

CRISIS DE CONSERVACIÓN

(Notas críticas sobre la enseñanza de la Geografía y su relación con la historia social de la disciplina)

Marcelo Escolar*

Las relaciones entre la historia social de la Geografía y la historia de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria y media.

Alrededor de los años 60 en Francia, el poder de la corporación profesoral decreció considerablemente y la paulatina incorporación de otros saberes disciplinarios, cuyo origen se encontraba en el campo de las ciencias sociales, empezó a disputarle el espacio curricular y programático a la Geografía enseñada¹. Este proceso es sumamente complejo y excede los límites de nuestra exposición², de todas maneras su constatación fáctica permite elucidar, analógicamente, cuáles son actualmente las condiciones institucionales, académicas y corporativas que en Argentina determinan la importancia aparente de la “crisis” de la enseñanza de la Geografía y provocan una gran preocupación por las reformas didácticas y organizacionales. Nuestra hipótesis al respecto, es que la renovación de contenidos – en la geografía enseñada – no refleja las condiciones imperantes – en cuanto a tradiciones teóricas impartidas – en los profesorados y carreras de Geografía del país³, lo cual supone que la “renovación” es simplemente una adecuación formal a los modos discursivos transmitidos desde el exterior en forma incompleta y tergiversada (fundamentalmente Francia) pero de ninguna manera el resultado de un proceso de resignificación y/o producción teórica nativa.

Esta diferencia sustancial permite ubicar a los cambios que se intentan operar “desde afuera” en las curriculas, planes y programas de estudio en Geografía⁴, tanto como a los que promueven acomodamientos “cosméticos” desde “adentro”

* Instituto de Geografía – U.B.A. Buenos Aires, Argentina

¹ Geografía Enseñada: Son los discursos, prácticos e intervenciones englobadas en el conjunto de referencia, que cumplen con sus requisitos y se circunscriben al ámbito social de la escuela y sus instituciones. Es decir: enseñanza primaria y media. También puede afirmarse que históricamente este nivel Geográfico es el que reproduce el discurso y brinda la legitimidad social de la disciplina.

² C/R: Escolar, M., 1989 -a-/1989-b-/1990.

³ Para ello, puede consultarse las bibliografías de los programas de materias correspondientes al área de Geografía Humana y Geografía Regional del plan de estudios (año 1985) del principal profesorado nacional (Instituto del Profesorado Nacional Joaquín V. González: Plan de Estudio Carrera de Geografía)

⁴ Estos cambios “externos” son los que se han intentado producir desde el Ministerio de Educación de la Nación, con participación de un grupo interdisciplinario y no exclusivamente formado por geógrafos, en el marco del “Programa de Transformación de la Educación Media” (Consúltese al respecto el plan de estudios para la escuela media: Ministerio de Educación de la Nación 1989) y el programa de Geografía para educación de adultos (Dinea, Argentina, 1985). Ejemplos brasileños en tal sentido pueden encontrarse en: Amourin Filho D.B.A., 1982; Spyder Rosende, M., 1986; Otero Schaffer, N., 1988; Farias Vlach, V.R., 1988; Morrot Hamisly, J.A., 1982; Moraes, A.C.R. 1986 bis; Oliva, J.T., 1986; Vesentini J.W., 1984; Suertegaray Rosato, B.M., 1985.

de la corporación profesoral “normal”⁵, en el contexto social de transformaciones de la escuela pública⁶ y en el contexto académico de relativa continuidad teórica y epistemológica⁷. Ambos contextos se relacionarían, funcionalmente, vehiculizando una transformación aparente de la enseñanza geográfica, cuidadosamente disimulada en temas o perspectivas supuestamente novedosas⁸. Bajo estas condiciones el espacio horario adjudicado a la disciplina en la escuela media y la preponderancia temática en la escuela primaria dentro del área de ciencias sociales, no serían de ninguna manera modificados o puestos en duda.

Estas son las razones que nos permiten pensar que, si nos basamos en el caso francés, deberíamos concluir – provisoriamente – en la falta de un proceso de decantación y reubicación académica de la disciplina geográfica argentina luego de los años de predominio absoluto de la escuela Regional y sus extensiones temáticas⁹. Esto provocaría, a diferencia de aquel francés¹⁰, una transformación superficial de la “geografía enseñada” y una renovación ulterior del poder de la corporación profesional¹¹.

⁵ Ejemplos en este sentido, para el caso de Argentina podrían ser: Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1986; Secretaría de Estado de Educación y Cultura, Gobierno del Jujuy, 1984; Gobierno de la Provincia de Catamarca, Comisión de Currículo, Catamarca, 1986; y resulta interesante analizar el nuevo programa nicaragüense, y observar como, más allá de los propósitos transformadores, los contenidos son totalmente clásicos (Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Popular de Adultos, D.P.e E., Departamento de Secundaria Nocturna; Gobierno de Nicaragua, s/f).

⁶ Hacemos alusión al momento de transformación de la escuela pública que se desarrolló en Argentina en la última década pero fundamentalmente a partir de la finalización de la dictadura militar (cuyo principal hito fue el congreso pedagógico; Congreso Pedagógico Nacional, 1984-1987, ya durante la gestión democrática).

⁷ Resulta claro, en este sentido, que tanto los intentos de modificación “externa” (op. cit., 3) como “interna” (op. cit. 4) no traspasaron los umbrales teóricos y epistemológicos tradicionales de la Geografía.

⁸ Hemos planteado este tema basándonos en un estudio exploratorio, en: Escolar, M., R.C, Quintero, S., 1989.

⁹ Por extensiones temáticas entendemos a todos aquellos marcos de aplicación que no necesariamente podrían considerarse como formando parte de la “Geografía Regional”. Un buen ejemplo reciente puede encontrarse en la compilación realizada por Juan Roccatagliata (Roccatagliata, J., 1988).

¹⁰ C/R: Lacoste, I., 1978.

¹¹ Nuestra hipótesis se fundamenta en el caso mendocino (Provincia de Mendoza – República Argentina) donde una “renovación” de los programas y planes de estudio e nivel medio, trajo aparejada una renovación del poder corporativo profesoral, “renovadamente” legitimado como “científico”. La secuencia del fenómeno sería la siguiente: en primer lugar se modifican los planes de estudio en el año 1978 (Cfr.: Resolución No. 0007, Ministerio de Cultura y Educación – Gobierno de Mendoza), aplicándose por primera vez entre el lapso de 1980/1983. La principal modificación temática es la introducción de la dimensión local, pero continuando con los espacios horarios tradicionalmente ocupados por la disciplina en la escuela media así como también con la estructura teórica y expositiva general. Aquí es donde puede visualizarse el reforzamiento corporativo, lo cual no implica una relación directa con la Geografía Académica local (Instituto de Geografía U.N.C.). Salvo por la producción de algunas guías didácticas (Gobierno de mendoca – Ministerio de Cultura y Educación 1979). Situación que es totalmente diferente a la existente en los cuatro colegios dependientes de la universidad que, sin cambiar los planes de estudio, “renuevan” los contenidos y la modalidad didáctica ajustándose a los lineamientos del Instituto de Geografía de la U.N.C. (En este sentido la utilización del libro “Técnicas en Geografía” resulta significativo; Ostuni, J., Civit, M. E., Manchon, M. J., 1982). Con el advenimiento del gobierno Radical se modifican las materias del ciclo superior, transformándose en las asignaturas “Problemática Latinoamericana” y “Problemática Argentina” (Resoluciones No. 000346, mayo 1987, Ministerio de Cultura y Educación, Provincia de Mendoza), las cuales pueden ser dictadas conjuntamente por profesores de Geografía e Historia, en el marco de una cátedra única resumen de las preexistentes. El último paso de esta serie de modificaciones es: 1) el cambio del plan de estudios correspondiente a la Geografía dictada en tercer año, transformándolo en una materia pluridisciplinaria

Nuestra propuesta se fundamenta en la necesidad de coordinar una investigación teórica sobre la génesis de la geografía francesa y su desarrollo histórico ulterior, con el estudio pormenorizado, para el caso argentino, del proceso de formación de la geografía académica por un lado¹² y la historia de las currículas, planes y programas de estudio primarios y medios, desde su institucionalización como disciplina escolar, por el otro¹³.

El problema del nacionalismo territorial y la enseñanza de la geografía en la escuela primaria y media, el caso argentino.

Una constatación inicial resulta importante para nuestros propósitos. Desde hace por lo menos 10 o 15 años, la preocupación de los geógrafos por la renovación de la enseñanza ha superado con creces a las señales estatales en tal sentido¹⁴, esto significa, a priori, que la consabida “crisis” de la Geografía se ha trasladado, sin más, al campo muy concreto de la enseñanza de la Geografía. Por esta razón resulta plausible afirmar que la adecuación de la “crisis” (que básicamente fue y es conceptual, teórica e ideológica) no necesariamente refleja sus condiciones originales de gestación; y esto, porque en la “crisis” de la “geografía enseñada”¹⁵, lo que está en crisis es – en última instancia- la consecución de la actividad laboral (para la masa de profesores), que históricamente fundó la legitimidad de su espacio curricular en una tradición teórico-disciplinaria que ahora tiende a ser cuestionada en sus raíces.

Resulta entonces interesante observar que en la “crisis de la enseñanza de la Geografía”, de lo que se trata es de redefinir los “contenidos” según los nuevos enfoques hegemónicos, pero de ninguna manera resituar a la Geografía

compartida con Historia e Instrucción Cívica, 2) suplantación de la materia “Problemática Sudamericana” por “Problemas sociocultural Argentina y Latinoamericana” (que excuye explícitamente a los Geógrafos de su dictado, reservándola así sólo para los sociólogos e historiadores), y 3) la extracción de la materia “Problemática Argentina la cual queda sin reemplazo (Resoluciones NO. 000284/89, 000271/89 y 00089/89 del Ministerio de Cultura y Educación – Gobierno de Mendoza). De esta manera pueden observarse cómo la secuencia de renovación didáctica puede permitir el fortalecimiento de la Geografía Académica y la incorporación en un primer momento, pero en contrapartida, al no existir un correlato de aplicación en las Ciencias Sociales, el espacio curricular pasa inmediatamente a ser cuestionado (Unidad de Investigación Mendoza, Instituto de Geografía, U.B.A., 1989). Para el caso argentino en general consúltese: sobre la “Geografía Académica”: Zusman, P.; y sobre la “Geografía Enseñada”: Quintero Palacios, S., 1989.

¹² Este es el trabajo que viene desarrollando la profesora Perla Zusman, sobre la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos en el marco del programa “Historia Social de la Geografía” del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires, (Zusman, P., 1989).

¹³ Este es el trabajo que viene desarrollando la profesora Silvia Quintero, sobre currículas, planes de estudio, programas y documentos de política educativa en general para el área de Geografía, en el marco de programas antes descripto (Op. Cit. 12).

¹⁴ Sobre esta afirmación pueden consultarse los resultados del Segundo Encuentro nacional de Profesores de Geografía (San Rafael, 1988) y del IV Encuentro _Enterrriano de Profesores de Geografía (Paraná, 1989) (Centro Enterrriano de Profesores de

¹⁵ hacemos alusión directa a la comunicación presentada por Carlos Walter Porto Goncalvez en el Tercer Encuentro Nacional de Geógrafos, en julio de 1978 (Brasil) (Porto Goncalvez, C.W., 1978).

críticamente en un currículo de ciencias sociales (en el caso de la escuela primaria) o en un área de ciencias sociales (en el caso de la escuela media).

Así, es factible verificar que, la crisis de la “Geografía enseñada” es, hasta cierto punto, una crisis en sentido contrario, una crisis de legitimidad de una tradición docente (y su ámbito de poder) que se rehúsa a poner sus dificultades históricas y actuales dentro del marco discursivo y problemático de las ciencias sociales; es decir; una crisis conservadora.

La renovación de la enseñanza de la Geografía por vía de redistribuir contenidos en los distintos niveles de escolaridad, adaptarlos a las nuevas temáticas que imperan en el discurso disciplinario o reubicar las relaciones entre lo que se enseña y las vivencias cotidianas del alumnado (incorporación de la perspectiva local micro-geográfica, etc.) supone, en todos los casos, y con estricta referencia a esos tres aspectos enunciados más arriba, que por un lado, en la reubicación diferencial de los contenidos pueden encontrarse soluciones a las dificultades de transferencias que produce la acumulación de información geográfica en el proceso de enseñanza – aprendizaje (el tradicional problema de por qué se encuentran en los primeros años de la escuela, las disciplinas sistemáticas junto con las geografías regionales más distantes; Asia, África, Oceanía); que, por el otro, es factible adecuar, renovar e incluso reformular los planes de la escuela media logrando un compromiso entre los objetivos tradicionales de la enseñanza geográfica y las novedosas alternativas teóricas – y temáticas- que se desarrollan contemporáneamente en la “Geografía Académica”¹⁶, que por último, a nivel didáctico es importante hacer “vivir” la geografía cotidiana a los alumnos, y que este “descenso” de los contenidos, permitiría compensar el abismo que rápidamente se abre, entre una formación clásicamente enciclopedista en el universo profesoral, y la inyección de propuestas teóricas muy alejadas de la supuesta realidad geográfica “concreta”.

Como puede observarse a través de este brevisimo esquema de interpretación, lo que en definitiva sucede es que la necesidad de resolver el compromiso entre lo que se enseña y lo que se quiere enseñar, sin perder ni la tradición temática y sus objetivos implícitos, ni el número global de horas cátedra existentes en la actualidad (campo corporativo Geográfico), provoca asumir como dados los límites epistemológicos, teórico-sustantivos y hasta cierto punto también ideológicos¹⁷ que la estrategia de formación social de la identidad nacional instrumentada históricamente a través de la enseñanza de la Geografía impone a cualquier tipo de renovación “internalista”. Es decir: que una renovación de contenidos proveniente de la “Geografía” como marco de su propia transformación, sólo logrará en verdad, el resultado previsible de una superficial modificación temático-conceptual,

¹⁶ Geografía Académica: Son los discursos, prácticas e intervenciones englobadas en el conjunto de referencia, que cumplan con sus requisitos, y se circunscriban al ámbito social Académico. Es decir. Universidades, institutos, academias, etc. Puede decirse que epistemológicamente, este nivel Geográfico es el que produce el discursos y brinda la legitimidad intelectual de la disciplina.

¹⁷ Cfr., Olivé (1988).

instrumentada, en rigor, por intermedio de reformulaciones exclusivamente didácticas.

La “renovación”, considerada en estos términos, expresaría más bien, como decíamos arriba, una estrategia de supervivencia labora. Con ella la corporación geográfica trataría de modificarse a partir de sus propias fuerzas, con independencia del conjunto de las ciencias sociales, logrando disipar en apariencia la posible puesta en duda de su legitimidad científica y por lo tanto de su justificación como área de enseñanza en la escuela primaria y media. Crisis de conservación del espacio disciplinario a través de la reapropiación de contenidos extrageográficos en una formulación descriptiva y territorialista. En suma, crisis de la Geografía en el contexto de las ciencias sociales.

Incorporar la discusión del área curricular geográfica en el marco mucho más amplio de las ciencias sociales, equivale, para dar una idea somera de la cuestión, discutir la probable redistribución de 2.5 horas cátedra semanales de geografía contra 0.7 cátedra semanales de Ciencias Sociales y Filosofía en la Escuela Media (excluyendo “instrucción cívica”), conjuntamente con un marcado predominio geográfico e histórico en las “Ciencias sociales” de la Escuela Primaria¹⁸.

Esto significa que, con anterioridad a cualquier tipo de consideración académica adicional, la posibilidad de discutir, por ejemplo, qué contenidos de Sociología, Antropología, Economía, etc., deberían ser dictados por la Geografía (con el propósito de poder deslindar competencias específicas), implicará poder superar la barrera corporativa que opondrán los profesores de la materia a cualquier modificación de su fuente de trabajo tradicional. Observada bajo esta óptica la problemática no tiene visos de resolución satisfactoria, simplemente porque provocaría un conflicto de dimensiones considerables, al oponer intereses gremiales con intereses académicos.

Nuestra propuesta analítica desarrollada hasta aquí no supone partir axiomáticamente de posturas “liquidacionistas”¹⁹ sino asumir las limitaciones disciplinarias por encima de los intereses corporativos, a fin de que la “crisis de la Geografía” permita – trasladada a la enseñanza – renovar los curriculums de ciencias sociales, despojándolos de sus tradicionales objetivos de formación patriótica y nacionalista; es decir, que como geógrafos contribuyamos desmitificando a la Geografía como necesidad pedagógica incuestionable y desenmascarando la estrategia epistemológica que históricamente se ha vehiculizado por medio de ella. Pensamos que esta tarea tendría que ser llevada a cabo por Geógrafos. Por Geógrafos que trasladaran su conocimiento histórico del desarrollo de la disciplina al análisis de las diferentes formas en las que la

¹⁸ Cfr., Escolar, M.; Escolar, R.C.; Quintero Palacios, S. (1989), pag. 4, Quintero Palacios, S., 1989.

¹⁹ Estas posturas son las atribuidas por lo general, a ciertos autores de influencia marxista, cuyo principal representante sería Ives Lacoste. (Un ejemplo más reciente de una postura semejante puede encontrarse en: Elliot Hurst, M.E., 1985).

Geografía contribuyó a construir el sentido común nacional de los ciudadanos, utilizando a tal fin un espacio curricular propio en la escuela primaria y media, luego espacio curricular propio en estados Burgueses en Europa occidental y particularmente en Latinoamérica. Esta tarea no debería limitarse a un planteamiento histórico de la génesis de la enseñanza de la Geografía, o, simplemente, a una historia de la educación geográfica. Si bien puede incluirse dentro de la argumentación ambos aspectos, sólo habría que tomarlos como elementos diferenciales, es decir, como los lugares institucionales y discursivos que diacrónicamente han permitido transmitir – con un grado satisfactorio de legitimidad académica y político-educativa – el saber geográfico producido.

Es factible comprender entonces, porqué entonces, porqué el problema de la reformulación del espacio temático de las Ciencias Sociales por intermedio de la reformación del espacio apropiado históricamente de la Geografía, resulta imprescindible para justificar la necesidad de la historia social disciplinaria. En primer lugar porque el desarrollo de la disciplina académica “geografía”, si bien es posterior a su institucionalización extrauniversitaria en el ámbito educativo primario y medio, es el resultado, sin embargo, de la presencia de una necesidad social (para los estados nacionales Burgueses decimonónicos) de conformar la idea de Patria, y con ella, la conciencia Nacional territorializada de la misma por encima de las condiciones políticas que posibilitaron su propia génesis.

En segundo lugar, porque la Geografía sería un discurso con dos características principales; por un lado la negación metodológica de cualquier tipo de compromiso, reflexión o filiación política explícita, y por el otro, la “Naturalización” por medio de estrategias epistemológicas “ambientalistas” o “especialistas”²⁰ de los productos transmitidos curricularmente por ella en la escuela primaria y transmitidos curricularmente por ella en la escuela primaria y media, originarios del resto de la ciencias sociales.

En tercer lugar porque la Geografía sería también una institución académica periférica al discurso social, pero justificada ideológicamente en la existencia de un espacio educacional ya prescripto, que, como correlato, habría producido una muy fuerte corporación de profesores.

En síntesis, contexto de surgimiento, a-politicidad, transteorización. Naturalismo y legitimidad social permiten explicar la paradoja de que la “modesta ciencia geográfica” de Lucien Fevre, sea en cambio la disciplina social hegemónica (junto con la Historia) en la enseñanza primaria y media en la mayor parte de los Estados occidentales y particularmente en Latinoamérica.

Remontarse entonces a la década de la derrota Francesa en la guerra del '70 con Prusia y sobre todo al periodo que va de la Tercera República hasta el momento de la ruptura institucional geográfica (cronológicamente ubicada alrededor de la

²⁰ Esto lo hemos desarrollado en: Escolar, M., 1986, 1988 y 1989. En Líneas generales, nuestro argumento afirma que el “especialismo” y el “naturalismo” responden a la misma estrategia epistemológica.

década de 1920), supone asumir, en el caso particular argentino, un conjunto de supuestos fácticos que configuran los puntos de partida básicos del análisis: 1) la influencia (sobre todo en la enseñanza) de la Geografía originaria de la Escuela Francesa ha sido predominante en el país²¹, 2) la importancia del espacio académico disciplinario se ha mantenido casi constante en los últimos 120 años²², y 3) el desarrollo paralelo de una corporación de Geógrafos y sus instituciones se ha afianzado con el paso del tiempo²³.

A partir de ellos podemos circunscribir el estudio de la historia social disciplinaria exclusivamente al ámbito Francés, y con ello centrar nuestra atención en las particulares características que ésta tuvo respecto al Nacionalismo Galo y a la Formación de los Estados Burgueses decimonónicos en Europa Occidental y también Latinoamérica.

Nuevamente, entonces, la problemática así definida no va a circunscribirse a una historia interna y filiativa de la disciplina geográfica en la Argentina, sino, en cambio, a indagar cuál ha sido el papel, y de qué manera, la Geografía contribuyó a configurar el nacionalismo argentino, y cómo este fenómeno sólo podría ser cabalmente interpretado, en nuestra opinión, caracterizando a esta materia escolar – aparentemente intrascendente y olvidada – bajo la forma correcta de una estrategia epistemológica y una herramienta política muy efectiva en la producción de sentido común y en la construcción ideológica de la realidad social.

Investigar el desarrollo histórico de la producción de sentido común Nacional y de pertenencia territorial²⁴ en la historia social de la disciplina, tomando como punto de partida el caso Francés y sus correlatos latinoamericanos, resultara ser, en consecuencia, un objetivo teórico viable y necesario para contribuir a interpretar la “crisis” de la “Geografía enseñada” como el resultado de la extensa crisis de legitimidad de la Geografía Académica en el marco de la sociedad, y las ciencias sociales contemporáneas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

²¹ Nos basamos en los resultados preliminares de una investigación realizada en 1989 (Instituto de Geografía, 1989) según los cuales, de la lectura de los programas y planes de estudio correspondientes a la Escuela Media desde 1863 hasta la fecha, es factible considerar la casi inasistencia de influencias que no se encuentren englobadas en la tradición geográfica de la Escuela Regional Francesa.

²² Ibid.

²³ Nos basamos en los resultados preliminares de la misma investigación y en: Escolar, M., Escolar, R.C., Quintero, S., 1989.

²⁴ Diferenciamos en este caso “espacio vivido” y “espacio cotidiano”, (para el caso de los sujetos particulares), de “pertenencia territorial”. El fundamento de tal distinción obedece al carácter subjetivo y singular de los primeros respecto al origen formativo – doctrinario – del segundo: entendemos que la “pertenencia territorial” se ligó a la “Geografía enseñada” y por lo tanto es el resultado conciente (en los individuos) de la intervención social y política de un discurso teórico específico, el territorial; mientras que las Geografías cotidianas, son posicionamientos subjetivos en el mundo de vida de los particulares. Obviamente que ambas denominaciones se encuentran.

AMORIN FILHO, D.B.A. (1982). "a avaliacao do pensamento geográfico e suas consecuencias sobre o ensino da Geografia" en Revista de Geografia e ensino", 19-5, Bello Horizonte.

ARENA, RAQUEL, (1986). "La instrucción programada en la enseñanza de la Geografía", en Revista de educación, Nueva serie, No. 18-19, La Plata.

BOLSI, A.S.C.(1988). Presencia europea en la investigación y enseñanza de la Geografía Argentina, Argentina (mimeo).

CENTRO ENTRERRIANO DE PROFESORES DE GEOGRAFIA (1989). Contribuciones científicas, Paraná, Entre Río, 4,5 y 6 de mayo de 1989.

CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL. diversas sedes, Ministerio de Educación de la Nación, 1984-1987.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CATAMARCA. Comisión de Currículo, Secretaria de Estado de Educación y Cultura, 1986.

DAUS, F. (1959) Economía Regional de la República Argentina, Nova, Buenos Aires.

------(1969) "Fundamentos para una división Regional de la Argentina", en: GAEA, Serie; Aportes al pensamiento geográfico, No. 1, Buenos Aires.

DI BENEDETTO, A. (1955). Comprobación del aprendizaje de la Geografía en la enseñanza media. Universidad, Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Geografía, Buenos Aires.

DINEA, ARG. (1985). Programas de Geografía para educación para adultos. Buenos Aires.

ELIOT HURST, M.E. (1985). "Geography has neither existence nor future", en: The future of Geography. Johnston (Ed), Methuen, Londres.

ESCOLAR, M. (1986). Naturaleza, Historia y Fetichismo espacial: Critica y Defensa de la Geografía. Departamento de Geografía, U.B.A. (Tesis de Licenciatura), Buenos Aires.

------(1988). Naturaleza, catástrofes y agresiones. Seminario: "Recursos, espacio y sociedad: aspectos teórico-metodológicos para su estudio". CRICYT, Mendoza.

------(1989-a-) "Problemas de legitimación científica en la producción geográfica de la realidad social", en: Territorios No. 2. Departamento de Geografía, U.B.A., Buenos Aires, 1989.

------(1989-b-). Un discurso 'legítimo' sobre el territorio: Geografía y Ciencias Sociales, Serie Contribuciones, Instituto de Geografía, U.B.A., Buenos Aires.

------(1990). "La representación patriótica (legitimidad geográfica y formación territorial)", en: Jornadas de Historia: "Imágenes del Quinto Centenario", Departamento de Historia, U.B.A., Buenos Aires.

ESCOLAR, M., ESCOLAR, R.C., QUINTERO, S. (1989). "Ideología didáctica y corporativismo": en anales del II Encuentro de Geógrafos Latinoamericanos, Montevideo.

ESCUDE, C. (1988) "Contenido nacionalista de la enseñanza de la Geografía en la República Argentina, 1879-1986". En: Ideas en Ciencias Sociales, No. 9, Editorial de Belgrano, Buenos Aires.

FARIAS VLACH, V.R. (1988) "Ridiscutindo a Questao acerca do livro didático de Geografia para o ensino de 1º. a 2º. Graus. ".en" Geografia y lutas sociais, Terra Livre, No. 4, A.G.B., San Pablo.

GOBIERNO DE MENDOZA, Ministerio e Cultura y Educación (1979). Plan de Actualización Curricular, Guía Didáctica de Geografía, Mendoza.

INSTITUTO DE GEOGRAFIA (1989) Programa de Historia Social de la Geografía, U.B.A., Buenos Aires.

INSTITUTO DEL PROFESORADO NACIONAL JOAQUIN V. GONZALEZ (1984). Plan de Estudios para la Carrera de Geografía, Buenos Aires.

LACOSTE, I. (1976). La Geographie ca sert, d'abord, a faire la guerre, Maspero, Paris.

------(1978). "Liquidar a Geografía, liquidar a ideia nacional", en: Geografía e ensino (Vesentini, org.), Papirus, Campinas, 1989.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN POPULAR DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DPPE. Departamento de Secundaria Nocturna, Gobierno de Nicaragua, s/f.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. PROVINCIA DE BUENOS AIRES 81986). Anteproyecto de lineamientos curriculares para la educación básica. La Plata.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, (1989). Programa de transformación de la educación media. Proyecto. Ciclo Básico Común, Buenos Aires.

MORAES, A.C.R. (1983). Contribucao para uma história critica do pensamento geográfico. Alexander von Humboldt. Carl Rotter e Friederich Ratzel, Tesis de Maestria, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofia, Letras e Ciencias Humanas, U.S.P., San Pablo.

MORAES, A.C.R. (1983 bis) Vidal de la Blache, inedito (mimeo).

------(1986). Geografía. Pequeña historia crítica. Hucitec. San Pablo.

------(1986 bis) “Renovacao da Geografía e filosofia da educacao: Dúvidas nao Sistemáticas”, en: Orientacao, No. 7, Instituto de Geografía, Departamento de Geografía U.S.P., San Pablo.

------(1988). Ideologías geográficas. Hucitec. San Pablo.

MORROT HEMERLY, J.A.(1982). “Consideracoes geográficas sobre a elitizacao do encino”, en: Geografía teórica e critica, Moreira, R. (Ed.), Vozes, Petrópolis. 1982.

OLIVA, J.T. (1986). “A pedagogía e a realidade ausentes no encino da Geografía, reflexoes acerca de ceticismo e da mistificacao”, en. Orientacao, No. 7, Insitituto de Geografía, Departamento de Geografía, U.S.P. San Pablo.

OLIVE, L. (1988). Conocimiento, sociedad y realidad. Fondo de Cultura Económica, México.

OSTUNI, J., FURLANI DE CIVIT, M.E., GUTIERREZ DE MANCHON, M.J. (1977). Treinta años de labor en el Instituto de Geografía, Facultad de Filosofia y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

OSTUNI, J., CIVIT, M.E.F., MANCHON, J. (1983). Técnicas Geografía Inca, Mendoza.

OTERO SCHAFFER, NO. (1988). “Os estudios sociais ocupam novamento o espacio... da discussao”, en: Geografi & lutas sociais. Terra Livre, No. 4, A.G.B., San Pablo.

PALESE DE TORRES, A. (1967). Metodología y práctica de la enseñanza de la Geografía. Ed. Gráficas de Tres Arroyos, Tres Arroyos.

PORTO GONCALVEZ, C.W. (1978) “A geografia esta en crise. Viva a geografia”, en: Geografía, teoria y critica. Ruy Moreira (Ed.) Vozes, Petrópolis, 1982.

QUINTERO PALACIOS, S. (1989) La geografia en la formación de la conciencia nacional, Programa de historia social de la Geografía, Instituto de Geografía, U.B.A. Buenos Aires.

Rey balmaceda, r., (1972) Geografía Regional. Estrada. Buenos Aires. 1977.

ROCCATAGLIATA, J.A. (1988) (coord.). La Argentina, Geografía general y sus marcos regionales. Planeta, Buenos Aires.

SECRETARIA DE ESTADO DE CULTURA (GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE JUJUY). (1984). Documento: Análisis crítico del currículo vigente para el nivel medio en la región del Nord-este argentino, San Salvador de Jujuy.

SECRETARÍA DE ESTADO EDUCACIÓN Y CULTURA (PROVINCIA DE TUCUMÁN) (1979). La geografía en el ciclo básico. Serie didáctica 69. Tucumán.

SPYER RESENE, M. (1986). A geografia do aluno trabalhador. Ed. Loyola. San Pablo.

SUERTEGARAY ROSATO, D. M. (1985). "A geografia que se faz e a geografia que se encina". En Orientação. No. 5. Instituto de Geografia, U.S.P. San Pablo.

UNIDAD DE INVESTIGACIÓN MENDOZA DEL INSTITUTO DE GEOGRAFÍA DE LA U.B.A. (1989). Primer informe de avance. Proyecto "Política educativa, alternativas didácticas y producción académica: el caso de la Geografía cuyana". Mendoza.

VARIOS AUTORES, GAEA. (1979). Contribuciones al tomo XVII de los anales de GAEA. GAEA. Buenos Aires.

VESENTINI, J.W. (1984). "encino de geografia e luta de clases". En Orientação. No. 5. Instituto de Geografia, U.S.P. San Pablo.

----- (1985). "Geografía crítica e encino". En Orientação. No. 6. papyrus. Campinas. Brasil.

ZAMORANO, M. (1965). La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria. EUDEBA. Buenos Aires.

----- (1968). La geografía en la República Argentina. Problemática y enseñanza. Piados. Buenos Aires.

----- (1987). "Los cuarenta años de existencia del Instituto de Geografía". En Boletín de estudios Geográficos. Mendoza.

ZUSMAN, P. (1989). "Aproximación conceptual a la producción de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos". (GAEA). Ponencia presentada al II Encuentro de Geógrafos de América Latina. 1989.