

# Subcultura escolar geográfica y medio natural

Verónica Hollman \*

## Introducción

La Geografía escolar argentina ha sido caracterizada como una asignatura que “se congeló en el tiempo y, hasta podríamos decir en el espacio” (Reboratti, 1993:11) en virtud de su inmutable anclaje a dos tradiciones disciplinares. Es posible identificar un conjunto de contenidos y prácticas que se fueron consolidando y fijando como la “verdadera” Geografía escolar, tanto para profesores como para alumnos, sobre la base de una geografía física de matriz positivista, introducida en las primeras décadas del siglo XX, y una geografía regional que se vuelve hegemónica a mediados del mismo siglo (Quintero Palacios, 2003).

No obstante, a partir de la década de los noventa se registran indicios de conflictos, discusiones y cambios en las formas de entender y hacer la Geografía. En este sentido, es posible advertir que tres procesos coadyuvan a colocar otra tradición disciplinar -denominada en general “geografía crítica”- como nuevo marco regulador de las prácticas de la geografía escolar. La reformulación de los contenidos básicos comunes para el tercer ciclo de Educación General Básica (EGB) y

---

\* Prof. y Lic. en Geografía. Master of Arts in Human Geography. Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Correspondencia: E-mail: verohollman@yahoo.com

para la Educación Polimodal, la renovación de la propuesta editorial y el ingreso en el campo profesional de profesores de Geografía introducidos en otras tradiciones disciplinarias en su formación de grado, (re) abren la discusión sobre qué constituye la Geografía como asignatura escolar.

El medio natural, en función de su carácter nuclear para tradiciones que comienzan a ser calificadas como “antiguas” por la subcultura escolar, aparece como uno de los contenidos que se coloca en discusión entre profesores de Geografía y en torno al cual se (re)clasifican determinadas prácticas como “adecuadas/inadecuadas” o “legítimas/ilegítimas”. Sin embargo, el medio natural no se convierte en un contenido excluido de la asignatura. Se advierte que los profesores, portavoces de la subcultura escolar geográfica, van construyendo nuevas argumentaciones y reformulaciones que se mezclan con otras ya existentes y se enlazan a un supuesto sedimentado en la historia de la disciplina: la enseñanza del medio natural como “esencia” de la asignatura.

Intentaremos mostrar que frente a un nuevo marco normativo, la subcultura escolar geográfica vuelve a inscribir el medio natural como un territorio que articula discursos y prácticas legítimas para la “comunidad” de profesores y que permite asegurar la continuidad de la disciplina en el curriculum<sup>1</sup>.

### **Subculturas escolares, tradiciones y código disciplinar**

Una serie de investigaciones en el campo de la Historia de la Educación ha llamado la atención sobre la existencia de un conjunto de normas, prácticas, creencias y hábitos asumidos por los que transitan y hacen la vida escolar que se va constituyendo y consolidando como un núcleo naturalizado, en tanto se fijan “hasta que ya no se notan” (Tyack y Cuban, 2001). En las prácticas escolares, entonces, se construyen regularidades que dirigen y definen la trama de saberes y

prácticas tejida en la transmisión, denominadas gramática de la escolaridad (*ídem*) o culturas escolares (Viñao, 2001).

Tomamos aquí el concepto propuesto por Viñao reconociendo la existencia de distintas modalidades de objetivación de la cultura escolar. Entre estas modalidades, y centrándonos en el contenido más que en la forma de las culturas escolares, consideraremos que en torno a cada disciplina escolar se va configurando una subcultura<sup>2</sup>. En este sentido, resulta pertinente subrayar que los profesores de secundario desde su formación de grado son introducidos y socializados en un área del conocimiento, básicamente, en una asignatura (Hargreaves, 1999). De este modo, en torno a una disciplina, la gramática de la escuela secundaria conforma una comunidad de profesores y la convierte en el principal punto de referencia (Goodson, 2000). Los profesores se identifican y son reconocidos por sus alumnos en función de la asignatura y, por consiguiente, su identidad se va estructurando sobre un conjunto de supuestos compartidos por los profesores de la misma disciplina.

Cada subcultura disciplinar escolar tiene una historia y un cuerpo de conocimientos reconocidos como territorio propio que los profesores expertos van transmitiendo a los nuevos integrantes de la “comunidad”. De esta manera, se van configurando, articulando y transmitiendo estilos, prácticas, normas, supuestos, mitos y creencias sobre lo que constituye la asignatura. Asimismo, en este proceso de producción y reproducción, la subcultura disciplinar regula las prácticas de los profesores que conforman esa “comunidad”. Claro que, como nos advierte Goodson (2000), este conjunto de normas y prácticas compartidas tiene que ser defendido y reconstruido para mantenerse en el tiempo.

La existencia y configuración de subculturas escolares disciplinares no significa que concibamos a las disciplinas escolares como unidades monolíticas. Al contrario, las disciplinas escolares constituyen “amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influ-

yen, mediante el enfrentamiento en la dirección del cambio” (Goodson, 1995:35). En otras palabras, el hecho de que los integrantes de una disciplina escolar compartan un conjunto de normas y prácticas -convertidas en algunos casos en regularidades- no impide la coexistencia de tradiciones en conflicto, con posiciones diferenciales y en pugna por lograr una posición hegemónica en la definición del código disciplinar.

En efecto, establecer contrapuntos entre los conceptos de código disciplinar (Cuesta Fernández, 1997) y de tradiciones disciplinares permite abrir interrogantes sobre formas, reglas, prácticas sedimentadas en la enseñanza de la Geografía, así como sobre los motivos que explican la incorporación de determinadas innovaciones. En este sentido, consideramos que el código disciplinar escolar, como principio regulador (Bernstein, 1993), articula y define un conjunto de contenidos, argumentaciones sobre el valor educativo de la disciplina y prácticas de enseñanza catalogadas como esenciales. El código disciplinar como producto histórico es el resultado de conflictos y alianzas entre tradiciones disciplinares diferentes. Es justamente la definición del código disciplinar escolar lo que se convierte en campo de conflicto y disputa de las tradiciones disciplinares, en tanto su modificación “revela, reproduce y cambia el posicionamiento de los sujetos” (Bernstein, 1993). Cada nueva tradición propone puntos de discontinuidad en relación a las ya establecidas y, simultáneamente, establece vínculos con la historia de la disciplina escolar al compartir determinados supuestos sedimentados en el código disciplinar.

¿Cómo introducimos en el análisis de una subcultura disciplinar escolar, es decir, en las formas de entender lo que constituye la asignatura, en lo que se rotula como su “esencia”? Pensamos que los profesores constituyen una vía de análisis privilegiada en tanto portavoces de la subcultura escolar y de las tradiciones que la van configurando<sup>3</sup>. Por un lado, los profesores de una disciplina escolar comparten

prácticas, creencias y normas que les permiten identificarse y reconocerse como parte de una “comunidad”. Por otro, cada profesor en su formación de grado y al iniciarse en su práctica docente fue introducido en la disciplina en un momento histórico determinado, caracterizado por una particular combinación y configuración de tradiciones. Por último, a lo largo de su trayectoria profesional cada profesor incorpora fragmentos de distintas tradiciones disciplinares que se van mezclando, adaptando y superponiendo de manera particular y propia en el ámbito escolar.

### **El lugar del medio natural en las tradiciones disciplinares hegemónicas de la Geografía escolar**

*Las geografías -dijo el geógrafo- son los libros más valiosos de todos los libros. Nunca pasan de moda. Es muy raro que una montaña cambie de lugar. Es muy raro que un océano pierda su agua. Escribimos cosas eternas.*

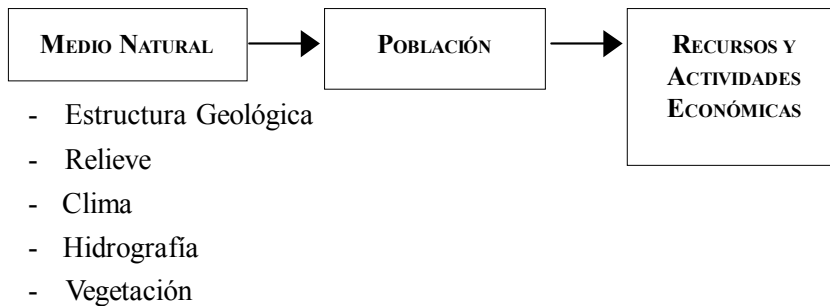
Antoine de Saint-Exupéry. **El principito.**

Estudios realizados sobre programas y textos escolares indican que hasta la década de los noventa dos tradiciones disciplinares fusionadas han tenido una presencia hegemónica en la geografía escolar (Reboratti, 1993; Quintero Palacios, 2003). En las primeras décadas del siglo XX la geografía positivista es la tradición que se introduce en programas y textos escolares. Hasta entonces, los contenidos de geografía escolar estuvieron articulados en torno a una geografía política<sup>4</sup>. Posteriormente, con las reformas de 1938 y 1948, se introdujo en la enseñanza una geografía regional de base historicista -aunque en la geografía escolar argentina se toma en su versión más dogmática- que se convirtió en la tradición hegemónica desde los años cincuenta (Quintero Palacios, 2003).

Para Reboratti (1993) ambas tradiciones disciplinares asignaron un papel nuclear al medio natural como contenido escolar. La geografía positivista marcó la preponderancia de la naturaleza sobre el hombre y una estructuración temática basada en el fundamento natural. De este modo, tanto el objeto de estudio –el medio natural y su incidencia en la vida del hombre– y el método tomado de las ciencias naturales permitieron mostrar un status “científico” para la disciplina. Quintero Palacios (2003) observa que la geografía física de base positivista introdujo en la enseñanza la interpretación de la naturaleza del territorio argentino en función de grandes diferencias geológico-morfológicas a partir de las cuales se delimitaron las “regiones naturales”. Esta tradición también introdujo en la enseñanza referencias a lo “humano”, básicamente a través de un inventario de la población y de las actividades económicas. La tradición regional incorporó en la enseñanza la idea de interacción y mutua dependencia entre el medio natural y el hombre. Desde esta tradición, el medio natural “ofrece” elementos naturales que el hombre utiliza de acuerdo a sus necesidades y en este proceso se van creando configuraciones denominadas “regiones”<sup>5</sup>.

Estas dos tradiciones se van fusionando en un esquema de enseñanza con gran perdurabilidad en la subcultura escolar. Programas y textos escolares, como textos visibles del código disciplinar, muestran que el esquema canonizado como “geográfico” parte con la enseñanza de las características del medio natural a través de la descripción de cada uno de sus elementos, luego las características de la población que “habita” el espacio en cuestión y por último, la caracterización de las actividades económicas -particularmente clase de actividad y localización-. Se presenta a la vez como una secuencia de análisis adecuada para aplicar en forma indistinta a cualquier recorte espacial.

**Figura 1: ESQUEMA DE ENSEÑANZA “GEOGRÁFICO”<sup>6</sup>**



La interacción entre una naturaleza que ofrece recursos y una población que los utiliza -propia de la geografía regional- se amalgama con la geografía física positivista al presentar esta relación en un marco definido previamente por sus condiciones naturales y considerado como una entidad pre-existente (a lo sumo transformada). A tal punto se fusionan estas tradiciones que los profesores de Geografía con los que hemos trabajado, con independencia de la(s) tradición (es) en la(s) que se reconocen formados, no las distinguen y toman algunos elementos de cada una para caracterizar una tradición que denominan indistintamente “geografía tradicional”, “geografía clásica” o “geografía positivista”.

Ambas tradiciones comparten una concepción cartesiana e instrumental de la naturaleza que la sitúa como un objeto pasivo y externo, es decir, un conjunto de elementos disponibles a ser valorizado y usado por el hombre. Subyace la tesis del pensamiento iluminista de dominio de la naturaleza como una condición necesaria para lograr la emancipación y realización personal (Harvey, 1996). Desde esta concepción, conocer los “secretos” del medio natural y sus elementos se convierte en un instrumento para asegurar el “progreso” personal y co-

lectivo, y por ende un conjunto de saberes “útiles” que deben estar presentes en la transmisión.

El medio natural se categoriza como un contenido nuclear de la Geografía escolar bajo estas dos tradiciones al menos en tres sentidos. Por un lado, en términos relativos su presencia se vuelve dominante en los temarios de programas y textos escolares. Cada “elemento” del medio natural comprende una unidad didáctica, que contrasta con las dos unidades finales asignadas a la población y las actividades económicas. Esta importancia relativa del medio natural como contenido de la Geografía es identificada en las reconstrucciones, que realizan los profesores participantes en nuestro estudio, de las geografías escolares transitadas como alumnos. La geografía escolar rememorada es una geografía de “ríos y montañas” -más cercana a las Ciencias Naturales que a las Sociales<sup>7</sup>-, que sostiene como olvido colectivo la tematización de la población y de la organización productiva.

El segundo sentido nos parece de una incidencia más profunda. El medio natural se constituye como un contenido nuclear en función del carácter explicativo que se le asigna. La interacción del hombre con el medio natural se enseña en espacios regionales definidos por las condiciones geológico-morfológicas, considerados como espacios pre-existentes. El hombre, entonces, utiliza los elementos de la naturaleza disponibles en estas “regiones naturales”, cuya delimitación y constitución queda fuera de discusión para profesores y alumnos.

Como tercer sentido, el medio natural se presenta como un territorio de “verdades eternas” que se contraponen a las “verdades efímeras” de las cuestiones sociales. La escala temporal en la que operan los procesos de la dinámica natural -escala geológica- ha consolidado la imagen de cierta inmutabilidad y permanencia -mirados desde la escala histórica- en los contenidos correspondientes al medio natural. Esta inmutabilidad en términos relativos y la consideración del medio natural como una realidad externa y objetiva, y por ende, fuera de discu-

sión, colocan al medio natural como un contenido nuclear que confiere mayor estabilidad al código disciplinar.

Es posible advertir que a través de estos tres sentidos asignados al medio natural se fue construyendo y fijando un discurso sobre la identidad de la geografía escolar, su legitimidad, respaldada por su vinculación con las ciencias naturales, y su valor educativo, aspecto que discutiremos posteriormente.

### **¿Y dónde está el medio “natural”? : “geografía crítica” y medio natural**

*“La historia de las llamadas relaciones entre sociedad y naturaleza es, en todos los lugares habitados, la de la sustitución de un medio natural, dado a una determinada sociedad, por un medio cada vez más artificializado, esto es, sucesivamente instrumentalizado por esa misma sociedad”.*

Milton Santos, *A natureza do espaço*, p.186.

La “geografía crítica”, una economía política de base marxista, es una de las tradiciones que a partir de la década de los años noventa comienza a tener mayor visibilidad en la Geografía escolar fundamentalmente con la aparición de algunos textos escolares que introducen en cierta forma este posicionamiento disciplinar<sup>8</sup> y con la llegada de profesores de Geografía que de manera más o menos directa -y más o menos dogmática- conocieron esta tradición en su formación de grado, a través de lecturas o cursos de capacitación.

La idea central, en relación al medio natural, es que a través del trabajo las sociedades lo han ido apropiando y transformando en un proceso creciente de artificialización (Cassetti, 1991). La naturaleza se convierte a través de los procesos productivos en naturaleza socializada, en “segunda naturaleza”. El trabajo, mediador de las relaciones so-

ciudad-naturaleza, se da bajo determinadas relaciones sociales de producción que son las que rigen las formas de apropiación del medio natural (Sayer, 1995).

No se trata ya de relaciones entre sociedad y naturaleza, sino de una naturaleza totalmente socializada. Precisamente, pensar la naturaleza del mundo contemporáneo como una naturaleza socializada - hasta aquellos fragmentos de naturaleza que se mantienen en el estado más “puro” como los parques y reservas naturales- tiene una clara consecuencia metodológica. El medio “natural” debe problematizarse desde las relaciones sociales puesto que está sometido a la división social del trabajo.

Si bien existe una preocupación por salir de la concepción del medio natural como algo externo, el planteo más difundido permanece en esta línea en tanto que las reservas naturales -elementos del medio natural y externos a la sociedad- se convierten en fuerzas productivas a través de un proceso productivo. Prevalece, al igual que en las otras tradiciones, una visión instrumental y antropocéntrica del medio natural -aunque cuestionada por algunos geógrafos de la tradición como Vesentini (2002)- que presenta al medio natural como conjunto de reservas disponibles para su apropiación y uso.

Ahora bien, nos preguntamos cómo interpela la “geografía crítica” a la enseñanza del medio natural. La problematización “social” del medio natural indicaría para Carvalho (1998) que la Geografía no puede dedicarse a enseñar un espacio natural y describirlo como si tuviese una dinámica propia porque es una realidad que ya no existe. La Geografía tendría, entonces, que mostrar cómo el hombre se convirtió en un “factor geológico, geomorfológico, climático” (Santos, 1992).

En la geografía escolar argentina, la introducción de la “geografía crítica” pasa a redefinir el medio natural como un contenido “viejo”, en tanto contenido propio de otras tradiciones disciplinares cuya hegemonía comienza a ser cuestionada. No obstante, esta categorización

no lo convierte en un contenido excluido de la geografía escolar. Un recorrido por planificaciones, programas, fichas de lecturas y actividades que los profesores preparan para sus alumnos nos muestra que la exclusión del medio natural como contenido escolar, caracterizada de manera nostálgica por algunos profesores como una “pérdida” para la asignatura, constituye en cierta forma un mito construido y sostenido por los profesores. El medio natural como contenido de la geografía escolar sigue teniendo una presencia importante en términos relativos en la mayoría de los programas y planificaciones. Inclusive, es posible advertir en una lectura diacrónica que profesores, que en un período de su práctica docente lo excluyeron o relativizaron como contenido, pasaron a incorporarlo de manera creciente posteriormente.

Pensamos que esta permanencia del medio natural como contenido constitutivo de la geografía escolar puede encontrar explicación en la subcultura escolar. Su gramática estaría definiendo el medio natural como “esencia” de la disciplina en tanto portador y garante de identidad disciplinar. Como se analizará en la próxima sección, enseñar el medio natural se fue constituyendo como una regla que produce y reproduce la identidad de la disciplina y de la “comunidad” de profesores aunque éstos realizan reconstrucciones para sostener la perdurabilidad de esta “clave disciplinar”.

### **El refugio “natural” de identidad para la Geografía escolar**

La “geografía crítica” se reconstruye en el ámbito escolar como rival de la “geografía tradicional” -comprendiendo bajo esta denominación las dos tradiciones hegemónicas fusionadas-. En este proceso de recontextualización se realiza una particular construcción del lugar que estas tradiciones asignan al medio natural para lograr mostrarlas como tradiciones enfrentadas. Así, la “geografía tradicional” se pre-

se presenta como una geografía física, que tiene como único objeto de estudio y enseñanza el medio natural, sedimentando el olvido colectivo de la tematización que ésta realiza de cuestiones humanas y sociales. La “geografía crítica” se recontextualiza, al menos en un primer momento, como una geografía social que borra de su agenda el tratamiento del medio natural:

*“yo me acuerdo que cuando salí de la universidad había como un rechazo generalizado a lo físico porque lo físico era lo tradicional, lo dogmático, lo cuantitativo, viste... memorístico, y todas estas cuestiones. [...] La renovación parece que pasaba y estoy volviendo hacia atrás mi posición también, por un rechazo de eso. [...] Porque yo ya te digo que uno venía con una formación como de subestimar lo natural, la cuestión de la geografía física. Pasado el tiempo, hay como una revalorización de toda esta cuestión de lo físico, desde otro lugar teórico diferente” (Estela-profesora).*

Cabe preguntarnos por qué Estela, como otros profesores que se posicionan en la tradición “crítica”, luego de un primer período de controversias respecto a la inclusión del medio natural como contenido escolar, comienzan a considerar su presencia en la Geografía escolar como una condición necesaria. En palabras de Feldman (1994), ¿por qué se pasa de un momento de desestructuración y rechazo de las prácticas anteriores a un momento de mezcla, de coexistencia con distintos grados de integración? Nuestra hipótesis es que en la historia de la geografía escolar, la enseñanza del medio natural se fue convirtiendo en una regularidad incuestionable por los miembros de la “comunidad” disciplinar escolar y clasificando como elemento constitutivo de la identidad disciplinar. En otros términos, aún situando la geografía escolar en el área de las ciencias sociales, la subcultura escolar geográfica define el medio natural como núcleo portador y garante de identidad hacia “afuera” y hacia “adentro”. De este modo, enseñar el medio

natural se constituye como regla que clasifica lo “geográfico” y delimita las prácticas consideradas legítimas entre profesores de Geografía.

Hacia “afuera” la enseñanza del medio natural dibuja un límite entre la Geografía y las otras asignaturas del área de las ciencias sociales -particularmente con la historia escolar-. El medio natural, como contenido propio de la Geografía, se presenta como la base de una estrategia defensiva ante otras asignaturas del área. Basta señalar que los profesores que participaron en nuestro estudio apelan con frecuencia al medio natural para mostrar la especificidad de la Geografía en la escuela: “es la única que puede acercar el medio natural al alumno”. En otros términos, la geografía escolar no podría ser subsumida por otras asignaturas del área social porque tiene un objeto de enseñanza que no trata ninguna otra ciencia social. De este modo, el medio natural como contenido y el método de las ciencias naturales se (re) construye como un territorio exclusiva y esencialmente geográfico.

Hacia “adentro” enseñar el medio natural se considera un requisito indispensable para ser considerado “profesor de Geografía” y una regla que ordena las prácticas propias de la “verdadera” Geografía -luego adecuadas y legítimas- para profesores y para alumnos tal como lo expresan los profesores:

*“En uno de los colegios donde trabajo todavía se mantiene una línea bastante tradicional. Básicamente por eso, y porque tengo solamente un curso frente a seis, enseñé el medio natural. Pensando que los chicos el año que viene van a necesitar elementos básicos para poder trabajar América” (Cecilia-profesora).*

*“Los chicos te dicen: profesora, esto no es Geografía. Esto es Historia. Esto me hizo ver que había que incorporar temas físicos, que no había que dejarlos de lado por el hecho de que la Geografía no es sólo lo económico ni lo social. Tiene que tener en cuenta la base natural. Es imposible dejarla de lado” (Mariel-profesora).*

Integrarse y ser reconocido por los colegas resulta clave para cualquier profesor. Y aquí enseñar el medio natural se presenta como un imperativo para formar parte de la “comunidad” de profesores de Geografía. En resumen, la subcultura escolar geográfica permite agregar otros temas como contenidos de la Geografía pero no considera una práctica legítima la exclusión del medio natural como contenido. Efectivamente, incluir el medio natural como contenido despeja dudas sobre el carácter geográfico de lo que se enseña frente a los alumnos y a los colegas y a la vez permite evitar colocar bajo discusión la (co)existencia de “varias geografías”. En otras palabras, la enseñanza del medio natural es la “marca” con la cual el código disciplinar, entendido como una tradición social (Cuesta Fernández, 1997), produce y reproduce la identidad de la comunidad.

Resulta interesante señalar que la subcultura escolar fija el medio natural como el soporte adecuado y legítimo para construir lo “geográfico” de un contenido. En este sentido, es posible observar que para los profesores el medio natural confiere y afirma el carácter “geográfico” de contenidos cuya inserción en la disciplina genera controversias. Un contenido cuyo carácter geográfico se discute entre profesores es por ejemplo la “globalización”. No obstante, hacer presente el medio natural en la enseñanza de la globalización lo convierte en un contenido “geográfico”, como señala una profesora:

*“el lado geográfico de la globalización sería verlo desde el ámbito físico, desde la creación de espacio, desde la transformación del espacio. Podés hablar de un montón de variables del medio natural, inclusive hablar de la problemática ambiental. En general ciertas consecuencias de la globalización no se tocan” (Mirta-profesora).*

Puede advertirse que para los profesores el carácter geográfico no estaría en un contenido en sí mismo sino que exige una construcción. Sin embargo, el medio natural se considera el anclaje incuestionable para revestir de carácter geográfico otras temáticas. En síntesis,

la subcultura escolar geográfica señala y afirma la referencia al medio natural como contenido que instituye y asegura la identidad de la Geografía escolar.

### **Un sedimento “natural” para la función formativa de la Geografía escolar**

*“Nos quejamos constantemente que nuestros hijos no conocen suficientemente su país. Si ellos lo conociesen mejor, se dice con razón, ellos lo amarían más y podrían servirle mejor”.*

Bruno, Tour de France de deux enfants. En: Yves Lacoste, Liquidar a geografía... liquidar a idea nacional?

La genealogía de los sistemas escolares realizada por Ian Hunter (1998) muestra su carácter de híbridos de dos tecnologías autónomas: el aparato de gobierno y el sistema de disciplinamiento pastoral. La concepción del aula como un espacio de formación ética y la pedagogía “formadora de conciencia” de las humanidades de la escuela moderna, constituyen para Hunter algunos de los rastros de la disciplina pastoral. La geografía escolar no ha estado al margen de este núcleo curricular de las humanidades. Por el contrario, desde sus inicios ha estado ligada a una función más formativa que cognitiva (Reboratti, 1993).

El valor educativo de la Geografía se fue construyendo en torno a la función de promover la conformación de la unidad del Estado-Nación: la formación de una conciencia nacional<sup>9</sup>. Las “comunidades imaginadas”, como las denomina Anderson (1993), requerían la construcción de una memoria nacional y la formación de una conciencia territorial de pertenencia (Escolar, 1996). En este sentido, la geografía escolar efectuó una contribución especial, particularmente en Argentina. La geografía escolar era vista como el instrumento más adecuado

para generar representaciones del territorio estatal como el lugar de pertenencia individual y colectiva.

Revisar argumentaciones contemporáneas que brindan profesores sobre el valor educativo de la Geografía revela la existencia de regularidades en torno a la función que se le asigna y a los contenidos sobre los cuales ésta se apoya. La subcultura escolar geográfica continúa afirmando el valor educativo de la disciplina escolar en una función formativa más que cognitiva. Asimismo, el medio natural es el contenido seleccionado para articular y reconstruir la función formativa.

Nuestro trabajo con profesores indica que la formación del sentido de pertenencia y de una conciencia nacional sigue presente como argumentación, aunque ya no de manera exclusiva. Es posible encontrar en planificaciones actuales que desde la asignatura se “fortalece y desarrolla” el sentimiento de pertenencia a través del conocimiento de los paisajes geográficos y sus recursos. El verbo “apreciar” aparece con recurrencia en algunas planificaciones como propósito: apreciar las “bellezas y riquezas naturales” que se presentan como disponibilidades naturales del territorio nacional. La Geografía sigue pensándose como encargada de la transmisión de un conjunto de conocimientos que permiten a los alumnos sentirse parte de la nación.

A esta argumentación se agrega la formación de una conciencia ambiental. La enseñanza del medio natural se vuelve a situar como la base para construir una conciencia, ahora, ambiental. La idea que subyace es que se valora y se cuida aquello que se conoce y se aprecia. El medio natural se considera un conjunto de elementos a “conservar” para generaciones futuras. Se busca, entonces, a través de la enseñanza de la Geografía generar cambios en las “actitudes” individuales y sociales, que “valoren la importancia de un buen manejo de los recursos naturales” -particularmente los “nuestros”-:

*[la Geografía como asignatura] contribuye a la formación para la vida ayudando a asumir un mayor compromiso con la sociedad a la cual pertenece y adquirir un accionar responsable en el ambiente en el cual se hallan insertos (Fundamentación planificación 4 año- Mariel).*

Puede observarse que la formación de una conciencia ambiental se construye exclusivamente sobre la caracterización del medio natural, excluyendo el carácter social, económico y político de la temática ambiental.

Pensamos que en el contexto contemporáneo de pérdida de hegemonía de los estados nacionales como espacios de cohesión social y de construcción de identidades (Garretón, 1999), resulta difícil continuar apoyando la relevancia social de la asignatura únicamente en el núcleo de formación de la conciencia nacional. En este sentido, la argumentación basada en la formación ambiental ofrece la ventaja de avalar la permanencia de la disciplina en la escuela, pues la cuestión ambiental se ha instalado en la agenda de problemáticas a escala global en las últimas décadas.

Hemos intentado mostrar en esta sección que las argumentaciones discursivas sobre la importancia de la geografía escolar conservan un carácter formativo. Por ello sugerimos que la tradición crítica de la Geografía no ha desestabilizado esta función formativa de la Geografía escolar. Por un lado, ha sido posible detectar la continuidad de argumentaciones muy ligadas a la formación de la conciencia nacional. Por otro, el hecho de que la memoria nacional no sea la instancia por excelencia de articulación de identidades no ha significado renunciar a su carácter formativo ni a tomar como contenido nuclear al medio natural, sino que ha implicado buscar nuevos anclajes que aseguren su relevancia social como la formación de una conciencia ambiental.

## **Estrategias para reconstruir la enseñanza del medio natural como elemento constitutivo del código disciplinar**

La “geografía crítica” propone pensar un medio natural “socializado”, partiendo de la constatación de que en el mundo contemporáneo no existe un medio que pueda explicarse exclusivamente desde la dinámica natural. Para lograr constituirse como rival de tradiciones hegemónicas en la Geografía escolar, esta posición se recontextualiza bajo dos emblemas pedagógicos no excluyentes. Uno de ellos presenta la “geografía crítica” como la tradición que excluye de la agenda el medio natural. Sin embargo, como ya hemos señalado, la subcultura escolar geográfica inscribe el medio natural como un contenido nuclear de la asignatura. En otros términos, tanto para profesores de Geografía como para sus alumnos pareciera que no es posible pensar una “verdadera” Geografía sin la enseñanza de las llamadas “bases naturales”. Entonces, la tradición crítica se presenta (re) definiendo el medio natural como un contenido “viejo” que debe ser modificado, transformado o actualizado.

En esta dirección, resulta interesante identificar las estrategias que van construyendo profesores que se piensan y definen en la tradición “crítica” en una gramática que clasifica el medio natural como contenido portador de identidad y legitimidad disciplinar. También, reconocer mezclas, superposiciones e integraciones en torno a qué y cómo enseñar el medio natural en discursos y prácticas de profesores de Geografía que pretenden introducir la tradición crítica como “lo nuevo” y simultáneamente sostener el código disciplinar delineado por la subcultura escolar geográfica.

Las configuraciones que los profesores van estructurando para mantener el medio natural como contenido constitutivo del código disciplinar y a la vez inscribirlo en los cánones de la tradición “crítica” pueden ser pensadas con las tres formas de coexistencia teórica que

propone Feldman: la “integración reflexiva”, la “yuxtaposición” y la “fragmentación”. Las tres formas implican agregar y suprimir elementos de distintas “camadas de innovaciones” teóricas. El punto en discusión no sería la coexistencia de tradiciones, sino las formas que ésta toma en la escuela. La yuxtaposición se caracteriza por algún grado de “unidad” entre los distintos fragmentos. En cambio, la fragmentación no sólo comprende la mezcla, sino la pérdida del significado de la acción. Por último, la integración reflexiva implicaría la coexistencia sustantiva de elementos diferentes que expresa la construcción de una trama de sentidos. Cada elemento que se incorpora, conociendo las implicancias que tiene, re-significa los otros elementos de la trama.

Presentamos aquí un análisis preliminar de tres estrategias de “reformulación” del medio natural como contenido “viejo” que consideramos representativas de distintas formas de co-existencia de tradiciones en la geografía escolar:

**i- “De todos los ríos al estudio de caso”. Lo mismo pero “recortado y actualizado”. Coexistencia de tradiciones bajo la forma de fragmentación.**

*“Antes se daban tantos detalles de las costas, los accidentes costeros, los ríos, la clasificación de las cuencas fluviales. No es que las dejé de dar. Pero, por ejemplo, trabajo las cinco grandes cuencas de un continente, las más importantes y nada más. No me interesa que digan la cantidad de km<sup>2</sup> que tiene la cuenca, la longitud de un río. Sí me interesa que visualicen, que puedan reconocer dónde nace y dónde muere, qué desembocadura tiene, cómo se determina la margen izquierda y derecha de un río” (Mariana- profesora).*

Bajo esta forma de coexistencia teórica se continúan enseñando los mismos contenidos del medio natural -nos referimos, entre otros, a: eras y estructuras geológicas, formas del relieve, clima, hidrografía, biomas-. Simultáneamente se incorporan temas que se asocian a las

nuevas tradiciones geográficas. No se renuncia a la forma de pensar y de hacer la Geografía que definen las tradiciones consolidadas en la geografía escolar. Claro que para lograr agregar más contenidos con la misma carga horaria los profesores recurren a “copiar”, “pegar” y “cortar”. Los recortes en contenidos del medio natural se explican en función de la “necesidad” de agregar otros contenidos, bajo el imperativo de su carácter novedoso, con la misma carga horaria.

La revisión de actividades preparadas por los profesores para los alumnos permite registrar que la enseñanza del medio natural a través de estudios de caso, en esta forma de coexistencia de tradiciones, no altera la concepción del medio natural como una problemática de orden natural. Los datos “técnicos” de los elementos del medio natural siguen teniendo una presencia fuerte en términos relativos. El carácter social de los elementos del medio natural se introduce sólo a través de enumeración de las actividades que pueden realizarse para aprovecharlos. Por ejemplo, una cuenca fluvial continúa presentándose como una entidad natural, sin problematizar los conflictos/discusiones que se abren ante su aprovechamiento al comprender territorios políticos diferentes. En otras palabras, no se enseñan “todos los ríos” pero se enseñan los mismos contenidos sobre los ríos que han sido seleccionados como objeto de enseñanza.

Como contenido que “actualiza” el medio natural se agregan las “problemáticas ambientales”. Cada elemento del medio natural, particularmente el clima, la hidrografía y la vegetación, pasa a tener anexada “su” problemática ambiental, colocando el foco de preocupación en los cambios provocados en el elemento natural. Las problemáticas ambientales se incorporan como un problema de orden natural, que ni siquiera cuestiona la enseñanza de la dinámica del medio natural como la sumatoria de las características de cada uno de sus elementos. Los problemas ambientales permiten describir el estado actual de determinado elemento natural. A través de esta estrategia los profesores sostie-

nen un contenido y un esquema de enseñanza que la gramática escolar define como “esencia” disciplinar y simultáneamente lo “modernizan”.

**ii- Exclusión de los contenidos del medio natural “más próximos a las Ciencias Naturales”. Coexistencia de tradiciones bajo la forma de yuxtaposición.**

PROGRAMAS DE LOS 80- GEOGRAFÍA ARGENTINA-	PROGRAMA 2003- GEOGRAFÍA ARGENTINA.
El territorio argentino. <ul style="list-style-type: none"><li>• Posición geográfica en el mundo. Extensión. Límites. División Política.</li><li>• Síntesis de la evolución geológica. Grandes unidades estructurales</li><li>• El clima y la vida. Pendientes y regímenes fluviales.</li></ul>	Espacio, ambiente y recursos naturales. <ul style="list-style-type: none"><li>• Espacio geográfico y territorio. Posición geográfica. Dimensiones. Límites. Integración territorial. Cuestiones de límites. Ventajas y desventajas de la posición geográfica.</li><li>• Características generales de las bases naturales. La variedad del relieve. Clima. Cuencas hidrográficas y ambientes del territorio argentino. Recursos naturales.</li></ul>

Fuente: Elaborado en base a programas y planificaciones recolectadas en nuestra investigación.

El esquema canonizado como “propio” de la Geografía para enseñar el medio natural experimenta una supresión. Se excluye como contenido geográfico la enseñanza de la “historia natural”, esto es básicamente las eras geológicas y los eventos y procesos naturales que caracterizan cada uno de estos períodos geológicos. La exclusión no responde sólo a la necesidad de contar con más tiempo para trabajar los “nuevos” temas, sino que se orienta a inscribir el medio natural como temática de las ciencias sociales. Enseñar el medio natural “socializado” exige situarlo en su proceso de producción social, más que en el proceso de producción natural.

El contenido que se suprime evidencia la opción de situar la enseñanza del medio natural en otra escala temporal -la escala históri-

ca en contraposición a la escala geológica-, que es la que la tradición “crítica” señalaría como clave para entender el medio natural socializado. En este sentido, se considera que la historia natural de determinado espacio no permite comprender mejor el carácter social del medio natural. No obstante, esta supresión coexiste con la caracterización de elemento por elemento del medio natural -manteniendo el esquema de enseñanza del medio natural- que se presenta no sólo completamente aislado de la sociedad y de las relaciones sociales, sino también como un inventario de elementos naturales producido por una dinámica ausente.

Si bien la supresión realizada busca situar el medio natural como un medio socializado, coexiste con un esquema de enseñanza que lo presenta como antecedente necesario para explicar procesos sociales como la localización de las actividades productivas. Quizás es este punto el que pone en evidencia con mayor claridad que la exclusión realizada en el esquema de enseñanza no cuestiona la universalidad asignada al medio natural como variable explicativa de la selección de los “lugares”.

### **iii-“Desnaturalizar procesos sociales”. Coexistencia de tradiciones bajo la forma de integración reflexiva.**

*“Cuántas veces hemos oído la afirmación: La Argentina es un país rico, tiene todos los climas y paisajes, buenos suelos, recursos mineros... ¿Coincidís con eso? ¿Qué crees que hace a un “país rico”? ¿Las condiciones naturales que posee su territorio o una sociedad con alta calidad de vida y soberana o son las dos causa y consecuencia? Siguiendo el mismo criterio, ¿cómo se justificaría que, por ejemplo, Bangladesh y Holanda con altas densidades de población y condiciones naturales parecidas (tierras bajas e inundables) se encuentre, el primero entre los veinte países más pobres del mundo y el segundo entre los veinte más ricos? ¿Cómo explicar que Brasil, con una impresionante dotación de recursos naturales y siendo el octavo país exportador de productos industriales sea, a la*

*vez, un país con niveles de pobreza alarmantes? Para intentar responder a estas preguntas debemos profundizar en algunos aspectos de la relación sociedad-naturaleza” (Fragmento ficha de lectura- 4° año. Elaborada por Ana).*

El medio natural sigue presente como contenido de la Geografía escolar con una orientación y un sentido explícito: cuestionar el supuesto determinista de que las condiciones naturales explican la riqueza o la pobreza de un Estado-Nación. La enseñanza del medio natural se considera esencial para que los alumnos puedan cuestionar este supuesto determinista. En otros términos, ¿cómo mostrar a los alumnos que iguales marcos naturales pueden tener organizaciones sociales totalmente diferentes, si éstos desconocen las condiciones naturales en cuestión?

Para Ana cuestionar el supuesto determinista no sólo exige enseñar las características del medio natural siguiendo el esquema “geográfico”- elemento constitutivo del código disciplinar-, sino también insertar el medio natural en la lógica de las relaciones sociales y tematizarlo desde allí. Es aquí que detectamos la integración reflexiva y un esfuerzo por enlazar esta re-significación del medio natural con la disciplina como tradición. Se introducen conceptos como apropiación y valoración social, agentes sociales, racionalidades. Asimismo, se comienza a borrar la idea de una sociedad homogénea, en intereses y condiciones, que tan sólo modifica positiva o negativamente el medio natural. La articulación entre las dinámicas natural y social no se plantea como una relación entre “el hombre”-desconociendo todo tipo de organización y estructuración social- y la naturaleza, sino que se parte de una sociedad estructurada diferencialmente y que, precisamente en torno a esta estructuración se apropia y utiliza el medio natural en forma desigual.

Se integra la categorización de la enseñanza del medio natural como constitutiva de la identidad disciplinar a la inscripción del mis-

mo en una concepción social. En otras palabras, no se borra la enseñanza de los elementos del medio natural y las características que asume en determinado espacio, sino que se enseña integrado a otro sentido: mostrar que son las relaciones sociales las que permiten explicar la producción de los espacios “desiguales”.

### **Algunas palabras finales**

Nuestro trabajo sugiere que en torno a una asignatura escolar es posible identificar un conjunto de normas, reglas, creencias -compartidas, sostenidas y transmitidas por los profesores de esa asignatura- que clasifica contenidos y prácticas como “aceptadas, correctas y adecuadas”. Una subcultura que sin embargo, no se mantiene estática ni inmutable pues tradiciones disciplinarias distintas y co-existentes intentan (re)definir y (re)clasificar estas normas y prácticas. No obstante, advertimos que en estas (re)definiciones cada tradición procura establecer un vínculo con la historia de la disciplina escolar. De allí, la necesidad de recuperar y mantener aquellos elementos que han sido considerados como constitutivos de la disciplina, aunque se los reconstruya en el contexto de otra tradición.

La subcultura geográfica escolar categoriza la enseñanza del medio natural como un elemento constitutivo de la geografía escolar, pues su presencia se va fijando como esencial por distintas tradiciones disciplinares. Excluir el medio natural como contenido de la geografía escolar se considera una práctica “inadecuada” por la subcultura escolar. En este sentido, observamos que si bien para los profesores la “geografía crítica” interpela al medio natural, en tanto contenido del código disciplinar, lo re-inscribe como contenido portador y garante de identidad disciplinar -hacia “adentro” y hacia “afuera”-. Asimismo, es el sedimento incuestionable para articular la función de la geografía escolar

que comienza a mezclar dos anclajes: la formación de una conciencia nacional y ambiental.

Nos preguntamos cómo redefine una nueva tradición la articulación entre enseñanza del medio natural y los discursos sobre el valor educativo de la Geografía, su identidad disciplinar y profesional. Como nuevo marco normativo la geografía crítica pasa a redefinir el medio natural como contenido “antiguo” que debe ser modificado, transformado, actualizado. Identificamos y analizamos diferentes formas de coexistencia de tradiciones que muestran la complejidad y particularidades de las reconstrucciones realizadas por los profesores para reformular un “contenido viejo” y así, sostener el lugar que le otorga la subcultura escolar geográfica.

En esta etapa, nuestro trabajo sugiere explorar qué otros elementos -contenidos y prácticas- se han ido arraigando entre los profesores como constitutivos de la “verdadera” Geografía. En este sentido, y a nivel metodológico, cabe preguntarnos si es posible reconocer “huellas” de elementos catalogados como constitutivos en los contenidos de la “geografía crítica” que se vuelven “aceptados, legítimos y adecuados” en la geografía escolar. Desde el plano metodológico, también creemos oportuno indagar qué cruces es posible realizar entre los distintos niveles de co-existencia teórica construidos por los profesores, sus trayectorias profesionales y los contextos escolares que transitan.

Finalmente, aunque sin agotar aquí la discusión, a través de las interpelaciones y redefiniciones que una nueva tradición hace a un código disciplinar hemos identificado integraciones reflexivas protagonizadas por profesores. Las mismas no sólo re-significan el sentido del medio natural en el código disciplinar, sino que también reconstruyen un tejido de vínculos con la historia de la disciplina escolar y sus tradiciones. Es esta forma de coexistencia de tradiciones, protagonizada por los profesores, que nos hace pensar la geografía escolar como una suerte de “refugio creativo”, en el cual se producen y generan transforma-

ciones originales sin olvidar los elementos considerados constitutivos para la disciplina. Cabría entonces revisar la tan frecuente negativización de las disciplinas escolares como ámbitos conservadores y comenzar a indagar lo que pueden atesorar estos “refugios”.

**Resumen** El artículo analiza el lugar que se le asigna al medio natural como contenido en la geografía escolar. Se sugiere que la subcultura escolar define la enseñanza del medio natural como regla para situarse en el territorio de la “verdadera” Geografía y establecer vínculos con la historia de la disciplina. La permanencia del medio natural es compartida y sostenida colectivamente en tanto contenido portador de identidad, legitimidad disciplinar y articulador del valor educativo de la asignatura. Considerando a los profesores como portavoces de la subcultura escolar geográfica, se identifican y analizan estrategias que éstos construyen para asegurar la permanencia del medio natural como contenido constitutivo de la Geografía escolar frente a la introducción, a partir de la década de los noventa, de una nueva tradición disciplinar.

**Abstract** The article looks at the importance ascribed to nature as a content of geography subject. It is suggested that teaching nature has become the synonymous of the “right geography” as well as the way to establish links with the discipline’s history. It is regarded as the content upon which the subject’s identity, legitimacy and function are built. Taking into account geography teachers as spokesperson of the subject subculture, the article identifies and analyzes some of the strategies developed by teachers in order to maintain nature as a content in a period characterized by the introduction of other geographical traditions.

### **Palabras clave**

Geografía escolar; Subculturas escolares; Tradiciones disciplinares; Medio natural.

### **Key Words**

Geography subject; Subcultures of schooling; Traditions; Nature.

## NOTAS

1. En el período 1863-1993 la geografía escolar no sólo permaneció en forma continua en el curriculum escolar sino que inclusive consolidó su presencia, en términos de su carga horaria, en relación a otras asignaturas del área de las ciencias sociales (Quintero Palacios, 1993). Con la implementación de la Ley Federal de Educación, en algunas jurisdicciones la Geografía pasa a formar parte del espacio curricular “Ciencias Sociales” en EGB3. En el caso de la jurisdicción en la que se ha realizado el trabajo de campo -Provincia de Neuquén- la Geografía se mantiene como un espacio curricular autónomo en la enseñanza media.

2. Andy Hargreaves (1999) señala que en las culturas de enseñanza también es posible distinguir dos dimensiones: el contenido y la forma. El contenido hace referencia a “las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente, en general” (p. 190). La forma alude a “los modelos de relación y formas de asociación características entre los participantes de esas culturas” (p. 191).

3. Esland propone estudiar las asignaturas desde la perspectiva de la asignatura que tiene el profesor, en tanto que “[el] conocimiento que el profesor cree que constituye su asignatura lo comparte con miembros de una comunidad de apoyo, quienes en forma colectiva se acercan a sus paradigmas y criterios de utilidad, tal como se justifica en los cursos de formación y las declaraciones oficiales” (citado en Goodson, 2000:83). Partiendo de este supuesto teórico, la estrategia metodológica de la investigación— actualmente en desarrollo en el marco de nuestra tesis doctoral— se basa en una serie de entrevistas focalizadas (entre cuatro y cinco encuentros de una hora a una hora y media cada uno) realizadas a doce profesores en ejercicio en escuelas de enseñanza media de la ciudad de Neuquén. Todos tienen más de 6 años de experiencia docente. Conforman dos grupos comparativos: profesores que definen su formación disciplinar como “tradicional” y profesores que posicionan su formación dentro de la tradición “crítica” de la Geografía. También se han recopilado textos y consignas que elaboran para trabajar con sus alumnos, planificaciones y textos utilizados por los profesores.

4. La Geografía se incorpora como asignatura con la institucionalización de la enseñanza media nacional en 1863. Desde su incorporación hasta principios del siglo XX, los contenidos de la Geografía tuvieron mayor orientación a la geografía política y económica que a la geografía física (Quintero Palacios, 1991).

5. Horacio Capel (1981) señala que Vidal de la Blache, principal referencia de la geografía regional francesa define a la Geografía como ciencia de los lugares y no de los hombres y la sitúa dentro del conjunto de las ciencias naturales para diferenciar la Geografía de la Historia.

6. Sólo señalamos los contenidos que comprende el Medio Natural puesto que es el campo conceptual que hemos seleccionado como objeto de análisis en este trabajo.

7. Paradójicamente la historia de la geografía escolar nos muestra que prevaleció, a excepción de los planes de estudio de 1905 y 1952, su inserción en el área de las ciencias sociales (Quintero Palacios, 1993).

8. Quintero Palacios (2003) identifica también en textos escolares recientemente publicados una “nueva geografía regional” que en lo conceptual se aleja poco de la geografía regional “clásica”.

9. La Geografía como asignatura de difusión de la ideología nacionalista ha sido estudiada en el sistema escolar francés por Lacoste (1977, 1989), español (Moreno Jiménez, 1996), brasileño (Vlach, 1991) y argentino (Quintero Palacios, 1991) y fuertemente cuestionada desde la tradición crítica de la Geografía.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ANDERSON, B. (1993) **Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

BECHER, T. (2001) **Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Gedisa, Barcelona.

- BERNSTEIN, B. (1993) **La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control.** Morata, Madrid.
- CAPEL, H. (1981) **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea.** Barcanova, Barcelona.
- CARVALHO, M. (1991) "*A Natureza na geografia do ensino médio*". En OLIVEIRA (edit.) **Para onde vai o ensino de geografia?** Contexto, São Paulo.
- CASSETI, V. (1991) **Ambiente e apropriação do relevo.** Contexto, São Paulo.
- CUESTA FERNÁNDEZ R. (1997) **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia.** Pomares- Corredor, Barcelona.
- ESCOLANO, A. (2000) "*Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*". En **Revista de Educación.** La educación en España en el siglo XX.
- ESCOLAR, M. (1996) **Crítica do discurso geográfico.** Hucitec, São Paulo.
- FELDMAN, D. (1994) **Curriculum, maestros y especialistas.** Libros del Quirquincho, Buenos Aires.
- GARRETÓN, M. (1999) "*Transformaciones sociales y reconstrucción de los estados nacionales: hacia una nueva matriz sociopolítica*". En BAYARDO-LACARRIEU (comp.) **La dinámica global/local.** Ciccus- La Crujía, Buenos Aires.
- GOODSON, I. (1995) **Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares.** Pomares- Corredor, Barcelona.
- GOODSON, I. (2000) **El cambio en el curriculum.** Octaedro, Barcelona.
- HARGREAVES, A. (1999) **Profesorado, cultura y postmodernidad.** Morata, Madrid.

- HARVEY, D. (1996) **Justice, nature & the geography of difference**. Blackwell Publishers, Massachusetts.
- HUNTER, I. (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Pomares- Corredor, Barcelona.
- QUINTERO PALACIOS, S. (1991) "*Geografía nacional y educación pública*". En **Memorias III Encuentro de Geógrafos de América Latina**. Universidad Autónoma del Estado de México.
- \_\_\_\_\_ (1993) "*El lugar de la geografía en el currículum medio de ciencias sociales: revisión histórica del caso argentino (1863-1993)*". En **Primeras Jornadas Platenses de Geografía**. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata: 377-389.
- \_\_\_\_\_ (1995) "*Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)*". En **Territorio 7**, Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2003) "*Los textos de geografía: un territorio para la nación*". En ROMERO L. (Coord.) **La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares**. Siglo XXI, Buenos Aires.
- LACOSTE, Y. (1977) **La geografía: un arma para la guerra**. Anagrama, Barcelona.
- LACOSTE, Y. (1989) "*Liquidar a geografía... liquidar a idea nacional?*" En VESENTINI, J. **Geografía e ensino. Textos críticos**. Papirus, Campinas.
- MORENO JIMÉNEZ, A. y MARRÓN GAITE, M. J. (Eds.) (1996) **Enseñar geografía. De la teoría a la práctica. Espacios y Sociedades**. Síntesis, Madrid.
- REBORATTI, C. (1993) "*La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión*". En **Geographikós**. Año 3, nº 4: 7-32.

- SANTOS, M. (1992) **A redescoberta da natureza**. Universidade de São Paulo.
- \_\_\_\_\_ (1996) **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. Hucitec, São Paulo.
- SAYER, A. (1995) "*La epistemología y las concepciones acerca de los hombres y la naturaleza en Geografía*". En Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. **Módulo: Enseñanza de las ciencias sociales**. Eje temático II, Buenos Aires.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- VESENTINI, J. (1992) "*Geografia crítica e ensino*". En VESENTINI, J. **Para uma geografia crítica na escola**. Ática, Sao Paulo.
- VESENTINI, J. (2002) "*A questao da natureza na geografia e no seu ensino*". Disponible en: [www.geocritica.hpg.com.br], 1995 [cited 2002].
- VIÑAO, A. (2001) "*¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador*". En **Educación no Brasil**. Sociedade Brasileira de História da Educação, Campinas.
- \_\_\_\_\_ (2002) **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios**. Morata, Madrid.
- VLACH, V. (1991) "*Papel da geografia tradicional na instituicao escola*". En **Memorias del III Encuentro de Geógrafos de América Latina**. Universidad Autónoma del Estado de México, México.