

LA REVISIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE GEOGRAFÍA EN LA CULTURA POSMODERNA

Noemí Fratini, Silvia Medina, Silvia Nieto, Mohira Peralta

aran@pownet.com.ar

simed@arnet.com.ar

sinieto@uol.com.ar

mohirap@onenet.com.ar

Universidad Nacional Córdoba

Resumen

Hoy la sociedad está atravesada por la cultura de la *posmodernidad*, donde la exaltación de las formas, de las apariencias, los envoltorios y las urgencias, se producen a costa de los significados, de los contenidos y de los valores, ya sea para ocultar la vaciedad de los mismos o para camuflar la irracionalidad de los mensajes, produciendo, en consecuencia el debilitamiento del sujeto.

La escuela, como institución social, aparece como un cruce de culturas, es el territorio donde se articulan todas las problemáticas sociales, donde se hallan vinculados docentes y alumnos en una relación dialéctica constituyendo un espacio *público*. Es precisamente allí donde el aula se presenta como "*arena simbólica*" de "*lugar o no lugar*", según el ritual pedagógico desplegado por el docente siendo el "*fortalecimiento del sujeto alumno y docente*" el objetivo prioritario de las prácticas educativas.

Ante este panorama el docente en geografía debe revisar no solo su práctica pedagógica, sino su *postura epistemológica*, y será desde allí como interpreta el Espacio Geográfico en este nuevo contexto.

Problema

A través de nuestra experiencia como docentes en Geografía y de compartir con otros las prácticas pedagógicas, hemos detectado que el aula se ha convertido hoy en un "**no lugar**", resultado de la pérdida de ésta como espacio de construcción del conocimiento sistemático y significativo, llegando docentes y alumnos con intereses contrapuestos y transformando el aula en una *arena simbólica*.

Hipótesis

En el aula se entrecruzan la cultura de la posmodernidad (con sus características) y los diferentes enfoques de las prácticas pedagógicas de la Geografía, contribuyendo a transformar el aula en un "**no lugar**", un espacio carente de significados para docentes y alumnos, provocando en consecuencia, el debilitamiento de la condición de sujetos.

Objetivos

Desde la enseñanza de la Geografía, recuperar el aula como "lugar" a partir de un análisis antropocéntrico a través de las prácticas pedagógicas.

Variables a analizar: indicadores

- Cultura de la Posmodernidad – vivencia de tres excesos.
- Geografía: docente – Paradigmas geográficos.

-Prácticas pedagógicas - triangulación pedagógica.

-Espacio áulico - "**lugar**" y "**no lugar**": arena simbólica.

Metodología

Estudio de caso, a partir de registros etnográficos utilizando el método nomológico deductivo.

Aproximación al problema

La condición posmoderna de la sociedad es innegable, y a través de sus influjos se condiciona el crecimiento de las nuevas generaciones, por lo tanto la escuela debe enfrentarse al reto de intervenir ante tales exigencias y circunstancias.

La escuela como institución es el elemento visible del sistema educativo, se la comprende como una *instancia de mediación cultural* entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo de las nuevas generaciones.

Es precisamente la escuela quien ha contribuido a la extensión del conocimiento, a la superación de la ignorancia y de las supersticiones que esclavizan al individuo, siendo el reflejo de los valores y contradicciones de la cultura moderna. *Pero abrazó la concepción positivista del conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas, y presentó el conocimiento despojado de los procesos que lo forjan*, ofreciéndolo como un conjunto de resultados abstractos. Se restringió el **concepto de cultura** a las peculiaridades de la civilización occidental, de su historia y su pretensión, en consecuencia, la mirada **etnocéntrica** hacia la institución escolar en la modernidad, ignoró los procesos, las contradicciones y los conflictos en la historia del pensar y del hacer, limitando el objeto de enseñanza a la mera transmisión del conocimiento, desatendiendo otras dimensiones que operan en los procesos de formación de los mismos

Nuestra formación profesional y cultural responde a los vínculos históricos que la originan, persistiendo hasta la actualidad, tiempo en el que se convive con los avances tecnológicos y las nuevas formas de relaciones sociales, caracterizando a la cultura posmoderna.

La posmodernidad se muestra, ante los sujetos vinculados en el proceso educativo, con todas las formas que reviste la cultura de la imagen, la exaltación de las formas, de las apariencias, de los envoltorios, de la sintaxis, y se produce a costa de los significados, de los contenidos, de los valores, ya sea para *ocultar la vaciedad de los mismos o para camuflar la irracionalidad de los mensajes*. Entonces la cultura de la apariencia se convierte en un poderoso obstáculo epistemológico el cual se arraiga con fuerza (en las jóvenes generaciones), por el atractivo de los estímulos que utiliza, relacionados con la naturaleza concreta de los sentidos, con el contenido directo de la percepción más sutil y diversificada.

Esta vivencia supone tres excesos, un exceso de acontecimientos que hace difícil pensar la historia, un exceso de imágenes y de referencias espaciales y un exceso de referencias individuales acompañadas por la urgencia y la aceleración, dificultando las relaciones e identidad.

Ante tales circunstancias el sentido de la escuela y de los proyectos curriculares trabajados deben vincularse con las exigencias educativas, en consecuencia es necesario el **fortalecimiento del sujeto**, como *objetivo prioritario de las prácticas educativas*. Sostenemos que el énfasis debe situarse en el enriquecimiento del individuo, constituido como *sujeto* de sus experiencias, pensamientos, deseos, y afectos, y capacitarlos para hacer frente al exceso de individualidad

Para tal enriquecimiento se requiere de estructuras democráticas que favorezcan y estimulen los intercambios culturales más diversificados, supone también la defensa de la libertad

personal y el desarrollo de la comunidad. En la recuperación del sujeto, el objetivo prioritario de la escuela posmoderna no significa sustituir la *cultura experiencial* por la *cultura privilegiada* o *culta* de los intelectuales, tampoco su yuxtaposición, sino que **supone** la "reflexión del sujeto sobre sí mismo", para facilitar su reconstrucción creadora y prepararlo para enfrentarse con los excesos de acontecimientos e imágenes, de modo que no lo sobrepasen.

De este modo se facilita la **transición** de *individuo* a **sujeto** en la escuela, lo cual no constituye una mera tarea de aprendizaje académico de las disciplinas, **sino** que además se requiere de las vivencias ricas y compleja de la **cultura**. Significa reproducir y transformar con y sobre los recursos vulgares y científicos que ahora se ponen en tensión en el individuo y en el grupo.

La escuela actual ha de superar la ruptura clásica que estableció la modernidad entre la razón y el sujeto, ampliando el sentido de lo racional para incluir la complejidad y la multiplicidad, la ambigüedad, la incertidumbre y, proponer su utilización como instrumento para provocar la subjetivación.

Vivir la cultura en la escuela, interpretarla, reproducirla y recrearla, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, *concebir al aula como el forum abierto y democrático de debate, contrastes y recreaciones de las diferentes perspectivas presentes*.

Pero, hoy asistimos en Argentina al empobrecimiento de la población, que se refleja especialmente en la educación pública, evidenciado en el deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa. El resultado es la pérdida de calidad de los recursos y productos educativos.

Además, se culpa a las escuelas y al sistema educativo de casi todo lo que funciona mal en la sociedad, en la cual existe una profunda desconfianza hacia los docentes, hacia el creciente carácter caduco de los programas de estudio en relación con la evolución de los conocimientos, como con las exigencias de aprendizaje de los alumnos, por lo que es muy difícil ante este panorama, ser docente. A esto le debemos sumar los efectos de la crisis económica que afecta a muchos docentes y alumnos que trabajan en condiciones penosas.

Este cuestionamiento de sentido de la función social como de la naturaleza del quehacer educativo, frente a las demandas de la sociedad, consecuencia de las grandes transformaciones globales, los docentes aparecemos sin iniciativas o desplazados por los hechos que siguen una vertiginosa sucesión de acontecimientos, convirtiendo en obsoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas. Pero no debemos olvidar que se nos escapa nuevamente el significado complejo y conflictivo de nuestra tarea profesional.

Observamos as, que los **éxitos** y los **fracasos** educativos no ocurren en un momento preciso de tiempo, *ya que el aprendizaje transcurre en función de procesos*.

A pesar de todos los discursos sobre la crisis educativa, el deterioro profundo en que está sumergida la educación pública impone la necesidad de intensificar la crítica, desarrollar el diagnóstico, enriquecer los debates y contribuir a la democratización.

Pero el problema educativo presenta una gravedad "teórica", que **no** es percibida por la sociedad en su conjunto, o bien cuando es percibida no suscita acciones efectivas de intervención, por lo que la identificación del problema no va más allá del plano discursivo.

El volumen del gasto de la educación ha caído y el salario de los docentes desde hace tiempo viene deteriorándose, el cual también se muestra en la planta edilicia de las instituciones como en las tecnologías pedagógicas.

La transformación de nuestro sistema educativo supone un esfuerzo profundo para comprender los procesos que en él operan, no obstante tiende a reproducir condiciones de miseria e improductividad, creando circuitos de exclusión reflejados en el fracaso escolar.

Para hacer frente a este panorama de desconcierto y perplejidad, debemos profundizar en la naturaleza polémica de la **función** mediadora de la escuela en las coordenadas temporo-espaciales del complejo entorno actual: la sociedad posmoderna o sobremodernizada.

Por lo tanto es inevitable que la atención, desde distintos sectores y perspectivas, termine por concentrarse en el elemento más visible: el **docente**, figura clave, en la dinámica social de los sistemas educativos. Encontramos así, la característica de doble vinculación que une a los docentes con los procesos de cambio y transformación, cualesquiera sean los niveles o alcance de los mismos. Desde esta perspectiva, se define al docente en tanto **objeto** de posibles transformaciones futuras (a ser cambiado), y en tanto **sujeto** promotor e implementador de dichas transformaciones.

Se hace necesario comprender al *modus operandi* del encuentro pedagógico como un ritual (como lo plantea Peter Mac Laren) encuentro en el que se transmiten simbólicamente ideologías societarias y culturales. Significa *concebir el aula como forum abierto y democrático de debates, contrastes y recreaciones de diferentes perspectivas presentes*. Es decir un aprendizaje que transcurra en términos de procesos.

Los rituales son percibidos como transportadores de códigos culturales (información cognitiva y gestual) que moldean la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión, posibilitando a los alumnos negociar entre los sistemas simbólicos para codificar la imagen de sí mismo y de la sociedad, sustentando la tarea docente en el "saber de las teorías y de las prácticas".

Entonces esta perspectiva asume los conceptos de *poder* y *dominación* como producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica. En este panorama la institución educativa cobra sentido, porque se constituye en un espacio público donde lo público se construye, y donde se debaten los parámetros culturales encontrando sentido de ser para sus protagonistas.

Continuando con nuestro análisis, utilizamos la metáfora acuñada por Peter Mc Laren "**arena simbólica**", arena representada en nuestro ámbito de trabajo por el **aula**, porque es en ella donde los docente y los alumnos simbólicamente "luchan" por y sobre las interpretaciones de las estructuras de significados, en el cual los símbolos tienen impulsos y significados centrípetos (contextos) y centrífugos (texto) formando todos ellos una **urdimbre**.

Esta metáfora de "arena simbólica" del aula simboliza el **espacio** de batalla donde el docente despliega todo su ritual pedagógico y el otro contrincante simbólico (el alumno) asiste a la misma cargado de deseos motivados por sus intereses, los que crean un conflicto al entrar en colisión con los deseos del otro, y es en esta colisión donde se enfrentan los deseos de ambos contrincantes.

Entonces puede suceder que el docente continúe indiferente a este problema prosiguiendo con su ritual ignorando al "otro" en su nivel o estadio según Bruner *enactivo, icónico y simbólico*, de pensamiento desplegándose en este otro (el alumno) una *crisis de alteridad* (de sentido). Es aquí cuando el aula se transforma en un "**no lugar**" para ambos. Y de este modo el alumno se autoexcluye del proceso de aprendizaje y el docente del proceso de enseñanza.

En oposición a este panorama, están aquellos docentes comprometidos que han evidenciado esta crisis en sus alumnos, se preocupan por generar un espacio simbólico de identidad, de relación e historia, transforman el aula en un "**lugar**" donde los alumnos se sienten parte del ritual pedagógico, aprendiendo en esta "lucha simbólica" a equilibrar sus deseos con

compromisos y responsabilidad, logrando aprendizajes significativos y recuperando al aula como espacio de encuentro donde se **fortalecen los sujetos** y se construye el conocimiento.

Hoy, si bien la sociedad demanda conocimientos a la escuela, le agrega otras que apuntan a necesidades urgentes como lo emocional y afectiva, desplazando al conocimiento como elemento importante dentro del aula. La satisfacción de estas demandas constituye también parte del **trabajo docente y sus condiciones invisibles**. Cabe recordar que el aprendizaje también depende de la "voluntad de aprender y de superarse del alumno", actitud que refleja el valor asignado a la educación por la sociedad.

Entonces podemos marcar la tendencia contradictoria que enfrenta cotidianamente el docente, contradicción entre la tendencia a la profesionalización y especialización de su trabajo y la necesidad de cooperar en tareas que exceden de sobremanera su función específica: **enseñar**.

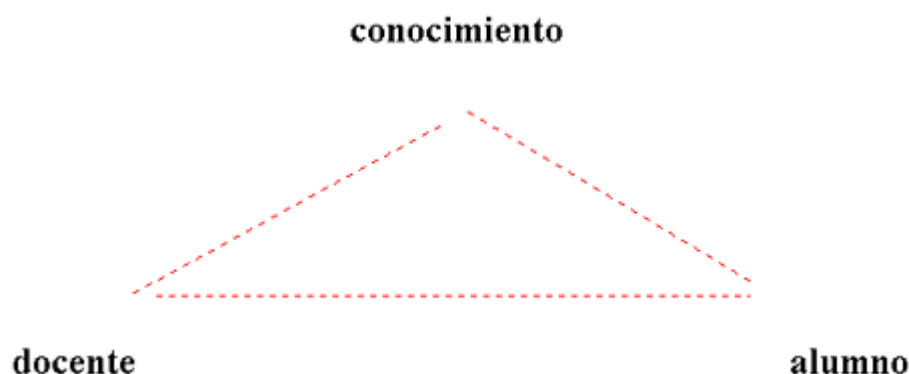
Ahora bien hemos, planteado la existencia de dos posturas: la de los *desencantado e indiferentes* (G. Frigerio), para quienes el aula es un "*no lugar*", y la de los apasionados y curiosos, este último está convencido de que su trabajo y la educación tienen sentido porque representa un papel clave en la construcción de las sociedades y en consecuencia vale la pena sostener y defender la institución educativa como *espacio público*, donde lo público se construye, de allí su complejidad y la necesidad de saber cada vez más sobre ellas.

La transformación educativa en la Provincia de Córdoba fue irruptiva, y los procesos de cambio se desarrollaron a partir de un modelo verticalista, en el cual el docente revistió el rol de objeto y no de sujeto promotor de cambio. En esta instancia se observó la agudización de la postura de los desencantados e indiferentes reflejándose en el aula como una verdadera "arena simbólica".

Exclusivamente en nuestra ciencia, la Geografía, la transformación planteó la curricula para esta disciplina desde el *paradigma* de la Teoría Crítica, enfoque que toma los cambios operados en esta ciencia en el mundo actual, provocando en los docentes en general una profunda resistencia al cambio propuesto, por cuanto habíamos sido formados en el paradigma positivista, y expresiones como "*nos han quitado la Geografía*" no hace más que evidenciar el "**no lugar**" que la mayoría de los docentes en Geografía encontró en el aula: su espacio de trabajo.

Tras la búsqueda del aula como "lugar"

Según nos plantea la Dra. Graciela Frigerio hasta el presente hemos abordado las teorías del proceso educativo de a par: *docente-alumno, enseñanza-aprendizaje, organización-curriculum*, etc. Por ello para ayudar al fortalecimiento del sujeto, objetivo prioritario de las prácticas educativas en esta posmodernidad (en la cual facilitamos la transición del *individuo* a sujeto) es imprescindible recuperar el espacio que se dejó como "*lugar de relaciones*" y, conjugar la tríada que le da significado a nuestro quehacer pedagógico.



Así los triángulos admiten múltiples figuras, pues los *vértices* son **puntos de perspectiva u horizontes** lógicos, vertebrando ángulos que poseen muchísimos matices de grados. En su interior, un continente o espacio a recorrer representa el proceso pedagógico.

Aseguramos de este modo la construcción del vínculo *docente-conocimiento-alumno*, que constituye lo específico de la escuela y es el aula nuestro espacio de despliegue donde se realiza el contrato pedagógico-didáctico.

Como expresáramos anteriormente la institución educativa y particularmente el aula tiene sentido porque constituye uno de los pocos espacios públicos de la sobremodernidad y es en ese espacio donde lo público se construye: "*de allí su complejidad, que hace necesario saber cada vez más sobre ella. Saber sobre la educación y sus instituciones se remodela y reformula permanentemente. Es propio de los educadores buscar y atribuir sentidos. Para encontrar sentidos se requiere de saber de las teorías y saber de las prácticas: comprender cómo se entrelazan, cómo nos atraviesan, cómo las atravesamos.*" (G. Frigerio o.p.c).

Cabe señalar que estos triángulos son útiles para plasmar la creatividad del docente, pues con sus puntos de perspectivas u horizontes lógicos se pueden construir innumerables triángulos de diferentes tipos, pero es importante recordar que siempre hay que crear un espacio de relaciones en cuyo seno tiene posibilidades el fortalecimiento del sujeto protagonistas involucrados.

¿Cuál es el panorama de la geografía?

Hasta no hace mucho tiempo concebíamos al aula con un enfoque *positivista*, donde el conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas se presentaban despojadas de los procesos que lo forjaron, ofreciéndolos como un conjunto de resultados abstractos. Si bien nuestra formación profesional y cultural, responde a los vínculos históricos que la originaron, debemos romper con estas posturas subyacentes que persisten hasta hoy en nuestro modo de concebir la tarea docente.

Sabemos que la escuela media ha transcurrido durante décadas bajo la influencia de la corriente *positivista*, la cual se evidencia en los programas de estudio, bibliografía, metodología de la enseñanza, relación docente-alumno, etc. Esta perspectiva epistemológica se basa en un postulado *empírico descriptivo*, el cual ha conseguido mantenerse en estas latitudes hasta la década del '80 aproximadamente, alcanzado como ya dijimos, a la educación pero también a muchas disciplinas y entre ellas a la **Geografía**.

Revisando los principios de esta corriente, y recorriendo a pensadores como Comte, Gastón Bachelard, J.M. Mardones, J. Habermas y otros, quienes han caracterizado al *positivismo* por la aplicación de un *monismo metodológico*, la explicación causal (el por qué) y el interés dominador del conocimiento positivista. Lo expresado se corrobora en el análisis de un texto de Geografía (31ª edición 1976) utilizado en las escuelas nacionales (bachilleratos y comerciales), en el cual se observa una estructura general de *organización lógico-deductiva*, donde los contenidos se encadenan desde un marco teórico general, y, desde allí se van desglosando hacia lo particular. Los conocimientos se presentan fragmentados e inconexos como cuerpos individuales, explayándose los contenidos en una Geografía Física y Matemática, dedicándoles solo una breve referencia a la Geografía Humana. Rama de la Geografía que es abordada, siguiendo la tipificación ideal de la física-matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica, y, tratando de subsanar bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas.

Los autores del texto investigan el medio natural como algo real, ajeno a la mente y objetivable por ellos, según este supuesto la indagación científica permitía conocer las condiciones de la

naturaleza y operar sobre ella de un modo racional. "El positivismo, dice Habermas, sólo acepta la razón y la proclama en forma particularizada".

Para concluir el análisis de esta corriente epistemológica inferimos que el *modus operandis* del proceso de enseñanza aprendizaje respondía plenamente a sus postulados: *monismo metodológico* y a una *explicación causal* sin plantear interrelaciones concretas, es decir se planteaba un análisis sistémico.

Como hemos expuesto en la aproximación al problema, la Transformación Educativa en la Provincia de Córdoba propuso la currícula para la Geografía desde la *Teoría Crítica*.

Si abordamos esta corriente en nuestra ciencia, debemos marcar nuevas reflexiones epistemológicas desde aquellas disquisiciones acerca del conocimiento científico. Su validez y legitimidad en Geografía.

Sabemos que este paradigma piensa a la Geografía como un instrumento de liberación del hombre. Critica la tradición positivista en el abordaje del espacio que lo explica automatizado bajo una ley y desmitifican su aparente objetividad bajo la cual, el discurso geográfico ha ocultado las contradicciones sociales. Denuncian que el positivista ve:

-La organización como armónica;

-La relación del hombre con la naturaleza como una relación independiente de la relación de los hombres entre sí;

-A la población de un territorio como un todo homogéneo sin atender a la división de clase.

La Geografía Crítica trata entonces de desenmascarar los compromisos sociales del discurso geográfico y su carácter clasista. Entonces, los geógrafos enrolados en este pensamiento, muestran la relación de la geografía tradicional con el imperialismo y la idea de progreso que ésta suponía con la apología de la expansión. Para estos autores, (críticos) desde la antigüedad la Geografía ha servido para el dominio sobre la superficie terrestre y continúa siendo el instrumento de dominación burguesa. Pero esta corriente crítica, admite que dos personas que viven en la misma ciudad pueden concebir de modos diferentes el espacio. La geografía ha sido hasta ahora la expresión ideológica del Estado, que impone su única mirada sobre la pluralidad de miradas sociales lo que constituye una instancia de dominación.

La Geografía Crítica no trata de descubrir regiones, mostrando sus formas y funcionalidades, más bien muestra las contradicciones sociales ahí contenidas. Experimenta el espacio como una producción social, no como un objeto, sino como el resultado del trabajo humano, Esta corriente geográfica asume una posición "*en donde hay lugar para la polémica hay lugar para algo nuevo. Los geógrafos críticos, en sus orientaciones diferentes, asumen la perspectiva popular, la de la transformación del orden social, buscar una geografía generosa y un espacio más justo, que esté organizado en función de los intereses del hombre*"(Moraes, 1983, Pág. 127).

Conviene aclarar que entre el Positivismo y la Teoría Crítica se han sucedido una serie de posiciones epistemológicas y escuelas en la ciencia Geográfica, no siempre reflejadas en el saber geográfico escolar. Sin embargo en el ámbito académico epistemológicas, siempre presentes, no se reflejan en el saber escolar cotidiano.

" Aceptados estos presupuestos metodológicos debemos procurar encontrar una definición de la geografía escolar que cumpla con estos requisitos, pues de esta forma el conocimiento geográfico se constituirá en saber social útil para el alumno, en un conocimiento científico que le servirá de contraste respecto a su conocimiento vulgar o espontáneo. Pero además, el tipo de Geografía que nosotros seleccionemos no solo estará condicionado por esta definición, sino también por la teoría de aprendizaje que utilizaremos para fundamentar nuestro proyecto

pedagógico. Y en todo caso, el conocimiento geográfico que nosotros asumamos va a estar más ligado a unas escuelas o tendencias de la Geografía actual que a otras, pues ello es consecuencia de la propia institucionalización del saber científico". (Xosé M. Souto González, o.p.c.).

A modo de conclusión

Es innegable esta condición posmoderna de nuestra sociedad, la cual no podemos ni evadirla ni soslayarla; pero como alternativo eficaz nos parece adecuado enfrentarla para recuperar el modelo ontológico de la persona que trasciende estos tres excesos de la cultura de la sobremodernidad.

En la problemática abordada nos proponemos recuperar el fortalecimiento de los sujetos intervinientes en el proceso de enseñanza reencontrando en el espacio áulico y transformándolo en un lugar de significados para ambos.

El modo de encontrar ese "lugar" (aula) por parte del docente sería a través de la triangulación pedagógica en toda su plenitud y compromiso para lo cual debe revisar sus propios esquemas pedagógicos y epistemológicos que conduzcan a desplegar un ritual simbólico donde prime una relación dialéctica.

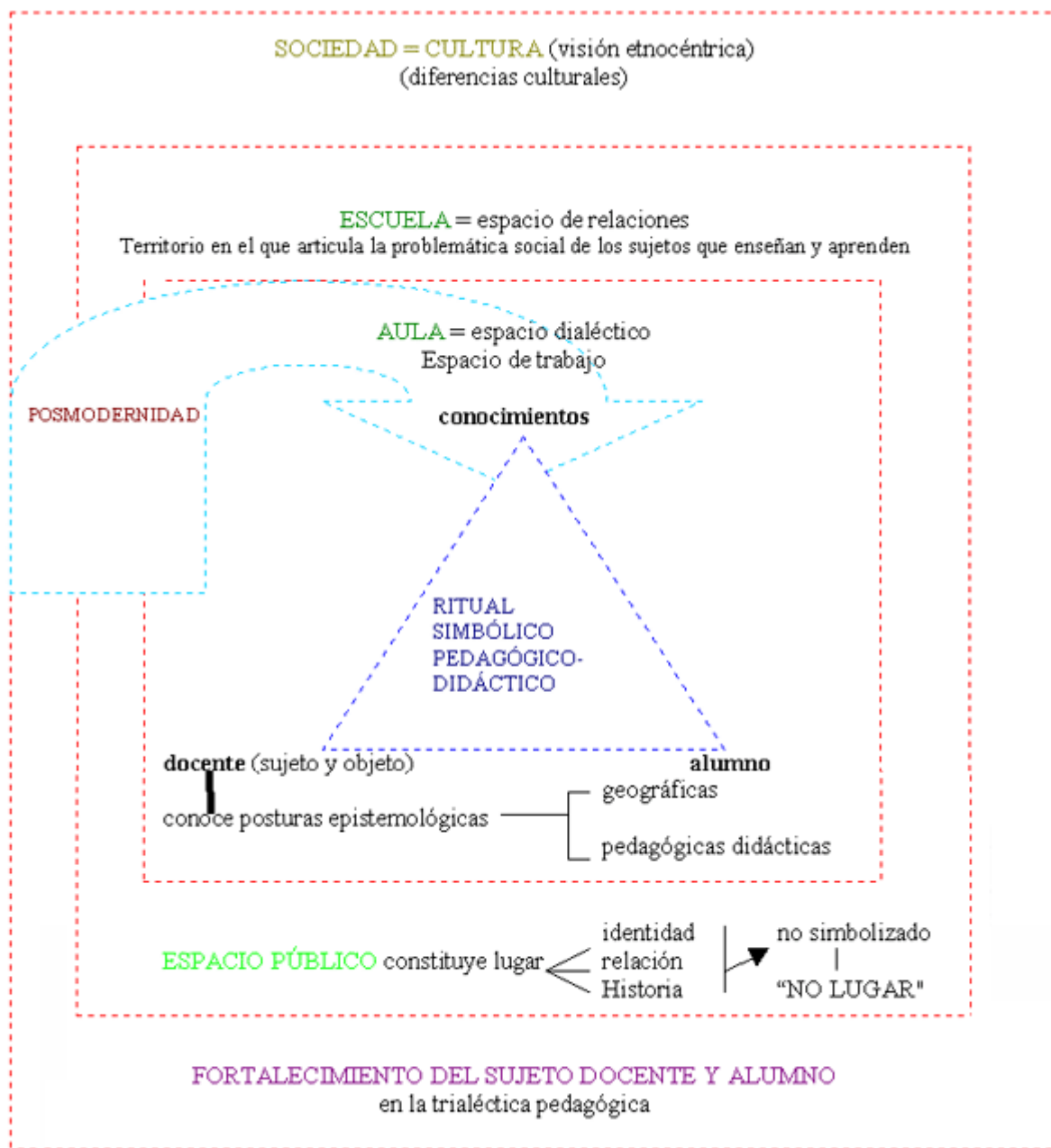
En lo disciplinar, concretamente analizar las distintas corrientes del modo particular de abordar el objeto de estudio de nuestra ciencia, para que el alumno pueda introducirse en el mundo presente para facilitar una autonomía crítica y poder ordenar la información que le llega e interpretar los hechos que ocurren a distintas escalas.

Hemos comprobado que se suele identificar a una disciplina desde el imaginario colectivo, en este habrá influido tanto las maneras de enseñar como las formas de aprender los contenidos programados. Nosotras queremos demostrar que enseñar y aprender Geografía es una cosa muy diferente, que inclusive requiere de imaginación (pensar y vivir el espacio). Por lo tanto queremos demostrar que la enseñanza de la Geografía proporciona un saber útil al alumnado para integrarse en la vida social y enseñar a **pensar** el espacio como actividad útil y relevante para la vida de los ciudadanos del siglo XXI.

Este es nuestro más humilde aporte.

A modo de síntesis

Fuente: Elaboración propia.



Bibliografía:

- Barylko, Jaime: "Educación del presente inasible". En revista Zona Educativa, Año 3 N° 24, junio 1998.
- Beker, Ester y Benedetti, Cristina: "El docente está sometido a un alto nivel de exigencia y de idealización". En revista Zona Educativa Año 3 N° 21, marzo 1998.
- Cirigliano, Gustavo "Quién la recuerda hoy". En revista Zona Educativa Año 3 N° 26, agosto 1998.
- Camilloni, Alicia R.W.de : "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio" ¿qué es cercano? ¿qué es inmediato? ¿qué es lejano? IICE Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA Año IV. Miño Dávila Editorial. 1993.
- Dassi, Alberto y otros: "Geografía General y de Asia y de Africa" Bs. As. 1956
- Durán, Diana: "Geografía y transformación curricular", Lugar Editorial. Bs. As.1996.
- "El aula flexible". En revista Zona Educativa Año 1 N° 9, noviembre 1996.

- "El tercer espacio. Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica"(Edward Soja), en revista Geographikós, Nº 8, 2º semestre de 1997.
- Frigerio, Graciela: "Triángulos pedagógicos", en revista Limen Año 3 Nº 9, febrero 1995.
- Fratini, Noemí: "Análisis retrospectivo, aproximación" Seminario de Epistemología, Postitulación para la enseñanza de la Geografía. Universidad Nacional de Córdoba. 1998.
- Mc Laren, Peter: "Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos". Editorial Siglo XXI 1986.
- Medina, Silvia: "La formación docente", tesis de postgrado Universidad Católica de Córdoba, Año 1998.
- "Problemas Epistemológicos de las Ciencias Sociales: los caminos de la Geografía" Seminario de Epistemología, Postitulación para la enseñanza de la Geografía. Universidad Nacional de Córdoba. 1998.
- Nieto, Silvia Susana: "La Geografía y su objeto de estudio" Seminario de Epistemología, Postitulación para la enseñanza de la Geografía. Universidad Nacional de Córdoba. 1998.
- "Otras formas de organizarse para enseñar y aprender", en revista Zona Educativa, Año 1 Nº 6, agosto 1996.
- Peralta, Mohira: "Reflexiones epistemológicas de la Geografía: un encuadre histórico" Seminario de Epistemología, Postitulación para la enseñanza de la Geografía. Universidad Nacional de Córdoba. 1998.
- Puigrós, Adriana: "Imaginación y crisis en la educación latinoamericana", grupo Aique Editor S.A., Bs. As. 1994.
- Souto González, Xojé: "Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y el conocimiento del medio", Editorial del Serbal. España 1998.
- Tenti, Emilio: "Las palabras y las cosas de la educación", en revista Zona Educativa, Año 3 Nº 21, marzo 1998.