográfica como unidad territorial operativa para identificar potencialidades y limitaciones de los territorios, para ser gestionadas con participación ciudadana a efectos de lograr la sustentabilidad ambiental, instaurando el análisis de los territorios desde la integración territorial que confronta propuestas desde distintos sectores de la sociedad. Permite, por un lado, producir un discurso geográfico que didácticamente aproxima a los actores sociales involucrados hacia los aspectos teóricos de las dimensiones de la sustentabilidad ambiental y del ordenamiento ambiental del territorio en cuencas hídricas y, por otro lado, producir teoría geográfica a partir de la integración de la multidimensionalidad territorial a escala de las cuencas en un marco epistemológico de investigación/ acción.

- Las dinámicas territoriales: análisis de los cambios en el paisaje producidos por los nuevos factores forzantes de las dinámicas territoriales nacionales; analizando la situación regional y al repensar el territorio nacional en procesos de escala más amplios y sus consecuencias para las dinámicas territoriales nacionales. Permite reconsiderar los territorios nacionales y otras formas de integración complementaria (desde los pueblos) para avanzar en el desarrollo de sociedades sustentables tanto ambiental como territorialmente.

- La educación geográfica y ambiental (Achkar, Domínguez y Pesce, 2007): el conjunto de cambios que se están procesando en los sistemas de producción, circulación y consumo inciden en los aspectos urbanos y rurales tanto a escala nacional, como regional o planetaria. Es, en este sentido, que se considera necesario realizar abordajes geográficos multiescalares y multidimensionales para tratar de comprender, no solamente los hechos, sino fundamentalmente los procesos, sus dinámicas y las estrategias de los diversos actores que en las últimas décadas marcan profundamente los territorios, generando las grafías que potencian o limitan los grados de libertad de las sociedades. Así, desde la construcción de esta corriente de pensamiento se considera desde el inicio asignar un sentido político a la enseñanza de la geografía, con un marco referencial que dé cuenta de las potencialidades de las sociedades latinoamericanas para repensar y diseñar otras grafías que aumenten los grados de libertad y soberanía. Es así que se considera que este sentido político para la enseñanza de la geografía debe necesariamente encontrar los contenidos curriculares en el paradigma ambiental. La educación ambiental debe ser entendida como una transversalidad del conocimiento para alcanzar futuros sustentables y, por lo tanto, más solidarios; debe ser incorporada como finalidad formativa en la enseñanza de la asignatura. Conjuntamente con los aspectos académicos de investigación, enseñanza y extensión, desde la geografía se

avanza en la reflexión ética del proceso formativo, referida al análisis y praxis del compromiso docente desde los distintos niveles de enseñanza, como un componente más que es necesario integrar para comprender las dinámicas pasadas, presentes y futuras de nuestros territorios y ambientes.

#### FINALIDADES FORMATIVAS Y DIDÁCTICAS

Desde esta posición epistemológica la Geografía es la ciencia que tiene por finalidad el estudio los territorios entendidos como:

**Configuraciones espaciales** producto de la **interrelación** de diferentes **actores** políticos, institucionales, sociales, económicos que en el juego de la interescala global, nacional, local, operan a partir de diferentes **proyectos de desarrollo** que llevan implícitos una modalidad de **valorización, apropiación y gestión de los bienes ambientales.**

Desde este nuevo lugar paradigmático, o sea la geografía como ciencia ambiental, surgen nuevos sentidos políticos y finalidades formativas para su enseñanza, desde un paradigma que se retroalimenta a partir de la contrastación empírica de la teoría y de la emergencia de las demandas sociales y educativas. Se propondrán algunos, a los efectos de motivar a los docentes, para incorporar a nuestra práctica:

#### **Promover el estudio de los fundamentos geográficos del modelo de desarrollo vigente**

- Abordar cómo los sistemas sociales han modificado y modifican los sistemas naturales y viceversa, a los efectos de comprender la interrelación sistémica y compleja entre sociedad y naturaleza en territorios concretos, bajo el impulso de un modelo de desarrollo y de acumulación del capital.
- Analizar los modelos de valoración, apropiación y gestión de los bienes y servicios de la naturaleza para comprender los factores que han incidido en la configuración de los territorios y proyectar escenarios de sustentabilidad ambiental.

#### **Analizar las interrelaciones dinámicas entre los ambientes y las sociedades**

- Abordar los procesos, modelos y funciones de los asentamientos humanos, a los efectos de identificar las características ambientales que afectan diferencialmente a los agentes sociales, y cómo estos construyen diferencialmente ambientes y territorios.
- Analizar los modelos y redes que señalan la interdependencia económica entre los pueblos de la tierra, *para promover relaciones de intercambio sustentadas en bases de cooperación y justicia ambiental y territorial.*

#### **Aportar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la interpretación de los procesos en la Biósfera**

- Abordar la estructura y dinámica de la biósfera *para que los estudiantes comprendan la manifestación de los ciclos biogeoquímicos en los territorios y cómo las actividades antrópicas se articulan e inciden en los mismos.*
- Estudiar los impactos que las sociedades introducen en los sistemas ambientales y sus manifestaciones territoriales *para comprender cómo los efectos «naturales» sobre la sociedad son producto de factores y procesos complejos.*

**Abordar el análisis geográfico de lugares y regiones atendiendo a que la escala nacional, en algunas circunstancias, resulta reducida y otras veces muy amplia para interpretar fenómenos a escala global- local.**

- Promover la comprensión de las diversidades físicas y sociales presentes en co-evolución territorial y sus manifestaciones locales *a los efectos de interpretar la complejidad de los territorios y reconocer la interrelación dinámica de diferentes actores sociales en su configuración.*
- Asociar las relaciones existentes entre las dinámicas locales articuladas a dinámicas regionales y globales *para comprender los factores que las favorecen y las impulsan.*

**Promover la formación espacial de los estudiantes, interpretando la configuración de los territorios a distintas escalas espacial y temporal**

- La utilización de mapas y otras representaciones geográficas, así como tecnologías *que permitan a los estudiantes adquirir, procesar y reportar información desde una perspectiva espacial, o sea la localización, extensión geográfica y factores de distribución territorial a diferentes escalas.*
- El uso de mapas para organizar y comunicar información sobre pueblos, lugares y ambientes en su contexto espacial *para comprender subjetivamente las diversidades culturales, ambientales y locales, sus características, distribución y complejidad de los mosaicos culturales y ambientales que coexisten en la superficie terrestre.*

#### ***FINES POLÍTICOS derivados de las FINALIDADES FORMATIVAS***

- Mejoramiento de la calidad ambiental del territorio (incluyendo calidad de vida).
- Satisfacer de manera igualitaria las necesidades humanas y colectivas.
- Respetar la diversidad biológica y cultural que coexiste en los territorios.
- Participación democrática, autónoma y descentralizada en la planificación y gestión ambiental en los territorios locales.
- Empoderar a las comunidades locales para la gestión ambiental.

Pensar la renovación de los contenidos disciplinares y didácticos asociados a los fines políticos y a las finalidades formativas para la enseñanza de la geografía, constituye un desafío para los maestros y docentes que identifican a esta materia como una herramienta para la comprensión de las realidades territoriales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achkar *et al.* (2005) *Ordenamiento Ambiental del Territorio*. CSIC. Ed. Dirac. Montevideo. Facultad de Ciencias.
- Achkar *et al.* (2004) *Hacia un Uruguay Sustentable: manejo integrado de cuencas*. Montevideo. Redes.
- Achkar, M. (2003) *Propuesta hacia una gestión sustentable de los recursos hídricos*. Montevideo. Redes.
- Achkar, M. (2003) Espacio y territorio en el contexto del debate Modernidad/Posmodernidad, En; Linck, T. y Schiavo, C. (Comp.) *Globalización y Territorio*. Montevideo. Ed. Nordan
- Achkar, M. y Domínguez, A. (2008) Ordenamiento Territorial y la nueva matriz energética en Uruguay, el caso de los agrocombustibles. En: *Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*. Año 4, nº 4. Santa Fé. UNL. pp 249-270.
- Achkar, M. y Domínguez, A. (2008) La gestión del agua desde la geopolítica trasnacional y desde los territorios de la integración. En: Nuño, R. *et al.* *La gestión de los recursos hídricos: realidades y perspectivas*. IMTA- Universidad de Guadalajara, México pp 15-45
- Achkar, M. y Domínguez, A. (2007) Agrocombustibles en Uruguay: situación y desafíos. En: *Ecología Política. Agrocombustibles. Otro Enfoque al debate sobre los Biocombustibles*. Nº 34. Barcelona Ed. Icaria. pp 98-102.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2011) *El pensamiento geográfico en Uruguay*. Montevideo. Zonalibro.
- Achkar, M. Domínguez, A. y Pesce, F (2008) *Agronegocios Ltda. Nuevas modalidades de colonialismo en el Cono Sur de América*. FWW y Redes. Montevideo
- Achkar, M. Domínguez, A. y Pesce, F (2007) *Educación Ambiental. Una demanda del mundo actual*. Montevideo. Programa Uruguay Sustentable.
- Achkar, M. Domínguez, A. y Pesce, F (2006) Principales transformaciones territoriales en el Uruguay rural contemporáneo. En: *Pampa. Revista Interuniversitaria de Estudios Territoriales*. Año 2, nº 2. Santa Fé. UNL. pp 219-242
- Achkar, M. Domínguez, A. y Pesce, F (2005) La defensa del agua como recurso público en Uruguay: el caso de la Comisión Nacional en Defensa del Agua y la Vida y el plebiscito por el agua. En: *Organizações e Democracia*. Universidade Estadual Paulista. V. 6. n. 11-12. Jan- Dez. Marília pp 35-50
- Achkar, M. Domínguez, A. y Pesce, F (2005) Los cultivos forestales en Uruguay. Subsidios para la destrucción de los paisajes. En: Ortiz, M. S. *et al* *Entre el desierto Verde y el país productivo*. Montevideo. CBB. pp 48-57
- Achkar, M. Domínguez, A. Pesce, F. (2004) Línea de Dignidad y Soberanía Alimentaria en Uruguay. En: Pacheco, T. (Org.). *Linha de Dignidade: construindo a sustentabilidade e a cidadania*. Río de Janeiro. FASE. pp 106-119.
- Achkar, M. Domínguez, A. y Pesce, F. (2004) *Diagnóstico Socioambiental Participativo en Uruguay*. Montevideo. Redes.
- Achkar, M. y Domínguez, A. (Coords) (2006) *IIRSA Integración de Infraestructura Regional Sudamericana. Otro paso en la explotación de los pueblos y territorios sudamericanos*. Programa Uruguay Sustentable. Montevideo. Redes.
- Adriani *et.al* (1999). Reflexiones y Aportes Para El Tratamiento de la Información En: *La Enseñanza De La Geografía. Geograficando: Aportes Para La Enseñanza De La Geografía*, v.1, n.1, p.137 - 149.
- ANPG (1969) *Hacia Una Geografía Regional*. Montevideo, Uruguay. Colección Nuestra Tierra, Nº 33.
- Araújo Orestes (1900) *Diccionario Geográfico de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo.
- Araújo, O. (1960). Planes de estudio en Enseñanza Secundaria. En: *Anales del IPA*, Nº 4 y 5. Montevideo, Uruguay
- Araújo, O. (1910) *Geografía Económica del Uruguay*. Montevideo. Ediciones Barreiro y Ramos.
- Araújo Orestes (1890) *Geografía Nacional de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo. Ediciones Dornaleche y Reyes.
- Ardao, Arturo. (1968) *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. [1950]. Montevideo. Universidad de la República, Departamento de Publicaciones.
- Bailly, A. (1999)- *Donner un sens nouveau a l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le theme. Bureau International sur l'éducation. (Pág 5-8). Genève, juin 1998. UNESCO.
- Benoît Brouillette (1966) Prólogo. En: *Método para la Enseñanza de la Geografía*, UNESCO.
- Benejam P. (1996) *La didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX*. Madrid. Morata.
- Bertalanffy, L. von (1984) *Teoría General de Los Sistemas*. México. Ed.Fondo de Cultura Económica.

- Bollo, Cincinato L. (1928) *Geografía de la República Oriental del Uruguay*. 13ª edición. Montevideo. Editorial Barreiro y Ramos.
- Bollo, Cincinato L. (1892) *Nociones de Geografía Física*. Montevideo. Editorial Barreiro y Ramos.
- Buzai, G. (1999). *Geografía Global. El paradigma geotecnológico y el espacio interdisciplinario en la interpretación del mundo del siglo XXI*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Calaf Masachs R et al. (1997). *Aprender a enseñar geografía*. Barcelona. Ed. Oikos- Tau.
- Camillioni, A. et al. (2005). *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea*. Madrid. Ed. Barcanova.
- Cardoso F. & Faletto E. (1969) *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. Argentina. Ed. Siglo XXI.
- Carr W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Madrid. Ed. Leartes.
- Carr W, Kemmis S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid. Ed. Martínez Roca.
- Chebataroff J. (1979) *Geografía de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo. Editorial Barreiro y Ramos.
- Chebataroff J, Zavala M. (1975). *Relieve del Uruguay*. Revista Uruguaya de Geografía 3. Montevideo.
- Chebataroff J, Zavala M. (1971) La zonalidad climática y los procesos de alteración de las rocas. *Revista Uruguaya de Geografía 1*. Montevideo.
- Chebataroff J. (1969). *Relieve y Costas*. Colección Nuestra Tierra 3. Montevideo
- Chebataroff Jorge (1967) Licenciatura de Geografía. F. H. y C. Mimeo.
- Chebataroff Jorge (1965) *La Geografía en la Facultad de Humanidades y Ciencias*. Mimeo.
- Chebataroff J. (1963). *Ciencias Geográficas*. Segundo Curso. Geografía Regional de África y América. Montevideo. Talleres de Don Bosco.
- Chebataroff J. (1960) *Tierra Uruguaya*. Montevideo. Ediciones Don Bosco.
- Chebataroff J. (1958) *El Uruguay en América*. Montevideo. Talleres de Don Bosco.
- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, *Revista de Educación*, nº 295, Madrid, págs. 59-111.
- Cordero Silvia; Svarzman José (2007) *Hacer Geografía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Delgado Mahecha, O. (1986). "Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia" en: *Revista Colombiana de Educación*, No. 18. Universidad Pedagógica Nacional, pp 98-112,
- Domínguez, A. (2010) La defensa del Agua en Uruguay. Pasado, presente y futuro. En: *América Latina contada por ellas*. Latice. Estocolmo. Pp 70-76
- Domínguez, A. (2008) Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. En: *Anales Instituto de Profesores Artigas*. Nº 3. pp 165-178
- Domínguez, A. (2007) La complejidad en el abordaje territorial de las cuencas hidrográficas En: *Nuevos enfoques epistemológicos, disciplinares y didácticos en Geografía*. Montevideo. CIP. Pp 83-91
- Domínguez, A. (2007). *Les stratégies de la production et la commercialisation des fruits en Uruguay*. Tesis de doctorado. France. UTM.
- Domínguez, A. (2003) *La gestión sustentable del agua en Uruguay*. Montevideo. Redes. 20 pp.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000) Los fundamentos de la Educación en Ambiente. En: *Revista VOCES. Año IV. Nº 7*. Montevideo. 12-20 pp.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (coords.) (2011) *Enfoques didácticos desde la(s) Geografía(s) 1*. Departamento de Geografía. Montevideo. CFE. ANEP.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (coords.) (2011) *Lecturas y análisis de la(s) Geografía(s) 2*. Departamento de Geografía. Montevideo. CFE. ANEP.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (coords.) (2010) *Lecturas y análisis de la(s) Geografía(s) 1*. Departamento de Geografía. Montevideo. DFPD. ANEP.
- Domínguez, A. Pesce, F. y Silva, R. (2004) *Algunos aspectos significativos en las publicaciones de Jorge Chebataroff*. En: *Geoespacio*. Montevideo. ANPG. 22 pp.
- Duran D. et al.- (1993) *Los cambios mundiales y la enseñanza de la Geografía*. Buenos Aires. Ed. Troquel.
- Escolar, M. (1997). *Críticas al discurso geográfico*. San Pablo, Brasil. Ediciones HUCITEC.
- Escolar, M. (1988) *Un discurso legítimo sobre el territorio: Geografía y Ciencias Sociales*. San Pablo, Brasil. Ediciones HUCITEC.

- Ferras, H. (1999). L'éducation aux nouvelles citoyennetés en géographie: le cas de la France. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le theme. (Pág. 13- 16).Bureau International sur l'éducation. Geneve, juin 1998. UNESCO.
- Fierro Vignoli, P (1969) *Hacia una geografía regional*. Montevideo. Colección Nuestra Tierra Nº 33.
- García Ballesteros, (1992). *Geografía y Humanismo*. Oikos-Tau, S.A. Ediciones ISBN: 8428107939.
- George, P. (1984). *Diccionario de Geografía*. Madrid, España. Ediciones AKAL.
- Gimeno Sacristán J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Ed. Akal.
- Giuffra E. (1929) *La enseñanza de la Geografía ciencia*. Montevideo, Uruguay. Ediciones Palacio del Libro.
- Giuffra, E. (1928) *La Enseñanza de la Geografía Ciencia*. Ed. Monteverde. Montevideo.
- Giuffra E. (1927). La Fisonomía de la Tierra y su influencia en el Hombre. Montevideo, Uruguay. Ediciones Monteverde.
- Gómez Mendoza, J. (1982). *El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)* Madrid. Alianza Universidad Textos.
- González J. (1960) La Geografía y su didáctica. En: *Anales del IPA Nº 4- 5*. (Páginas 35- 42). Montevideo, Uruguay. Instituto de Profesores Artigas. Centro de Publicaciones.
- Gould, P. (1975) El plan de estudios abierto en la enseñanza de geografía. En *Chorley Nuevas tendencias en Geografía*. Madrid. Instituto de Estudios de Administración Local. 375-426 pp.
- Grano Olavi (1982) Las influencias externas y los cambios internos en el desarrollo de la Geografía. En. *Geocrítica*. Cuadernos críticos de Geografía Humana. Universidad de Barcelona. ISSN 0210-0754. Año VII, nº 40. Junio.
- Graves, Norman. (1989) *New UNESCO source book for Geography teaching*. London. Ed. Longman.
- Gurevich, R.; J. Blanco; M. Fernández y O. Tobío (1995) *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires. Aique.
- Hartshorne, R. (1958) – The Concept of Geography as a Science of Space, from Kant and Humboldt to Hettner. En: *Annals of the Association of American Geographers*, 48. pp. 97-108
- Harvey, D. (1973) *Social Justice and the City*. London.
- Herin, R. (1998) *Pour une géographie sociale critique et responsable. Pratiques scientifiques et contextes culturels: mise en perspective des savoirs culturels*. Rencontres franco-britanniques. TIDE. Université de Bordeaux. Publications de la MSH d'Aquitaine, , p. 129-140.
- Hettner, A. (1927) La naturaleza y los cometidos de la geografía. En: Revista *Geocrítica Nº 70*. Barcelona, España.
- Huber Bernard (1999) *Géographie et formation*. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le theme. Bureau International sur l'éducation. (Pág. 48-50). Geneve, juin 1998. UNESCO.
- Humboldt, Alexander von (1876) *Cosmos. Ensayo de una descripción física del mundo*. Traducción de B. Giner y J. de Fuentes. Imprenta de Gaspar Ed. Madrid.
- Humboldt, A. von (1874-1875) *Cuadros de la Naturaleza*. Traducción de B.Giner. Imprenta de Gaspar Ed. Madrid.
- Kaivola, T & Rikkinen, H. (2007) Four Decades of Change in Geographical Education in Finland. En: *International Research in Geographical and Environmental Education*. Vol. 16, No. 4. (Pág. 316- 329).
- Lacoste, Y. (1977) *La geografía un arma para la guerra*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Lacoste, Y. (1976) *La Géographie ça sert d'abord à faire la guerre*. París. Maspero.
- Leef. E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México. Siglo Veintiuno Editores. PNUMA-UNAM.
- Ligüera, M. López, A. Peña, C. Wettstein G. (1999) *Uruguay* Ponencia presentada en el Segundo Seminario bienal de la enseñanza de la historia y de la geografía en el contexto de MERCOSUR. 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 1999. Montevideo
- Litwin, E. (2004) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- López, A. (1987) La investigación geográfica en el Uruguay entre 1968- 1987. En: *Geo espacio*. Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía. Año I, Número I. Montevideo.
- Mérenne Schoumaker B. (1996) *Didactique de la Géographie*. Paris. Ed. Nathan.
- Mérenne Schoumaker B. (1994) *Elements de didactique de la Géographie*. Bruxelles. Ed. Fegepro.

- Moreira, R.. (2009) *O qué é Geografia?* Sao Paulo. Editora Brasiliense 2ª Edição.
- Moreira, R. (2007). *Pensar e ser em Geografia Ensaio de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. Sao Paulo. Editora Contexto.
- Moreira, R. (1994). *Espaço, Corpo do Tempo*. Tese de Doutorado, Depto. Geografia, FFLCHUSP.
- Moreno A, Marrón Gaité M. (1995) *Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Morin, E. y Kern, A.B. (1993) *Tierra-Patria*. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Nérici I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires. Ed. Kapeluz.
- Ortega Valcárcel, J. (2000) *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona. Ed. Ariel.
- Paris de Oddone, B. (1958) *La Universidad de Montevideo en la formación de nuestra conciencia liberal*. Historia. Montevideo.
- Pesce Guarnaschelli, L. (2014). *Sentidos políticos, finalidades formativas y enfoques disciplinares en la geografía como materia escolar en la enseñanza secundaria uruguaya: 1935 - 1963*. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Pesce, F. (2008) Notas para la comprensión de la enseñanza de la Geografía en el Uruguay. En: *Anales Instituto de Profesores Artigas*. Nº 3. pp 371-378.
- Pesce, F. (2007) Una mirada a la geografía de los estados mayores desde los fundamentos de la geografía clásica. En: *Sala de Geografía. IPA/LDSGAT. Nuevos enfoques epistemológicos, disciplinares y didácticos en Geografía*. CEIPA. Montevideo. Marzo. p 24-31
- Pesce, F. (2002). La racionalidad ambiental como emergente en la agenda de la Didáctica. En: Domínguez, A. y Prieto, R. (Coord.) *Perfil Ambiental del Uruguay 2002*. Montevideo. Editorial Nordan Comunidad. 195-203pp.
- Quintero, S. et al. (2008)- *Los Encuentros de la Nueva Geografía y el surgimiento de la geografía crítica en Uruguay y Argentina durante los años '70*. En: Cuadernillo Nº 1, Serie A, La geografía en América latina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Ratzel, F. (1900) *Le sol, la société et l'Etat*. L'année sociologique. 1898- 1899. Paris.
- Regules, (1936) *Historia de la Educación Secundaria. 1935- 2008. Consejo de Educación Secundaria*, Montevideo. 2008.
- Ritter, K. (1974) *Introduction à la Géographie Générale Comparée*. Les Belles Lettres. Paris.
- Romero J et al. (2007). *Geografía Humana. Procesos, riesgos, incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona. Ed. Ariel
- Romero, L et.al. (2004). *La Argentina en la Escuela*. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina. (p.79)
- Salterain Herrera E. (1935). En historia de Educación Secundaria 1935-2008 (2009) Coord. Benjamín Nahum. Montevideo.
- Santiago, A. (1998)- *Orientaciones geodidácticas para enseñar geografía en América Latina*. En: revista pedagógica de la Universidad de los Andes. (Pág 9- 18). San Cristóbal.
- Santiago, A. (2003)- *Emergentes cambios paradigmáticos en la enseñanza de la geografía*. En. Revista Geoenseñanza. Nº1, Vol. 8. (Pág. 5- 15). Universidad de los Andes. San Cristóbal.
- Santos, D. (2002) *A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. Sao Paulo. Editora UNESP.
- Santos, M. (1986) *Por uma geografia nova*. Sao Paulo. HUCITEC.
- Schön D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- Schwab J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires. Ed. Ateneo.
- Steiman J. (2007). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Buenos Aires. Ed. UNSAM.
- Tuan, Yi Fu (1977) *Space and Place. The perspective of Experience*. Londres. Arnold.
- UNESCO (1966). *Método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona. Ed. Teide- UNESCO.
- Vidal de la Blache, P. (1903) *Tableaux de la Géographie de la France*. Histoire de France I, Hachette.Paris.
- Wettstein, G. (1978) *Subdesarrollo y Geografía. Un manual para latinoamericanos*. ULA. IGRN. Mérida.
- Westtein, G. (1972) *La geografía como docencia*. Montevideo Banda Oriental.
- Wettstein, G. (1962) *La geografía como docencia*. Montevideo. El Siglo Ilustrado.
- Wooldridge, S; Gordon East, W. (1950) *Significado y propósito de la geografía*. Buenos Aires. Editorial Nova.
- Zavala A. (2001). Yo mando, tú enseñas, él aprende.... En: *Educación Secundaria. La Reforma Impuesta. Diez visiones críticas*. FENAPES. Montevideo. Ediciones NORDAN Comunidad.