

**Universidad de la República - Facultad de Ciencias
Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación
Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores**

DIPLOMADO EN GEOGRAFÍA

**TESINA: La ciudad en los manuales de 4to año de educación primaria
1981 - 1999**

**Mtro. Prof. José Núñez
Tutor/a: Prof. Mag. César Cutinella**

Montevideo, 26 de febrero de 2024.

Agradecimientos

A mi familia por su apoyo incondicional.

A mi tutor, Prof. Mag. César Cutinella, por sus valiosas sugerencias y aportes.

Índice

Introducción	4
Antecedentes	4
Capítulo I. Marco teórico	
1.1 Los ambientes urbanos.....	5
1.2 La enseñanza de la geografía en el Uruguay.....	6
1.3 Los manuales escolares.....	7
1.4 Los Programas escolares.....	8
Capítulo II. Marco metodológico	
2.1 Problema de investigación, y las preguntas que lo sostienen.....	9
2.2 Objetivo General.....	9
2.3 Objetivos Específicos.....	9
2.4 Hipótesis que sustenta el proyecto.....	10
2.5 Metodología y fuentes de información.....	10
Capítulo III. Análisis del concepto ciudad en los Programas Escolares y en los manuales escolares de 4to año de 1979 y 1999.	
3.1 La ciudad en el Programa para Escuelas Urbanas de 1979.....	11
3.2 La ciudad en el manual “Geografía 4o año” de 1981.....	13
3.3 La ciudad en el Programa Educación Primaria para las Escuelas Urbanas de 1986....	18
3.4 La ciudad en el manual “Nosotros en el Mundo 4” de 1999.....	19
Capítulo IV. Consideraciones finales	23
Bibliografía	24

Introducción

El tema seleccionado para esta tesina, la ciudad en los manuales de 4to año de educación primaria en el período 1979 - 1999, se podría considerar como un punto de encuentro entre varias asignaturas y seminarios desarrollados en este Diplomado y las indagaciones realizadas en el marco de las actividades específicas. Su contenido nos remite a los aspectos abordados en el seminario sobre Ambientes urbanos. Para interpretar las fuentes seleccionadas también fue necesario hacer uso de los elementos aportados en la asignatura Enseñanza de la geografía en el Uruguay. Como el tema se desarrolla en un período acotado fueron de utilidad las temáticas incluidas en Evolución del pensamiento geográfico contemporáneos.

Esta indagación, de corte cualitativo, se centra en el planteamiento del concepto ciudad en dos manuales escolares de educación primaria considerando su relevancia como contenido curricular en este nivel educativo pues es el espacio donde vive la mayor parte de la población de nuestro país y de nuestros alumnos, y por ser uno de los ámbitos donde se explicitan las relaciones y tensiones entre los actores sociales de carácter privado y estatal. En el desarrollo de la misma se analiza también el contexto histórico de los Programas escolares y manuales seleccionados. En relación a estos últimos es destacar su importancia como recursos didácticos utilizados de forma obligatoria por los docentes de aula, con la supervisión de directores e inspectores del subsistema educativo, y como bien cultural que circuló en los hogares de los estudiantes durante un prolongado período de tiempo.

Las ciudades o denominada también en los manuales como ámbito urbano, según diversos autores se ha ido transformando en territorios de integración, fragmentación y segregación social, de empoderamiento y resiliencia de diferentes grupos, y donde el Estado juega un rol relevante para garantizar la democracia social.

La distancia temporal entre las fuentes analizadas implicó el abordaje de su contexto de producción influido por factores de orden social, político junto a los relacionados con la evolución de la geografía académica y la escolar.

Antecedentes

La revisión sobre el tema permite sostener que se observa una ausencia de investigaciones específicas sobre este tema en particular en educación primaria en Uruguay.

Algunos de los estudios que tienen cierta similitud con el tema abordado en esta tesina son “La cuestión agraria uruguaya en los manuales escolares de geografía: una aproximación a su evolución histórica” de C. Cutinella (2013) y la tesis de maestría en docencia de D. Carballido titulada “Los contenidos geográficos en los manuales escolares. Presencia o ausencia de los principios de aprendizaje románticos, propuestos por Kieran Egan”. (2014).

También se cuentan estudios generales sobre los diferentes currículos que se implementaron en el ámbito de la educación primaria en el período referenciado que, si bien no se centran en la enseñanza de la geografía o los manuales escolares, realizan aportes para poder contextualizar el tema. Uno de ellos fue el elaborado por Soler Roca en el año 1984 denominado “Uruguay análisis crítico de los programas escolares 1949, 1957 y 1979”. Otro material de interés fue el producido por Feldman y Palamidessi en el año 2015 denominado “Continuidad y cambio en el currículum Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay”. Este incluye diferentes tópicos tales como las formas de prescripción curricular y la distribución de la carga horaria según área y grado.

En el ámbito latinoamericano, se destacan estudios realizados por investigadores brasileños sobre el concepto de ciudad en los manuales escolares orientados a educación secundaria como el de Cavalcanti denominado “A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana” del año 2008, y la investigación realizada por Pérez C., “O conceito de cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil”, que se desarrolló entre los años 2011 y 2012. Esta última aborda el concepto de ciudad y los discursos que sustentan esta construcción, para revisar el relato de los autores de los manuales y comprender cómo es concebido el concepto de ciudad en ambos países. De Brasil también es la investigación de Almeida, denominada “Análise do conteúdo cidade e o livro didático” del año 2017. Procura comprender los desafíos que implica la enseñanza del concepto de ciudad a partir del análisis de los manuales de 7mo año de la educación básica -equivalente al nivel de ingreso a la educación secundaria en Uruguay - en los Parámetros Curriculares Nacionales.

Capítulo I. Marco teórico

1.1 Los ambientes urbanos

Existen múltiples definiciones de ciudad de acuerdo a la corriente paradigmática en la que se enmarque el investigador. En este trabajo se hace acuerdo con la concepción de Carlos (2007), según la cual

La ciudad, en cuanto construcción humana, es un producto histórico- social y en esta dimensión aparece como trabajo materializado, acumulado a lo largo del proceso histórico de una serie de generaciones. Expresión y significación de la vida humana, obra y producto, proceso histórico acumulativo, la ciudad contiene y revela acciones pasadas, al mismo tiempo que futuras, que se construyen en las tramas del presente, o que nos coloca delante de la imposibilidad de pensar la ciudad separada de la sociedad y del momento histórico analizado. (Alessandri Carlos, 2007: 11).

Por otra parte, en el concepto de ciudad confluyen otros de múltiples disciplinas como la sociología y el urbanismo, tal como destaca Domínguez (2007) y las categorías usadas para su análisis son objeto de controversia por las diferentes corrientes paradigmáticas en la geografía. Considerando la historicidad de los conceptos, como el de ciudad, se puede observar cómo desde mediados del siglo XIX hasta el presente, se han sucedido diferentes formas de conceptualizar y caracterizar lo urbano en función de los paradigmas de referencia. Segura (2021) identifica algunos de estos enfoques que van desde la “ciudad como realidad ecológica” en los años 20 del siglo XX, la “ciudad modernista” en los años 50 y 60, o la “ciudad global” en la década de 1990.

1.2 La enseñanza de la geografía en el Uruguay

A efectos de esta tesina, nos interesa destacar las diferentes corrientes que permiten brindar un contexto a la elaboración de los Programas y manuales analizados en la tesis.

Achkar *et al*, destacan que a mediados de la década de 1950 la creación del IPA y el Departamento de Geografía Física y Biológica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UDELAR, junto a la influencia de la geografía francesa y a la obra del prof. J. Chebataroff, influyeron en un proceso de renovación epistemológica y didáctica donde se destaca el concepto de región en el análisis geográfico. A fines de la década de 1960 y comienzos de los 70 se inició un proceso de renovación paradigmática con el estudio de enfoques críticos en la enseñanza de la geografía, donde la sociedad era percibida como constructora política del espacio geográfico en una relación de interacción con la naturaleza.

Sin embargo, como sostienen estos autores, esta renovación, a partir de la política educativa implementada por el régimen militar, se paraliza

... cómo a partir de los mecanismos de censura, las voces de los actores vinculados a las instituciones educativas enmarcadas en la dictadura, volvieron a definir sentidos políticos asépticos para la enseñanza de la geografía y se continuó prescribiendo curricularmente los contenidos de la geografía francesa clásica.” (Achkar et al, 2011: 41)

Estos autores señalan que la adopción de marcos interpretativos pertenecientes a las corrientes paradigmáticas europeas fueron incorporados con cierto atraso hasta la década de 1980 cuando se desarrollan con gran ímpetu en la enseñanza las perspectivas ambientalistas. A partir de la interacción entre la UDELAR, el IPA y otras organizaciones como la APNG, estos autores diferencian tres períodos donde se producen rupturas. Dos de ellos tienen proximidad temporal con el contexto de elaboración de los manuales y programas seleccionados. Estos períodos fueron el segundo, delimitado entre los años 1963 y 1973, que giró en torno a los trabajos del prof. Germán Wettstein y a un intento de consolidar una geografía latinoamericana y el tercero, ubicado a comienzos de la década de 1990. Éste culminó con la emergencia del paradigma ambiental. Es oportuno destacar que el prof. Wettstein fue uno de los autores del segundo manual analizado.

En este marco, en las décadas 1980 y 1990 hacen emergencia en nuestro país diferentes paradigmas que influyen sobre la enseñanza y la formulación de los manuales como el ambiental crítico, y las distintas geografías como la radical, la humanística, y la de la percepción. Estas corrientes son mencionadas y destacadas en la guía elaborada por la ANEP para orientar a los autores del manual del año 1999. Este documento se denominó “Los libros de texto en la escuela primaria: Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela - Especificaciones técnicas para la elaboración de textos”.

1.3 Los manuales escolares

De acuerdo al investigador S. Selander (1990), los libros de textos o manuales escolares son representaciones que toman como referencia el mundo exterior y están determinados por condicionamientos institucionales y sociales. En este marco, el autor señala que el análisis del contenido de los manuales debe tener en cuenta su estructura interna, la relación con su contexto de producción, con otros libros de texto y el ámbito académico para reconocer la o las corrientes paradigmáticas que se ponen de manifiesto. En este aspecto, Escolano Benito señala que el manual “*es un instrumento adscrito al oficio docente como medio necesario del ajuar ergológico de los actores que desempeñan la vida escolar.*” (2015). También, siguiendo al autor antes mencionado y su referencia al filósofo U. Eco, el manual instruye al docente al brindarle pautas metodológicas acerca de la enseñanza de los contenidos curriculares. Este un aspecto por demás útil en el análisis del primer manual ya que la etapa en la que fue utilizado por los docentes y los niños, se inscribe en el periodo dictatorial donde las fuentes de información y recursos didácticos fueron rígidamente fiscalizados.

Siguiendo a Rodríguez Lestegás (2002) en su referencia a Audigier, es de destacar que

existen marcadas diferencias entre el conocimiento geográfico científico y el escolar. Este planteamiento implica una divergencia con el concepto de transposición didáctica del investigador I. Chevalard. Audigier señala que, a diferencia de otras disciplinas como la matemática, no se puede considerar al conocimiento geográfico escolar como uno simplificado y reducido a lo esencial del académico, sin dejar de reconocer las relaciones entre ambos. Por el contrario, el conocimiento geográfico escolar sería una creación original y particular de los sistemas educativos, un saber específico objeto de aprendizaje, enseñanza y evaluación, que responden también a finalidades sociales distintas. Algunos de estos elementos que los diferencian serían la organización de los textos donde se presentan los saberes y sus finalidades de acuerdo a las instituciones que los producen.

El autor antes mencionado sostiene que la disciplina escolar como la geografía, cuenta con cuatro componentes, explicitando la vulgata, una serie de ejercicios-tipo, unos procedimientos de motivación y un conjunto de prácticas de evaluación. La vulgata consiste en “ *conocimientos o contenidos explícitos compartidos por el profesorado y considerados como característicos de la disciplina, lo que significa que conviene eliminar de ella todo lo que no sea considerado como un saber absolutamente aceptado por todos*”. (Rodríguez Lestegás, 2002: 174). Este conocimiento geográfico expuesto en la vulgata muchas veces es el producto de discursos muy variados y a veces incluso divergentes e incluye localizaciones y relaciones entre distintos factores. Dos de los elementos que integran el contenido principal de la vulgata son una serie de conocimientos fácticos, junto a una nomenclatura y un vocabulario calificados de específicos. Los ejercicios tipo contribuyen a delimitar la disciplina. Los procedimientos de motivación se refieren a problemas de actualidad que refuerzan la necesidad del conocimiento geográfico para interpretarlos y que contribuyen a validar la disciplina. Las actividades de evaluación permiten al docente realizar un monitoreo de los aprendizajes y aplicar escalas de valoración.

1.4 Los Programas escolares

De acuerdo al investigador B. Bernstein “*el currículum expresa el sistema de clasificación que muestra los límites entre lo que se incluye (conocimientos, capacidades, saberes, tradiciones culturales, valores) y lo que no se incluye y, también, los límites/demarcaciones y distribuciones entre lo incluido.*” (1988, citado en Feldman y Palamidessi, 2015: 21). Cada Programa o Currículo es así un documento que concretiza una serie de opciones tomadas por las autoridades educativas del momento, y aquellas en las cuales delegaron esta función, en relación a aspectos políticos, curriculares, disciplinares, didácticos jerarquizando algunos elementos por sobre otros y estableciendo un conjunto de procedimientos que adquieren el carácter oficial. Estos contenidos

curriculares y orientaciones son la base para la elaboración de los manuales y recursos didácticos. A su vez, son contextualizados por cada institución y cada docente con su grupo clase. En referencia a cuál es la concepción de Programa Escolar en el marco de la educación primaria en Uruguay, se explicita en el Programa de Educación Inicial y Primaria vigente actualmente que este “... es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación.” (ANEP, 2008: 3)

Capítulo II. Marco metodológico

2.1 Problema de investigación y las preguntas que lo sostienen

Problema

Se observa que a nivel académico no se cuenta con investigaciones publicadas acerca de la enseñanza del concepto ciudad en los manuales escolares oficiales de educación primaria en Uruguay, donde la mayoría de los escolares viven en ámbitos urbanos, en el período y en el grado explicitado en el tema de esta tesina.

A partir de este problema se formuló una pregunta primaria y dos secundarias. Las mismas son:

Pregunta primaria

- ¿Cómo se evidencia el concepto ciudad en los manuales escolares de cuarto año en el período 1979 - 2008?

Preguntas secundarias

- ¿Qué bases epistémicas de referencia pueden reconocerse en los manuales y contenidos curriculares de los Programas Escolares en el grado seleccionado y en los períodos abordados?
- ¿Cómo se desarrolla el concepto ciudad en los manuales analizados?

2.2 Objetivo General

- Analizar el concepto de ciudad en los Programas y manuales de escuelas primarias públicas de cuarto grado en el período 1979 - 2008.

2.3 Objetivos Específicos

Indagar cómo se desarrolló el concepto de ciudad en manuales escolares de cuarto grado de educación primaria entre los años 1979 - 1999.

Identificar las bases epistémicas de referencia en los manuales seleccionados y en los contenidos curriculares de geografía en los Programas Escolares de 1979

y 1986 en relación al concepto seleccionado.

2.4 Hipótesis que sustenta el proyecto

El concepto de ciudad que se desarrolla en los manuales analizados evidenciaría el contexto histórico, político y social del período de su producción, así como las referencias epistémico disciplinares que predominaron, y sus diferencias pondrían de manifiesto los cambios epistémicos y las políticas educativas implementadas.

2.5 Metodología y fuentes de información

M. T. Sirvent en su obra “El proceso de investigación” (Sirvent, 2004), señala que la investigación científica tiene su razón de ser en la problematización de la realidad e implica la contrastación y confrontación de referentes teóricos con material empírico, en este caso textos de manuales de ciencias sociales de educación primaria y Programas Escolares.

Durante el desarrollo de la tesina se optó por una indagación orientada a la comprensión y la verificación de los conceptos abordados a través de la interpretación de la información extraída de las fuentes documentales.

Siguiendo a Sirvent, en la lógica cualitativa el investigador se sumerge en la realidad, que no se considera como externa a este, y le asigna significados a los hechos y acciones dentro de un contexto histórico y social determinado. En este marco, el objeto de investigación es construido por el investigador y los documentos se analizan desde una perspectiva interpretativa.

Como unidad de análisis se adoptó la institución que encargó la elaboración y publicación de los documentos, en este caso el “Consejo de Educación Primaria”, cuya denominación cambió a “Consejo de Educación Inicial y Primaria” en el año 2008 por la Ley General de Educación. Como unidades de recolección se seleccionaron los Programas Escolares para Escuelas Urbanas aprobados en los años 1979 y 1986, y dos manuales de Geografía y Ciencias Sociales oficiales editados en los años 1981 y 1999.

Es conveniente destacar que los manuales significaron la concreción del programa oficial, funcionando como prescripción curricular. Esto es más acentuado en el caso del manual editado en 1981, dado el contexto fuertemente autoritario que predominaba en el sistema educativo en el período determinado por el régimen dictatorial. Otro elemento a señalar es la amplia difusión de los manuales en la totalidad de las escuelas primarias del país, la estricta supervisión que se realizó acerca de su uso en el quehacer diario de los docentes, y su influencia más allá del ámbito escolar ya que frecuentemente eran llevados al hogar para la realización de las tareas.

Se eligió este grado en particular, ya que una primera aproximación comparativa las secuencias curriculares de ciclo de la disciplina geografía en los Programas Escolares de los años 1979 y 1986, permitió observar la continuidad del concepto ciudad como un contenido curricular en este grado a lo largo del tiempo.

El estudio documental implicó llevar adelante el análisis de estas fuentes documentales escritas, de carácter bibliográfico, editadas, y de carácter oficial. Como técnicas se utilizó la observación documental mediante la indagación bibliográfica de los manuales escolares y el análisis documental y de contenido.

Algunos materiales aportados durante este trayecto formativo como “El manual escolar y la cultura profesional de los docentes” de A. Escolano (2009) y “Análisis de textos pedagógicos hacia un nuevo enfoque de la investigación” de S. Selander (1990), brindaron pautas para el trabajo con estos textos.

Como metodología de abordaje de los textos se llevaron adelante las siguientes operaciones:

- exploración del material ,
- pre-análisis,
- establecimiento de unidades de registro y de contexto textual (subtemas del capítulo-muestra y capítulo-muestra, respectivamente) y de producción
- análisis temático de la información
- ordenamiento de la información,
- clasificación,
- comparación.

Capítulo III. Análisis del concepto ciudad en los Programas Escolares y en los manuales escolares de 4to año de 1979 y 1999

3.1 La ciudad en el Programa para Escuelas Urbanas de 1979

El contexto histórico del primer manual analizado, editado en el año 1981, se inscribe en la nueva política educativa implementada por el gobierno cívico militar que rigió entre los años 1973 y 1985.

Los Programas anteriores, destinados a escuelas rurales y urbanas databan de los años 1949 y 1957 respectivamente. Su ideología, según M. Soler (1984), respondía a la

formación de un ciudadano activo para desarrollarse en un sistema democrático. Luego de consolidado el régimen dictatorial el órgano rector del sistema educativo público, el CONAE, llevó adelante el diseño e implementación de nuevas orientaciones ideológico-educativas. Entre estas se inscriben el nuevo Programa Escolar de 1979 y el manual que se analizará posteriormente. En relación a las razones para tal cambio, las autoridades manifestaron que *“la educación estaba como la sociedad entera, infiltrada por el marxismo”*, afirmación contenida en Testimonio de una Nación Agredida (Comando General del Ejército, 1978: 218) .

En relación al proceso de elaboración del Programa, Soler Roca destaca que en el documento “Ciclo de divulgación de apoyo a los Programas para Escuelas Urbanas y Rurales” se señala

“Para su elaboración se han tenido en cuenta principios que han sido consagrados a través de documentos muy importantes emanados de las más altas fuentes gubernamentales que establecen lo que nosotros llamamos el marco doctrinario de los programas con ellos se persigue consolidar el particular estilo de vida del Uruguay a través de la afirmación de los conceptos de Familia, Patria; Soberanía, Nación y Desarrollo en Seguridad tendientes a la exaltación de los valores de la orientalidad y al respeto por las tradiciones nacionales” (Soler Roca 1984:33)

Si bien en el Programa no se menciona a sus autores, un aspecto que contribuiría a su contextualización y al cual nos referimos en la introducción, en una entrevista brindada al diario El País en el año de implementación del Programa, se hace referencia a tres nombres relacionados con el proceso de elaboración y destacados por Soler Roca. Estos son: Prof. Miguel Ribolla, Director interventor del Consejo de Educación Primaria; Ing. Alejandro Vegh Villegas, Ministro de Economía y Finanzas entre 1974-1976; y Cnel. Dr. Federico Silva Ledesma, Presidente del Supremo Tribunal Militar. Se dejaría entrever que se contó con el asesoramiento de inspectores y docentes de distintos organismos de enseñanza si bien no se ofrece mayor información sobre estos.

En relación a la organización general del Programa, este se organiza por asignaturas e incluye, en primer término, las fundamentaciones específicas de las mismas. Posteriormente presenta objetivos operacionales numerados, de los que se desprenden contenidos, actividades para los alumnos, sugerencias didácticas y de evaluación y número probables de clases.

En la fundamentación de la asignatura geografía, se explicita que el aprendizaje en la escuela debe basarse en tres aspectos principales referidos al niño: constituye una realidad biológica-psíquica-social y fundamentalmente afectiva; es un espíritu que nace y se desarrolla; es un ser social que debe aprender a vivir con los demás. Sostiene que la enseñanza de la geografía en la escuela primaria se orienta a preparar en el niño el

“espíritu geográfico” (sin determinar a qué se refiere con el término), y que el recurso por excelencia a utilizarse es la observación. Esta permitirá acceder a aspectos procedimentales como la localización, la descripción y relación de los hechos.

Para la clase de cuarto año, los objetivos curriculares que se trazaron para su enseñanza son: describir el medio que lo rodea y sus manifestaciones, manejar e interpretar mapas y escalas y gráficas, relacionar el ambiente en el que vive con el departamento, localizar los principales centros poblados y sus comunicaciones, reconocer el paisaje de su país en relación con la acción de los agentes naturales, y desarrollar habilidades para ubicar los departamentos y sus capitales.

Los contenidos curriculares de este grado relacionados con la ciudad se encuentran agrupados en el espacio correspondiente a los objetivos 3 y 4, “Relacionar el ambiente en que vive con el departamento” y “Localizar los principales centros poblados y sus comunicaciones”. De acuerdo a la organización de este currículo, los subtemas que se derivan de los mismos son el 3.6 denominado “Medio Urbano” y el 4.1 “Capital y centros poblados: - Localización y emplazamiento”.

El Programa presenta un alto grado de detalle en la prescripción de las actividades para el niño y en cuanto a las estrategias sugeridas para que el docente utilice en su aula. Algunas de estas son: indagar el número de pobladores del departamento, relacionándolo con el de la capital, registrar otros centros poblados y comparar su importancia, nombrar actividades de los pobladores del lugar, informar al niño sobre datos del último censo nacional y salidas didácticas a emprendimientos industriales.

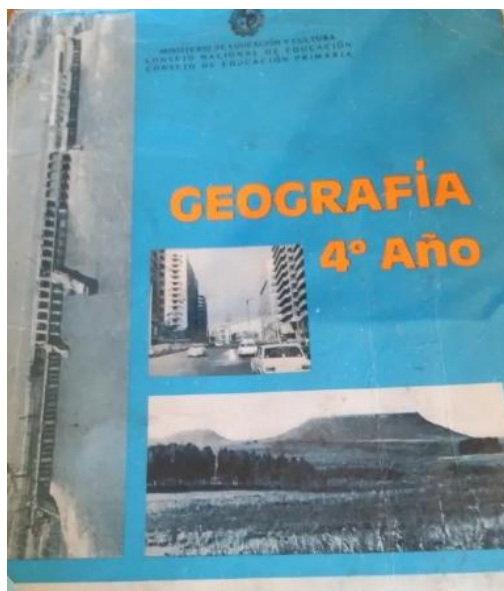
Se podría señalar que se tienden a actividades que corresponden con una geografía de corte descriptivo más que interpretativo de la realidad, en consonancia con los objetivos que se explicitan para el grado. Es destacar, volviendo a lo consignado por Achkar *et al* que en este período predominó en la enseñanza de la geografía un sentido “aséptico” en relación a los aspectos políticos, y en referencia a los contenidos curriculares se apreció la influencia de la geografía francesa clásica.

3.2 La ciudad en el manual “Geografía 4o año” de 1981

En relación al contexto de producción del manual se debe mencionar como antecedente que en el año 1977, a través de la Circular N° 351, el Consejo de Educación Primaria explicitó cuáles serían los textos autorizados para uso escolar, además de los de H. Zarrilli y de R. Abadie Soriano que eran utilizados como recursos didácticos en el período previo a la dictadura militar. De esta lista derivó la prohibición de los no incluidos. Así, luego de la aprobación de los nuevos Programas, sin realizar concursos como los

convocados para la elaboración de los manuales del año 1965, se elaboraron nuevos textos para distintas disciplinas, entre ellas geografía. Los manuales fueron concebidos para el uso del niño pero pertenecían a la escuela, por lo que se retiraban al finalizar el año y eran nuevamente utilizados en el siguiente año. Fue, frecuentemente, el mediador por excelencia empleado por los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Su edición se realizó en la ciudad de Montevideo en los talleres de Barreiro y Ramos. Comprende 116 páginas y su estructura interna se organiza en nueve capítulos. Estos se detallan en un índice junto a lecturas o textos complementarios relacionados con cada uno de ellos. Los títulos remiten a diferentes temáticas, algunas de corte metodológico como el capítulo I, denominado “Excursión geográfica”, hasta otros que abordan contenidos curriculares más específicos como el II, “La Bóveda Celeste”, y el VI, “República Oriental del Uruguay”.



Portada de Geografía 4° Año

El capítulo que aborda las ciudades es el VII, denominado “Recursos que el Uruguay ofrece a sus habitantes”. Tiene una extensión de tres páginas y en comparación con los demás es uno de los que comprende menor extensión. A modo de ejemplo el capítulo anterior denominado “República Oriental del Uruguay” y que aborda temas tales como hidrografía, límites, paisajes y fauna, abarca 16 páginas.

Como guía para el análisis de la organización del capítulo fueron de utilidad los elementos explicitados por Rodríguez Lestegás (2013) y ya referidos en el marco teórico: vulgata, ejercicios tipos, procedimientos de motivación y prácticas de evaluación.

A algunos de estos no fue posible identificarlos, como las prácticas de evaluación.

La vulgata de este capítulo se organiza en torno a tres temas bien definidos: los recursos y la acción del hombre sobre éstos, la población, y campo y ciudad. Si bien los ejercicios tipos no aparecen en forma explícita, se infiere que la memorización de información es la habilidad más jerarquizada en la enseñanza de la disciplina en el capítulo a partir de los apartados denominados RECUERDA. En este sentido, se aprecia una coincidencia con lo señalado por Almeida (2017) en el estudio ya mencionado donde se observan evidencias de una enseñanza de la geografía escolar basada en la descripción y la memorización con poco espacio para la reflexión y volcada a una construcción de identidad nacionalista.

En relación al primer eje del capítulo, se presentan dos lecturas referidas a los recursos naturales y la necesidad de proteger la fauna y la flora. En estas se diferencian fuerzas naturales, como el calor y la lluvia de lo que denomina “elementos de la naturaleza” como el suelo y el subsuelo, asimilados a recursos, y se destaca mediante un recuadro de color que estos elementos son transformados en recursos como resultado del trabajo. La interacción del hombre con la naturaleza mediante el trabajo del hombre, en forma genérica. En la organización del saber geográfico escolar presentando en el texto se ponen en evidencia una de las diferencias entre este y el académico señaladas por Rodríguez Lestegás (2003): la presentación del conocimiento en los textos escolares. Estos son organizados, predominantemente, en forma expositiva, en textos cerrados donde se destaca lo que el niño debe aprender, en este caso resaltado con líneas color naranja y la palabra RECUERDA. Esto se repite en los diferentes capítulos.

En el segundo texto se aborda la necesidad de proteger la fauna y la flora señalando en negrita que *“La sabiduría del hombre consiste en cuidar los elementos que son útiles”* (CEP 1981: 57). Se centra en la protección de los árboles por su utilidad para sombra y leña, y para la protección de la fauna. Se recalca que esta protección se realiza en función de la utilidad que presenta para el humano.

En el apartado de “La población” (CEP 1981: 58), se comienza una caracterización del medio urbano en contraposición con el rural. Se inicia con una actividad que se podría considerar un ejercicio tipo consistente en cuatro preguntas que se realizan al alumno a partir de la observación de tres fotografías de ciudades y paisajes rurales en blanco y negro. Luego de su observación se promueve la reflexión sobre el lugar donde vive, las características del paisaje y lo invita a compararlos con las imágenes.

Destaca que la mayoría de la población de nuestro país vive “*en ciudades, villas y pueblos, es decir el medio urbano*” (CEP 1981: 58) ejemplificando con casos de cada categoría en diferentes departamentos pero no brinda información acerca de los criterios que se toman en consideración para la citada clasificación. Las características de este medio son la existencia de casas agrupadas, calles, plazas, comercios, “*mucha actividad*” y variados medios de transporte. El medio rural, en cambio, es descrito a partir de las actividades relacionadas con el uso del suelo como la ganadería y la agricultura.

En la vulgata se ponen de manifiesto dos de los aspectos fundamentales de los manuales señalados por Rodríguez Lestegás (2003) como la localización, en el caso de los diferentes ejemplos que menciona, y la relación entre los elementos geográficos. En el relato predomina una serie de conocimientos predominantemente fácticos, junto a una nomenclatura y un vocabulario específico como el de medio rural y medio urbano.

En este sentido, siguiendo el cronotopo “Berlín 1900” construido por R. Segura (2021), se podría observar en la estructuración de este fragmento de la vulgata, la influencia del planteamiento teórico proveniente de la obra del sociólogo alemán Georg Simmel a principios del siglo XX donde se asociaba a la ciudad con un “modo de vida”, diferente y en algunos aspectos opuestos al rural. Este planteo, de corte sociológico, es retomado por L. Wirth en el año 2005 en su ensayo “El urbanismo como modo de vida”. En el caso del texto analizado, sin embargo, no se profundiza en las interacciones sociales como productoras de espacio sino que predomina el enfoque se podría relacionar con una concepción del medio geográfico de las escuelas tradicionales.

En el siguiente apartado, denominado el campo y la ciudad, se destaca que los principales recursos del Uruguay provienen del medio rural. En relación a las ciudades, se destacan algunas características mencionadas en el apartado anterior como la existencia de barrios y fábricas, el consumo de energía y la importancia de las ciudades como centros de transformación y distribución de las materias primas producidas en el medio rural. Como recurso visual se utilizan dos imágenes representativas de ambos medios aunque no se incluyen actividades referidas a los mismos ni menciona en el epígrafe cuáles son los paisajes fotografiados. Curiosamente, tampoco se incluyen mapas que permitan localizar ciudades.

La característica de la ciudad como centro de transformación es retomada en el apartado de “RECUERDA”. En este se concluye que en el medio urbano se transforman los productos naturales que luego se distribuyen y que en nuestro país el campo y la

ciudad se complementan. Predomina la idea, nuevamente, del funcionamiento armónico del sistema económico y del medio urbano. No se observan menciones a procesos de marginación urbana o de conflictos en los actores rurales y urbanos en el marco de una geografía escolar con asepsia de cuestiones que podrían resultar polémicas. Como lo explicita el título del apartado, recordar sería la actividad encomendada al niño.

Consideramos que la propuesta presentada en este manual de geografía estaría diseñada desde una mirada donde se observarían aspectos de la corriente historicista regionalista, donde la interacción hombre/medio se da desde lo que proporciona este último y las posibilidades de transformación que las sociedades y sus avances a nivel técnico y tecnológico realizan. De todas formas, es de destacar que el hombre como sujeto social y sus conflictos no se manifestaría en los fragmentos del manual analizado.

En relación a la temática y a la organización de la información se apreciarían dos de las líneas de investigación impulsadas por el Prof. G. Chebataroff desde las áreas de Geografía Física y Biológica de la Licenciatura de Geografía desde la década de 1960 y que tuvo gran repercusión en educación secundaria y también en primaria. Estas fueron la organización ambiental del territorio y el uso racional de los recursos naturales. En la obra de este autor, enmarcada en la escuela historicista posibilista, como sostienen Achkar, Domínguez y Pesce:

“La delimitación y caracterización de las regiones naturales constituía para el autor la esencia de la labor geográfica, ya que se transformaba en el mecanismo de detección de todas las oportunidades que las diversidades del medio físico proporcionan a los hombres para que éstos, como agentes activos, tomarán partido en el uso de los recursos naturales y que, en interacción con la naturaleza, construyeran las denominadas regiones culturales, producto humano” (Achkar et al 2011: 63).

La obra de este investigador así como sus manuales de difusión se continuaron editando durante el proceso dictatorial. Así como se editaron en el período obras de otro docente uruguayo, el prof. Eleazar Giuffra, cuya producción se desarrolló en las décadas de 1920 y 30 y estuvo influida por el pensamiento de K. Ritter y el determinismo geográfico.

El período de elaboración del manual coincide con la implementación plena de las políticas del régimen militar y como sostienen Achkar *et al*:

La dictadura cívico militar interrumpió este proceso renovador de la enseñanza de la Geografía desde el paradigma crítico, cuyo edificio conceptual comenzaba a erigirse a partir de la realización de Encuentros Nacionales de Profesores, Salidas de Campo, Actividades de Extensión y tantas múltiples manifestaciones comprometidas con transformaciones radicales de la sociedad. La interrupción histórica forzada de esta

cronogénesis del saber disciplinar en el Uruguay y su acercamiento a la didáctica de la asignatura, produjeron un vacío epistemológico para sustentar la investigación disciplinar y la práctica de la enseñanza con vigencia teórica y validez metodológica.” (Achkar et al 2011:70)

3.3 La ciudad en el Programa Educación Primaria para las Escuelas Urbanas de 1986

En el período previo a la restauración de la democracia se acordó entre los partidos políticos, sindicatos y otros actores sociales la necesidad de recomponer la orientación de la educación pública. La primera medida que se tomó fue la promulgación de la Ley N° 15739 en marzo del año 1985, conocida como Ley de Emergencia de la Educación.

La nueva ley era claramente de base democrática y en su artículo 1º, establecía, *“La enseñanza aprendizaje se realizará sin imposiciones ni restricciones que atenten contra libertad de acceso a todas las fuentes de la cultura. Cada docente ejercerá sus funciones dentro de la orientación general fijada en los planes de estudio y cumpliendo con el programa respectivo sin perjuicio de la libertad de cátedra en los niveles correspondientes”*

En los siguientes artículos se garantiza la plena conciencia moral y cívica de los educandos y se impedía a los docentes ejercer cualquier clase de proselitismo.

Otros aspectos preponderantes de esta ley fue la creación de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que desde ese momento se convirtió en el organismo responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educación pública en todos los niveles y en todo el país, y la creación del Consejo Directivo Central (CODICEN) quienes presentaron los *“Lineamientos generales de renovación pedagógica”* promovida en el período 1985-1990, dando a conocer los cambios implementados en este primer período posdictadura. En años posteriores, dando cumplimiento a los determinado por la ley y a raíz de reclamos de sindicatos y partidos políticos, se crearon las Asambleas Técnico-Docentes (ATD).

El Consejo de Educación Primaria en este contexto, deja sin efecto los Programas Escolares rurales y urbanos del año 1979, y encomienda a un grupo de docentes que ocupaban diversos cargos de inspección, dirección y de maestros de aula, la elaboración de nuevos programas. Estos tuvieron como base el Programa de Escuelas Urbanas de 1957 y el Rural de 1949. Se rescató de estos documentos la formulación organizativa, pedagógica y didáctica.

En el proceso de elaboración se registra la participación de delegados del sindicato de maestros la FUM - TEP y de una organización que nucleaba maestros no afiliados al PIT - CNT denominada Federación Democrática de Maestros. Estos delegados intervinieron en el diseño de las actividades sugeridas, la coordinación de asignaturas y

grados, entre otros aspectos. En la comisión de Ciencias Geográficas, como se designa a la asignatura, participó la insp. de zona Susana Moore de González, y como consultores especiales la mtra. insp. María Severina Navarrete y los profesores Raúl Prieto, Graciela Deambrosio, Omar Pita y Miguel Liguera.

El Programa se organizó presentando una fundamentación general y particulares de cada asignatura así como sus finalidades, carga horaria, y objetivos generales. Para cada grado se incluyen objetivos, contenidos, sugerencias y recursos didácticos por cada grado escolar.

En esta revisión de 1986 la enseñanza de la geografía es jerarquizada por sus valores educativos y culturales, que le permiten al niño la comprensión del mundo que lo rodea y establecer relaciones entre los fenómenos naturales y humanos.

En su página 24 se expresa que la geografía “*estudia la organización del espacio o de los paisajes geográficos que existen en la superficie de la Tierra*” y que “*El paisaje o medio geográfico surge de la interacción del medio físico con el mundo de los seres biológicos y el mundo de la sociedad humana*”.

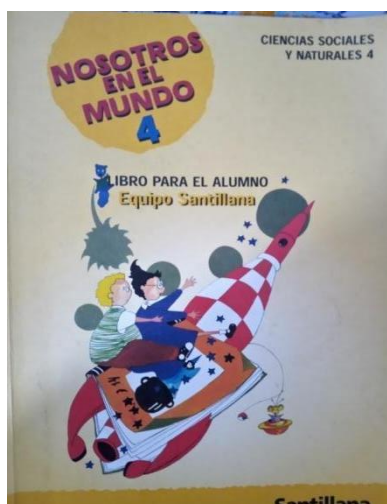
Entre los objetivos programáticos generales se establecen entre otros: conducir al niño a interpretar la dinámica del paisaje y las causas que lo determinan así como los cambios que se experimentan; crear conciencia de la importancia de la producción agropecuaria y la industria pesquera como base económica del país; capacitar al niño para que adquiera un conocimiento integral del país y relaciones con los demás países; llevar al alumno a apreciar la interdependencia entre pueblos naciones, estados y la necesidad de la comprensión internacional.

El contenido curricular de cuarto año relacionado con el concepto de ciudad es el número 2, El Uruguay, y dentro de ese contenido se disgregan otros menores donde se localiza el punto, 2.4 Acción del hombre: división política y centros poblados. En las sugerencias se señala “*Relacionar cómo el hombre ha organizado el espacio en función de sus necesidades e intereses; cómo las actividades comerciales condicionan el surgimiento de poblaciones, medios de comunicaciones y transportes.*” (CEP 1986: 192). Es destacar cómo aparece el término condicionamiento en relación a los factores económicos, cuando en la fundamentación se apunta a jerarquizar la interacción entre medio físico y social en el surgimiento del paisaje o medio geográfico.

3.4 La ciudad en el manual “Nosotros en el Mundo 4” de 1999

En referencia al contexto de producción del manual, este se inscribió en la política de la ANEP para la elaboración de textos escolares por áreas de conocimiento y no por disciplinas, como el primer caso analizado. Con este fin, el componente de Educación

Primaria financiado por el BID y denominado MECAEP organizó licitaciones entre empresas editoras. Para este manual fue seleccionada la editorial Santillana. Se publicó en Montevideo en el año 1999 y comprende 158 páginas. Su temática abarcó ciencias sociales y naturales, una característica de los libros editados luego de 1985 en la órbita de educación primaria.



Portada de Nosotros en el Mundo 4

En forma previa a la elaboración del libro, la ANEP editó un documento mencionado en el apartado sobre la enseñanza de la geografía en el Uruguay, donde se brindaron especificaciones técnicas para la elaboración de textos mediante una serie de requerimientos tipográficos, didácticos y disciplinares que los autores debían considerar.

En relación a la estructura interna del manual, esta se organizó en dos secciones para cada una de las áreas de conocimiento. La de ciencias sociales consta de cuatro capítulos: I “Uruguay: dónde estamos, quiénes somos”, II “El territorio y sus mapas”, III “Las actividades de los uruguayos”, IV “Encuentro de culturas”. Por las temáticas se aprecia que los primeros tres abordan contenidos de las asignaturas de Geografía y Educación Moral y Cívica y el cuarto de Historia.

En las primeras páginas se destaca un esfuerzo de los autores por orientar al estudiante sobre la organización de la vulgata así como la explicitación de algunos de los elementos señalados por Rodríguez Lestegás (2003) como ejercicios tipos y procedimientos de motivación. Así, mediante imágenes reducidas se indica dónde se encuentran el título, la presentación de tema y los subtemas, los contenidos y actividades, así como el significado de los logos sobre la organización de la tareas como las que se deben realizar en forma grupal o actividades para realizar en el cuaderno.

En este caso sí se explicita el equipo que elaboró el manual. Este se compone fundamentalmente de investigadores y reconocidos profesores de educación secundaria bajo la coordinación general de Catalina Ferrá. Entre los docentes se destacan los historiadores Gerardo Caetano y José Rilla, y en la asignatura geografía los profesores Germán Wettstein, Antonio Pérez García, Ruben Elías y Graciela Taddey.

En relación al prof. G. Wettstein, Achkar *et al*, señalan que colaboró en el desarrollo de las bases conceptuales de la llamada Geografía Crítica latinoamericana, o “Geografía Nueva” en la década de 1970, participó en congresos de geografía realizados en el interior del país y en el exterior. Se exilió en Venezuela durante la dictadura militar. Luego de la restauración de la democracia en el año 1985 se incorporó al Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en donde estuvo a cargo, como Profesor Titular, de los cursos de Geografía Aplicada y de los Seminarios de Geografía Integrada.

De la lectura de los subtemas que integran los capítulos, el concepto de ciudad se incluye en el capítulo I, “Uruguay: dónde estamos, quiénes somos”, apartado 3 denominado “Cómo son las ciudades por dentro”. Este subsistema abarca desde la página 12 a la 15. Comienza con una breve introducción planteando una actividad consistente en realizar una lista de lo que conoce el niño de su ciudad y los instrumentos necesarios para realizarla, como planos y mapas. Continúa con el subtítulo “Todas se parecen pero...” haciendo referencia a diferentes ciudades como Minas y Artigas a partir de los elementos presentes en su diseño como la existencia de plazas y de instituciones públicas a su alrededor. Comparación que se refuerza con una tarea para el estudiantes de localización y descripción a partir de una foto aérea de la ciudad de San Carlos.

En estos párrafos se introduce el término paisaje urbano que luego es desarrollado en los apartados siguientes: “Los paisajes: acción humana a la vista” y “Más o menos presencia humana: los paisajes urbanos”. En el primero se destacan nuevos elementos asociados a las ciudades de la geografía escolar como la referencia a la valoración de los espacios por la acción humana. De esta valorización los autores derivan el concepto de espacio geográfico y en el siguiente párrafo precisa un poco más el concepto de paisaje urbano asociado al concepto de ciudad definiendo los mismos por la concentración de hombres en un lugar. En este aspecto, se observa una continuidad con la referencia a ciudades del manual anteriormente analizando. Pero también se abordan conceptos como el paisaje urbano fragmentado, concentrado y equilibrado mediante ejemplos e imágenes áreas. También se observa una similitud con el manual de 1981 donde se destaca la acción del hombre en la transformación del paisaje pero hace mayor énfasis en

el factor concentración humana para definir a los paisajes urbanos. En relación a la presentación de la información una diferencia marcada con el manual anterior, es la complementación del texto con la cartografía y la presentación de actividades para el alumno en cada una de las páginas.

En los siguientes subtítulos, “Rápido o lento: el paisaje te muestra el crecimiento urbano” y “Esquinas y plazas, recovecos de la ciudad”, se procura la reflexión acerca de la dimensión temporal de los paisajes a través de la observación de fotografías y de la sugerencia de un actividad de indagación sobre los cambios en las edificaciones a lo largo del tiempo destacando el peso del factor económico para la producción el paisaje.

Se podría apreciar a través del análisis de estos fragmentos de la influencia de las corrientes del urbanismo que conciben la ciudad como un producto social e histórico y que relacionan su desarrollo con el del conjunto de la sociedad, en la perspectiva de los posicionamientos de los investigadores H. Lefebvre, Castells y M. Santos. Este último en su obra “Metamorfosis del espacio habitado” (1996), señala que el paisaje en general, y el urbano en particular, es objeto de evolución y en la ciudades en cada período histórico la influencia de la técnica es mayor por lo que

“...el paisaje es un conjunto de formas heterogéneas, de edades diferentes, de tiempos, pedazos de tiempos históricos representativos de diversas maneras de producir las cosas, de construir espacios” (Santos, 1996: 65)

En el apartado del manual “*Esquinas plazas, recovecos de la ciudad*” se destaca la apropiación del espacio urbano abordando los barrios, espacios comunes y su organización de acuerdo al uso, como las plazas, y destaca que en cada momento del día puede variar la percepción del paisaje. Una de las actividades destinadas a que los niños reflexionen acerca del aspecto de una plaza o de la ciudad en la que viven en distintos momentos del día, podría remitir también al concepto de espacialidad de Santos, como aquellos mutable, producto del cambio funcional o estructural del paisaje.

Por los temas abordados en este fragmento del manual, se apreciaría un cambio en los referentes paradigmáticos considerados en el primero de los manuales analizado, implicó la inclusión de nueva temáticas como la importancia de las prácticas sociales a modo de ejemplo la organización de ferias urbanas. También se observa la inclusión de representaciones del espacio como planos de centros urbanos y actividades para su lectura, y los espacios de representación urbanos a través fotografías de monumentos y obras artísticas como las que se observan en la plaza principal de la ciudad de Durazno

en la pág. 15.

Evidentemente, los cambios a nivel político en el ámbito nacional y regional, las demandas del sistema escolar, las transformaciones del currículo puesto en práctica por los docentes, las transformaciones epistemológicas en la disciplina, junto a los posicionamientos teóricos de los autores, influyeron sobre el planteamiento de la temática de las ciudades en el manual analizado. Para contextualizar, el período en el que se elaboró el texto puede ser de utilidad lo expresado por Achkar *et al.* Estos destacan que en la década de 1990

“...se discutía profundamente la oposición entre los paradigmas descriptivos (desde varios marcos teóricos: clásicos y marxistas en su versión descriptiva) y los paradigmas que proponían una praxis geográfica orientada hacia la transformación de los territorios.”
(Achkar et al 2011:85).

Capítulo IV. Consideraciones finales

El proceso de producción de esta tesina implicó la indagación acerca de las geografías teóricas referidas a los ámbitos urbanos, una profundización en el concepto de ciudad como un “cronotipo” que varió en función del contexto y el período donde se desarrolló académicamente, así como su posible influencia en la geografía escolar y en la presentación de este concepto en los manuales escolares.

Se procuró la contextualización del proceso de producción de los manuales considerando las circunstancias políticas, sociales y educativas que pudieron incidir en su elaboración. Algunos de los desafíos fueron evitar anacronismos en el análisis de los textos y indagar la relación del planteamiento del concepto en los textos y los referentes teóricos que pudieron influir en ellos. Para este análisis se indagaron los datos contextuales del manual y para luego ingresar al texto y sus ilustraciones tomando en cuenta la selección de los datos y temas, y la combinación de cognemas y explicaciones para identificar algunos elementos de las bases epistémicas que subyacen.

En relación a la hipótesis que motiva esta tesina, se infiere que el concepto de ciudad no aparece en forma explícita sino que se destacan algunos rasgos o características que se corresponden con las corrientes paradigmáticas que predominaron en el período de elaboración de los textos seleccionados y con los enfoques de los Programas escolares en vigencia. En el primer caso, se observa un predominio de la mirada historicista regionalista de corte francés con un acentuado enfoque descriptivo; en el segundo manual se pueden

apreciar rasgos del paradigma social de la enseñanza de la geografía en relación a la ciudad y dentro de él la geografía radical.

Durante el desarrollo de esta indagación surgieron algunas interrogantes que exceden la temática seleccionada, como: ¿quién o quiénes fueron los autores del primer manual? ¿cómo se abordó el concepto de ciudad por parte de los docentes, en cada período analizado, utilizando el manual como recurso didáctico?, ¿hubo otros materiales didácticos que orientaran la enseñanza del concepto seleccionado? ¿los autores del manual de 1981 contaron con especificaciones técnicas por parte de los organismos educativos?.

También se hizo evidente la necesidad de analizar y discutir los sentidos políticos y finalidades formativas que la geografía tiene y ha tenido en la enseñanza primaria en Uruguay.

Bibliografía

Achkar et al (2011), *El pensamiento geográfico en Uruguay*. Montevideo. Facultad de Ciencias.

ANEP - MECAEP (1999), *Los libros de texto en la escuela primaria: Aportes y sugerencias para el uso de textos en la escuela - Especificaciones técnicas para la elaboración de textos*. Montevideo, MECAEP.

Carballido, C (2014), *Los contenidos geográficos en los manuales escolares. Presencia o ausencia de los principios de aprendizaje románticos, propuestos por Kieran Egan*, Montevideo, Grupo Magro.

Carlos, A (2007). *O Espaço Urbano: Novos escritos sobre a cidade*. San Pablo, Labur Edições.

Cavalcanti, L. (2008), *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas, Papirus.

Comando General del Ejército (1978), *Testimonio de una Nación Agredida*. Montevideo, Universidad de la República.

Cutinella C, (2013), La cuestión agraria uruguaya en los manuales escolares de geografía: una aproximación a su evolución histórica, En REVISTA NERA – AÑO 17, Nº. 24 – JANEIRO/JUNHO DE 2014 – ISSN: 1806-6755.

Almeida, V. F. (2017), *Análise do conteúdo cidade e o livro didático*. Trabajo presentado en el IX FÓRUM NACIONAL NEPEG DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Recuperado de http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_15_An%C3%A1lisis-do-conte%C3%BAdo-cidade-e-o-livro-did%C3%A1tico.pdf.

Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). *Enfoques paradigmáticos vinculados con la enseñanza de la Geografía*. Revista Voces. Año IV, No. 7. Montevideo.

Domínguez, A. (2007), *Los desafíos en el enfoque urbano. Desde los lugares a la ciudad global*. En: Nuevos enfoques epistemológicos, disciplinarios y didácticos en Geografía. CIP- IPA Montevideo. pp 32-38

Escolano Benito, A. (2015). *El Manual Escolar y la Cultura Profesional de los Docentes*. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 169–180. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1911>

Feldman, D y Palamidessi, M. (2015), *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*, Montevideo, INEEEd.

Pérez, C. *Por un concepto de ciudad latinoamericana presente en los textos escolares*, en Revista de Geografía Espacios Vol. 4, No 8: 30-48, 2014. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/323085766> Por un concepto de ciudad latinoamericana presente en los textos escolares

Rodríguez Lestegás, F. (2003), *Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Santos, M. (1996), *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, Oikos TAU.

Segura, R. (2021), *Las ciudades y las teorías: estudios sociales urbanos*. Buenos Aires, UNSAM Edita.

Selander, S. (1990), *Análisis de textos pedagógicos hacia un nuevo enfoque de la investigación*. Instituto de Educación de Estocolmo e Instituto para la Investigación de Textos Pedagógicos, Suecia, Universidad de Sundsvall.

Sirvent, M. (2004), *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Soler Roca Miguel (1984) *Uruguay análisis crítico de los programas escolares 1949, 1957 y 1979*. Barcelona, Imprenta Juvenil.

Bibliografía utilizada como fuente documental

ANEP-CEP- (1986) *Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas Revisión*. Montevideo, ANEP.

CONAE-CEP (1979), *Programa para Escuelas Urbanas 1979*. Montevideo, Imprenta García.

Consejo de Educación Primaria, (1977), *Circular N° 351*. Montevideo, CEP.

Ferrá, C. (coord.) (1999), *Nosotros en el mundo 4 Ciencias Sociales y Naturales*. Montevideo, Santillana.

Ferrá, C. (coord.) (1999) *Nosotros en el mundo 4-Guía para el maestro*. Montevideo, Santillana.

MEC-CONAE (1981) *Geografía 4to año*. Montevideo, Barreiro y Ramos.