

HISTORIA DEL CAMPO RECONTEXTUALIZADOR Y SU VÍNCULO CON EL CAMPO DE PRODUCCIÓN EN GEOGRAFÍA EN LA ARGENTINA

Silvia Inés Busch*

Resumen

En la Argentina, la reforma educativa de 1990 introdujo nuevos contenidos para todos los niveles de enseñanza que por primera vez incluyeron a la formación docente. En Geografía, especialistas en didáctica han destacado los cambios de enfoque disciplinar que los nuevos contenidos impulsaron. El propósito de este artículo es ofrecer una mirada sobre la historia de los actores y procesos involucrados en las transformaciones de enfoque en los espacios de enseñanza. El período considerado tiene su inicio en 1863, con la incorporación de la Geografía al sistema educativo argentino, y su cierre en los inicios de la década de 1990. El relato está construido sobre la base de estudios previos y en el análisis de fuentes primarias en el caso de los procesos que hasta el momento han sido sistematizados en menor medida.

Palabras clave: Discurso pedagógico, Currículum de la formación docente, Tradiciones disciplinarias en Geografía, Reforma curricular

* Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Argentina.
silviabuschi@gmail.com

HISTORY OF THE RE-CONTEXTUALIZING FIELD AND ITS CONNECTION TO THE PRODUCTION FIELD IN ARGENTINE GEOGRAPHY

Abstract

In Argentina, the 1990 Education Reform introduced new course contents in all education levels, which –for the first time– included teacher training. In Geography, teaching experts have pointed out the changes in disciplinary approach that these new contents launched. The aim of this paper is to offer a view of the history of those actors and processes involved in approach transformations within the teaching arena. The period that has been looked at began in 1863, when Geography was added to the Argentine education system, and finished in the early 1990s. The development of the account builds on previous studies as well as on the analysis of primary sources in the case of the processes, which have been less systematized up to now.

Key Words: Pedagogical discourse, Teacher training curriculum, Geography's disciplinary traditions, Education reform

Introducción

En la Argentina, la reforma educativa de 1990 introdujo nuevos contenidos para todos los niveles de enseñanza que por primera vez incluyeron a la formación docente. En Geografía, especialistas en didáctica han destacado los cambios de enfoque que los nuevos contenidos impulsaron (Fernández Caso, 2006, Villa, Zenobi, 2004) y han adjudicado a este proceso el haber dado la oportunidad de la inclusión de enfoques críticos disciplinares (Villa, 2005; Romero, 2007).

En mi tesis de maestría he estudiado el proceso de transformación de los contenidos en la década de 1990.¹ El propósito de este artículo es ofrecer una mirada sobre la historia de los actores y procesos involucrados en las transformaciones de enfoque en los espacios de enseñanza hasta ese momento. En el transcurso de la indagación encontramos que la perspectiva teórica de Basil Bernstein habilitaba un abordaje relacional de los actores y posiciones que constituyen el discurso pedagógico. Desde esta perspectiva, la acción de actores en tres campos da lugar a la construcción del discurso pedagógico:

el de la producción, en el que se construye el nuevo saber, el de la reproducción, en el que se desarrolla la práctica pedagógica en las escuelas, y el de la recontextualización, en el que la principal actividad que se desarrolla consiste en “apropiarse de los discursos del campo de producción, transformándolos en discurso pedagógico” (Bernstein, 1998: 142-143). El estudio de este campo implica el análisis de las posiciones e ideologías específicas que no se deducen de las del campo de producción, y donde operan actores extra-disciplinarios. Los actores del campo de producción compiten por la predominancia en la producción del discurso pedagógico específico. Para comprender los procesos que dan lugar a que los enfoques disciplinarios promovidos por actores del campo de producción prevalezcan en el discurso pedagógico es necesario estudiar su intervención en el campo recontextualizador.

El período considerado tiene su inicio en 1863, con la incorporación de la Geografía al sistema educativo argentino, y su cierre en los inicios de la década de 1990. El relato está construido sobre la base de estudios previos y en el análisis de fuentes primarias en el caso de los procesos que hasta el momento han sido sistematizados en menor medida.

El saber sobre el territorio en la conformación del Estado argentino

En los procesos de formación de los Estados Nacionales el saber sobre los territorios adquirió relevancia para quienes buscaron ocuparlos y dominarlos. En la mayoría de los países de Occidente, la Geografía como disciplina se incorporó en los sistemas educativos nacionales antes de que existiera como disciplina académica homónima, signada con la función de formación de una identidad territorial en el proceso de conformación de los Estados nacionales a lo largo del siglo XIX. La importancia otorgada a la Geografía en los sistemas educativos occidentales y las políticas orientadas a la mejora educativa en la segunda mitad del siglo XIX impulsaron la institucionalización de la Geografía en las universidades europeas (Capel, 1988).

Si el sistema educativo argentino fue el medio a través del cual se buscó controlar y normalizar a las sociedades que habitaban dentro de unos límites definidos, las humanidades tuvieron la finalidad de “inventar al nuevo ciudadano” y en particular, la Geografía escolar, constituir el referente de unidad ante la disidencia social. Tras diez años de secesión del gobierno porteño, la conformación de una identidad nacional que aglutinara las elites en las distintas provincias resultó prioritaria para el nuevo gobierno porteño

mitrista. La enseñanza de la Geografía ofreció entonces una descripción de las existencias físicas materiales del territorio argentino, mostrándose eficaz para “la indagación y realce de lo singular, con miras a la puesta en valor de los elementos atribuidos a la propia nacionalidad” (Quintero, 1995: 17). Así, la Geografía comprendió en este período una descripción con finalidades morales de identificación territorial, sin pretensión de evocar con ella un discurso científico. En palabras de Sarmiento: “La geografía es el estudio que más cautiva a los niños (...) por cuanto sólo pide memoria sin ejercicio de la razón (...). Así es que en las escuelas donde hay grandes mapas murales, se comienza la geografía con la lectura, pues los ojos bastan para aprenderla, y en los tratadillos preciosos norteamericanos más papel hacen las figuras de animales peculiares de cada país y los trajes de los habitantes, que las palabras que los explican” (Sarmiento; 1913 en Quintero, 1995: 63).

Desde esta concepción enciclopédica y memorística, la elite porteña promovió la inclusión de la Geografía en el marco de las ciencias morales de los planes del primer Colegio Nacional de Buenos Aires en 1863, y a partir de entonces la disciplina obtuvo cada vez mayor peso dentro de los planes de estudio, coincidiendo la ampliación del horario destinado a la materia con los momentos de mayor exacerbación del nacionalismo en el discurso político predominante (Quintero, 1995).

En este primer período, los profesores que se hicieron cargo de la enseñanza de Geografía no contaron con una formación específica: se trató de abogados, profesores normales o universitarios, y personal sin formación institucional (Escolar, Quintero y Reboratti, 1995). Aunque desde los inicios de la organización del sistema educativo se desarrollaron en la Argentina distintas opciones de profesionalización del profesorado para el nivel medio (Pinkasz, 1992), hasta principios del siglo XX no hubo una carrera específica en Geografía para la formación docente. A diferencia de otros países, donde la diversidad institucional en la educación superior fue un proceso que comenzó hacia 1960, en Argentina esta fue una característica desde los orígenes del sistema educativo: la formación transcurrió tanto en escuelas normales como en universidades. En primer lugar, durante la presidencia de Avellaneda, en 1880, la Escuela Normal de Paraná se elevó a la categoría de Escuela Normal de Profesores². El segundo tipo de institución que ofreció una carrera docente para el nivel medio fue la universidad, y la primera de ellas, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Aunque la formación de profesores para la enseñanza secundaria figura en los primeros proyectos sobre la Facultad, el primer plan de estudios que incorporó las carreras de profesorado fue el de 1899. Desde sus inicios, las carreras contenían es

sus planes materias específicas de Geografía, pero no una carrera en esta especialidad (Souto, 1996).

Cientistas naturales y nacionalistas en la producción del discurso pedagógico disciplinar

A principios del siglo XX hubo tres cambios fundamentales en el campo recontextualizador de la Geografía: por primera vez, se identificó la Geografía con una ciencia natural; el Ministro de Instrucción Pública, Joaquín V. González, implantó la primera carrera específica para la formación de profesores en Geografía en el Instituto del Profesorado; y, en los años 20, un grupo de naturalistas y militares gestaron una sociedad privada que ocuparía un lugar predominante en el campo recontextualizador geográfico durante más de medio siglo.

Ante la creciente organización de los movimientos anarquistas y socialistas de principios del siglo XX en Argentina, los inmigrantes, otrora aliados de las elites gobernantes, fueron considerados por estas un problema a resolver. En respuesta a ello, los recientes movimientos nacionalistas coincidieron en la función “civilizatoria” de la educación. En este marco, Joaquín V. González se inscribió en la perspectiva positivista y científicista, en la que la asimilación o extinción de los nativos siguió siendo una prioridad política y los inmigrantes aún recibían una visión positiva (Zusman, 1996). El interés de Joaquín V. González en la Geografía residía en que se perfilaba como un saber científico que ofrecía una síntesis entre las disciplinas sociales y naturales, que permitía dar cuenta de las leyes históricas a partir de explicaciones naturales (Escolar, Quintero, Reboratti, 1995): “Ella abarca, en su totalidad, el medio en que el hombre y las naciones se forman, crecen, se agitan, se chocan y se dispersan o disuelven (...) [explicando] los grandes resultados históricos que varían la posición de las razas, los pueblos, y Estados del planeta” (González 1901, en Escolar, Quintero y Reboratti, 1995: 14). En este sentido permite “exponer la relación (...) entre historia social o política de la raza humana (...) [y] la historia física de la vida del planeta” (González 1914, en Escolar, Quintero, Reboratti, 1995: 14). Porque la geografía “es casi exclusivamente nacional, contribuirá, a nivel de la Historia, a formar la personalidad real de la Patria, pues define y singulariza lo que podemos llamar el cuerpo o la forma de esa alma o idea” (González 1901, en Escolar Quintero, Reboratti, 1995: 15).

En 1904, Joaquín V. González, en el cargo de Ministro de Instrucción Pública, inauguró el Instituto Nacional del Profesorado Secundario –INSP– y,

con él, el primer Profesorado en Geografía de la Argentina. Los docentes a cargo fueron geólogos y especialistas en ciencias naturales contratados de Alemania. También a principios de siglo, el Ministro de Instrucción Pública promovió la implantación de la carrera de Profesor en Geografía Física en el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, que funcionó entre 1906 y 1909 (Villar, 1995).

En este período, en las cátedras de Geografía humana y política de la Facultad de Filosofía y Letras predominó un enfoque humanista e historicista, y fueron especialistas en historia y antropología los profesores a cargo del dictado de esas materias (Souto, 1996). Por su parte, la cátedra de Geografía física estuvo sucesivamente a cargo de especialistas provenientes de las ciencias físico-naturales, orientados a una visión más científicista, que incluía relaciones deterministas en la relación hombre-medio (Souto, 1996).

A excepción de un breve período durante el cual el Instituto antes mencionado fue anexado a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre 1907 y 1908, históricamente no existió articulación entre los distintos tipos de instituciones (Paviglianiti, 1989). Estos dos espacios de formación de docentes compartieron el mismo campo laboral y establecieron vínculos de competencia por el acceso a cargos docentes y por el reconocimiento de las autoridades nacionales (Buchbinder, 1997).

Las instituciones de formación docente no universitaria estuvieron, desde sus inicios, ligadas al Poder Ejecutivo a través de su dependencia directa del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública³. A diferencia tanto de los institutos como de las escuelas normales, las universidades gozaron de autonomía relativa desde su nacionalización en 1854, situación que se profundizó a principios del siglo XX, principalmente en la Universidad de Buenos Aires, para establecerse en la mayoría de las universidades del país a partir del movimiento reformista de 1918 (Buchbinder, 2005).

En este contexto de diversidad epistemológica e institucional, un grupo de naturalistas, geólogos, cartógrafos, profesores de Geografía y antropólogos fundaron una sociedad privada que, desde sus inicios, tuvo entre sus objetivos incidir tanto en la enseñanza de la Geografía como en la formación de sus profesores: la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos –GAEA. Adscribiendo al positivismo, a través de sus publicaciones tematizaron aspectos que eran considerados relevantes para socializar tanto a nativos como a extranjeros en los valores nacionales (Zusman, 1996).

Los miembros de la Sociedad se fueron insertando en ámbitos gubernamentales y en 1926 fueron convocados por el Ministerio de Instrucción

Pública para reformular los contenidos de la materia en la Escuela Secundaria, desde donde promovieron la incorporación de un proyecto disciplinar científicista fundamentado en los cánones de las ciencias naturales (Zusman, 1996) y centraron la argumentación de su propuesta en la introducción del concepto de “región natural” (Quintero, 2002). A diferencia de momentos previos, la discusión relativa a la reformulación de los contenidos giró en torno a los contenidos teóricos y no ya a sus objetivos formativos (Escolar, Quintero, Reboratti, 1995).

A estos cambios en los contenidos se opusieron gran parte de los profesores de Geografía por considerarlos “demasiado científicos” (HCDN 1926, en Escolar, Quintero, Reboratti, 1995: 23). Cuatro años después, la Sociedad inició la organización de las “Semanas de Geografía” y en 1935 fueron convocados los profesores de Geografía, quienes adquirieron mayor peso relativo entre los miembros de la sociedad a partir de entonces (Escolar, Quintero, Reboratti, 1995).

La institucionalización universitaria de la Geografía regional y la modernización disciplinar

Durante el transcurso del primer gobierno peronista la carrera de Geografía fue incorporada a las universidades nacionales. El concepto de “región geográfica” fue nodal en la estrategia epistemológica de individuación disciplinar, liderada por Federico Daus junto con un colectivo que venía propugnando la institucionalización de la disciplina en espacios universitarios. El enfoque regional se ajustaba bien a la política peronista, que buscaba la incorporación de la diversidad cultural sin invocar la autonomización jurisdiccional (Escolar, Quintero, Reboratti, 1995). En el nivel medio el concepto de “región geográfica” fue incorporado en los planes de estudio en 1948, y fue consolidado en las reformas de la década de 1950 (Quintero, 2002). El status de científicidad llevó a que la materia fuera incluida en este contexto entre las de “formación científica” y ya no entre las de formación de la conciencia nacional, lo que permitió que estos contenidos perduraran a pesar de la reforma de 1956, cuando la Revolución Libertadora eliminó los contenidos incorporados por el peronismo (Escolar, Quintero, Reboratti, 1995).

En este período tuvo lugar la transformación del patrón clásico de formación de los profesores para la enseñanza media, en el que la institución clave era el instituto superior del profesorado secundario y la participación de las universidades era escasa: a partir de 1960 las universidades intensificaron

su rol en la formación de profesores para la enseñanza media (Paviglianiti, 1989). Las carreras de Profesorado en Geografía se instalaron en la mayoría de las universidades nacionales existentes en la década de 1950: en 1947 en la Universidad Nacional de Tucumán; en 1953 en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata; en 1954 en la Universidad Nacional de Cuyo; y en 1956 en la Universidad del Sur y del Nordeste (Iut, 2005).

Además de la ampliación de la oferta de carreras docentes en instituciones públicas universitarias, entre 1950 y 1960 las provincias y las instituciones privadas fueron habilitadas para dictar carreras de formación docente (Ruiz, 2005). Las instituciones privadas obtuvieron mayor legitimidad en 1958 con la sanción de la Ley Domingoarena, que habilitó a las universidades con iniciativa privada a expedir títulos habilitantes; y con la sanción de la Ley de Universidades Privadas N° 17.604 en 1967 se redujeron cada vez más los exámenes para la habilitación profesional hasta quedar en las mismas condiciones que las nacionales (Paviglianiti, 1989). Así se incorporó la carrera del Profesorado en Geografía en instituciones privadas. En Buenos Aires, en 1951 comenzó a dictarse en el Consejo Nacional de Educación Católica –CONSUDEC–; en 1958, en la Universidad del Salvador y en 1964 se creó el Instituto San Agustín, y con él, la carrera de “Profesor en Historia y Geografía”.

En sintonía con las mayores demandas de profesionales en el contexto de la ampliación de las funciones de los Estados nacionales, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires un grupo de profesores y estudiantes lideró un movimiento de modernización y profesionalización disciplinar. Desde 1947 y hasta 1955, este grupo se aglutinó en torno a espacios formativos por fuera de la universidad, trabajando en la elaboración de *La Argentina: Suma de Geografía*, dirigida por Francisco de Aparicio y Horacio Difrieri (Iut, 2005). Con la proscripción del peronismo, lideraron una renovación de la tradición regional mediante el desarrollo de vínculos con las ciencias sociales y de la incorporación de un perfil profesional extraacadémico en la Universidad de Buenos Aires. Otro grupo de profesores de la carrera, entre los que se encontraban aquellos que ejercían cargos al mismo tiempo en el Departamento de Geografía del Instituto Nacional Superior del Profesorado, se mantuvo ajeno y en ocasiones contrario a estas transformaciones, sosteniendo un enfoque más tradicional (Iut, 2005). Este grupo, cada vez más apartado de cargos de importancia en la Universidad de Buenos Aires, encontraría otro espacio en la carrera de Geografía recientemente fundada en la Universidad del Salvador (Iut, 2005). Contemporáneamente, los planes de estudio de la carrera en el INSP de Buenos Aires dan cuenta de una creciente influencia de la geografía vidaliana: en 1963 la materia “Antropogeografía”

fue anulada y se incorporó la de “Geografía Humana”; aunque la máxima expresión la encontramos en el plan de estudios de 1971, con la incorporación, por primera vez, de una materia “Geografía urbana y rural” y la inclusión del análisis regional en el estudio de las materias continentales y en una de las referidas al estudio de la Argentina.

Durante el gobierno de facto de Onganía (1966-1970) se desarrolló una reforma educativa que incluyó proyectos integradores para el nivel medio. Las autoridades de GÆA publicaron entonces pronunciamientos en defensa de la autonomía de la Geografía como materia basados en razones “de índole científica y pedagógica”: “La geografía es una ciencia monística, integrada en sí misma, tiene un dominio propio no compartido, en el cual se destaca como objeto capital la relación existente entre el mundo físico de la superficie terrestre y la instalación del hombre en el espacio regional (...). La opinión de los geógrafos coincide en atribuir a esta asignatura [Geografía Regional de la Argentina], como coronación del ciclo posprimario, una función capital en la formación del futuro ciudadano con una asignatura de validez concreta capaz de informar certeramente sobre los caracteres reales del país. En su lugar, los estudiantes estarán ocupados si prospera la reforma tal cual está proyectada, por estudios socioeconómicos (4 horas en el grado 12 del anteproyecto) que inevitablemente brindarán la oportunidad para que se agiten en el aula las candentes cuestiones sociales y económicas del mundo actual, de la naturaleza de las que han suscitado la rebelión estudiantil en los últimos años (...). La geografía es, por su posición en el cuadro de las ciencias, entre las de la naturaleza y las del hombre, una disciplina de estudio que se presta admirablemente para una enseñanza “integrada” en lo que hay de real y positivo en esta expresión” (GÆA, 1969: 2-3).

Observamos en los argumentos esgrimidos tres aspectos de la concepción político-epistemológica de la Geografía escolar promocionada por la Sociedad que habrían sido puestos en cuestión a partir de las propuestas integradoras en los proyectos de reforma curricular: en primer lugar, la Geografía era considerada una ciencia puente, con “dominio propio no compartido” que consistía en la integración de la relación entre el “mundo físico” y “la instalación del hombre en el espacio regional”; el estudio específico de la Geografía Regional de la Argentina resultaba fundamental para la formación de los futuros ciudadanos, dado que era “capaz de informar certeramente sobre los caracteres reales del país”; por su parte, la inclusión de los estudios socioeconómicos brindaría –“inevitablemente”– la oportunidad de que se “agiten en el aula las candentes cuestiones sociales y económicas del mundo actual”.

Geografía crítica y nacionalismo territorial en la dictadura militar: acerca del divisor de aguas social y disciplinar de la década de 1970

A principios de la década de 1970, y en sintonía con movimientos de otros países de Europa y América, en Argentina, un grupo de jóvenes críticos con la Geografía desarrollada desde GÆA en conjunto con profesores de Uruguay, organizó los Encuentros por la Nueva Geografía (1973-1974). Estos encuentros fueron posteriormente interrumpidos por los golpes militares y han sido destacados como hitos en la gestación de un enfoque crítico de la Geografía en los países del cono sur (Quintero, Dufour, Iut, 2009). Con el inicio de la dictadura en 1976, varios geógrafos aglutinados en GÆA fueron activos voceros de algunas políticas del gobierno militar, prestando fundamentos científicos en las contiendas territoriales (Cicalese, 2009). El gobierno de facto focalizó sus intervenciones en los espacios universitarios por medio del cierre de carreras, facultades y universidades, la persecución y desaparición de profesores y estudiantes, y la prohibición y quema de libros⁴.

La realización de los Encuentros por la Nueva Geografía coincidió con un período de expansión de la participación política universitaria. En el segundo encuentro, la crítica a la pretensión de objetividad del conocimiento y la convocatoria a producir conocimiento geográfico que contribuyera a la emancipación social fueron dos ejes que atravesaron las ponencias y presentaciones. La Geografía que promovían implicaba cuestionamientos a la tradición en el terreno político y epistemológico sin diferenciarla radicalmente del enfoque regional. La preocupación por temas educativos se expresó en la organización de una mesa específica dedicada a la “Enseñanza de la Geografía”. Un aspecto en común en las ponencias presentadas fue la crítica a la centralidad en las características físicas de los territorios en los planes y programas, y al enfoque de la Geografía económica en tanto “elude toda referencia a la realidad del mundo contemporáneo, caracterizado por la división en países ricos y pobres, productores de materias primas y de manufacturas. Tampoco se hace mención al comercio internacional imperialista y a su consecuencia: el excesivo empobrecimiento de los países subdesarrollados” (De Ottonello, de Rodríguez Prenna, Kloster, 1974).

El énfasis en la dimensión económica iba acompañado también por una valorización de la comprensión de las dinámicas naturales: “Los estudios de Geografía permiten evaluar las relaciones y acciones recíprocas de factores humanos y naturales. Considerando que los diversos ambientes del planeta son la base donde se desarrolla la tecnología moderna, es imprescindible

conocerlos para lograr una armónica integración entre el proceso productivo y su marco natural” (Alitta, de Mazeris, 1974).

Ante el desarrollo de estos encuentros, la elite dirigente de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos advirtió sobre la necesidad de apuntalar el “andamiaje epistemológico” de la Geografía “para no correr el riesgo de confundir los argumentos que le proporcionan autonomía y la justifican” (Balmaceda, 1974-5: 2). En el artículo “La geografía como forma de pensamiento”, Rey Balmaceda distinguía “hechos” de orden internacional y nacional que llevaban a esta necesidad: “[de nivel internacional] c) En los últimos años se ha podido advertir que existe un propósito deliberado por parte de algunos geógrafos de crear una geografía “comprometida con la realidad” que no es otra cosa que el intento de relacionarla con una determinada idea política. Estos geógrafos niegan la posibilidad de existencia de lo que denominan una “geografía aséptica”, es decir, una geografía que aborde sus temas de estudio sin prejuicio político alguno, y en su lugar propician el desarrollo de una “radical geography”. Consideramos que estos desvaríos científicos son posibles por la amplitud del espectro temático de la geografía y porque todavía no existe una definición universalmente válida de lo que es la geografía. Por lo demás, debe aceptarse que si la geografía es una ciencia su único compromiso es con la verdad, que no tiene color político (...). e) Es habitual incluir actualmente a la geografía en un campo de conocimientos de límites bastante difusos que recibe la denominación genérica de “ciencias sociales”, lo que parece estar en concordancia con el acusado carácter antropocéntrico de la vieja ciencia de Estrabón. Pero esa inclusión soslaya que la geografía estudia también elementos no humanos de la superficie terrestre. Lo “social” parece incompatible con los geosinclinales, rocas y terrazas fluviales, temas que necesariamente entran en la óptica de la geografía. Por ello muchos años atrás se ha expresado con justeza que la geografía es una especie de ciencia-puente entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu” (...) [A nivel nacional] g) Un pequeño grupo de jóvenes egresados universitarios organizó dos reuniones presuntamente científicas que se efectuaron en las ciudades de Salto en 1973 y de Neuquén en 1974. Estas reuniones, realizadas al amparo de una coyuntura política muy especial, pretendieron convertirse en el trampolín para lanzar en el ambiente argentino la “nueva” geografía pero el intento contó sólo con la adhesión de los promotores y con la presencia de los incautos e ingenuos que siempre acompañan, a modo del coro de las tragedias griegas, a los protagonistas” (Balmaceda, 1974-5: 2-3).

A diferencia de los artículos publicados a fines de los '60, cuando el riesgo de "agitar en las aulas las candentes cuestiones sociales y económicas del mundo actual" provenía de los estudios socioeconómicos, los encuentros por la Nueva Geografía inauguraban la inclusión de la "idea política" del "compromiso con la realidad" en el campo geográfico. El discurso producido por actores de la Sociedad en respuesta a ella afirmaba la neutralidad del conocimiento científico, la posición epistemológica de la Geografía como ciencia-puente y la "incompatibilidad" entre los temas de la geografía física –geosinclinales, rocas y terrazas fluviales–, "que necesariamente entran en la óptica de la Geografía", con las ciencias sociales.

Mientras que el desarrollo de los encuentros por la Nueva Geografía fue interrumpido con el advenimiento de las dictaduras militares en los países del cono sur, la elite dirigente de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos participó activamente en las contiendas militares ofreciendo, en nombre de la ciencia, argumentos geográficos e históricos en los conflictos limítrofes y de las Islas Malvinas (Cicalese, 2009). El afán por intervenir en conflictos políticos limítrofes en los que se ponía en juego la extensión del territorio argentino expresaba la convicción según la cual los Estados son más poderosos cuanto mayor superficie terrestre ocupan, argumento sistematizado y teorizado por Friedrich Ratzel en su obra *Geografía Política* de 1897. La cartografía y la aprehensión de la "verdadera" extensión del territorio argentino fueron tema prioritario en las publicaciones de los miembros de la Sociedad, que buscaron las proyecciones más favorables para la apreciación de su "grandeza" e incorporaron territorios de cuestionada legitimidad (Quintero, 2007). En este contexto, la enseñanza de la geografía era criticada por la poca conciencia territorial que había alcanzado la sociedad argentina hasta ese momento, y considerada un terreno fundamental para difundirla entonces. Dos de las figuras más destacadas de GÆA en este período –Federico Daus y Raúl Rey Balmaceda– fueron activos participantes en la formación de profesores y en los espacios de enseñanza de Geografía en la Argentina: ocuparon cargos en las carreras y formaron parte de jurados de concursos en universidades y en institutos, y produjeron bibliografía utilizada como referencia en las materias y libros de texto para el nivel medio.

En sintonía con lo que ocurría en el resto de las humanidades y las ciencias sociales, la ortodoxia geográfica ocupó lugares centrales en las universidades durante el gobierno militar, al promover la incorporación de la geopolítica como contenido en las cátedras de geografía, por lo menos en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Córdoba (Cavanagh *et. al.*, 2009), y en cargos estratégicos en centros de producción

de conocimiento que fueron privilegiados en el otorgamiento de recursos durante la dictadura militar –como la Asociación para la Promoción de Estudios Territoriales (OIKOS) y la Unidad de Investigación para el Urbanismo y la Regionalización (UNIUR).

La producción dentro de los márgenes de la Geografía regional renovada encontró su cauce en las casas editoriales, centralmente en el Centro Editor de América Latina: bajo la dirección de Elena Chiozza y Ricargo Figueira, se realizaron interpretaciones de la geografía argentina que tuvieron distribución masiva: *El país de los argentinos* (1975-1977) y *Atlas Total de la República Argentina* (1981-1987).

La democratización de las instituciones y los inicios de la disputa por la predominancia en la definición del discurso pedagógico

Aunque institucionalmente el fin de la dictadura militar puede ubicarse en la asunción de Raúl Alfonsín a la presidencia de la nación en diciembre de 1983, la derrota del Estado argentino en la guerra de Malvinas suele reconocerse como el punto de inflexión del debilitamiento del gobierno militar y el advenimiento de un régimen democrático, cuando la discusión política volvió a tener lugar en las universidades (Buchbinder, 2005). Con la instauración del gobierno radical se abrió un heterogéneo proceso de democratización en las universidades: a partir del retorno a la autogestión, al gobierno de los tres claustros, la apertura de concursos y la modificación de los planes de estudio acordes al nuevo régimen democrático.

En la carrera de Geografía de la Universidad de Buenos Aires, en 1982 comenzó a establecerse una “dinámica de retroalimentación entre desvalorización simbólica de la ortodoxia disciplinaria y el debilitamiento del régimen político e ideológico con el que se asociaba a sus defensores en el ámbito de la Carrera” (Vigliecca, 2011: 31). A partir de la democratización, se inició un proceso de renovación con énfasis en el desarrollo de la investigación y de la profesionalización, se buscó el financiamiento de investigaciones a través de becas y se firmaron convenios con agencias estatales de intervención territorial, como la Secretaría de Transporte y la Secretaría de Energía. En el plan de estudios de 1986 fueron incorporadas nuevas materias, entre ellas Epistemología de las Ciencias Sociales y Geografía del Subdesarrollo, y la cantidad de materias del área natural se vio reducida. Los contenidos de las materias incluyeron tradiciones marxistas y estructuralistas, y los geógrafos

porteños desarrollaron mayores conexiones con los referentes de la Geografía Crítica brasilera (Viglicca, 2011). Los miembros de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos acusaron recibo de estas transformaciones en un artículo publicado en la portada del boletín N° 105, titulado “La geografía en la encrucijada”. En el artículo, la Sociedad acusaba a los planes de estudio y a la realización de los concursos por tener “fines no académicos, destinados a lograr, por cualquier medio, imponer objetivos ideológicos y/o personales” (GÆA, 1986). En el mismo artículo, se advertía: “La ciudadanía ha sido convocada a un Congreso Pedagógico Nacional, lo que por cierto es auspicioso. De todos modos convendrá que **los profesores de geografía** estén advertidos sobre un problema que cíclicamente se cierne sobre la disciplina: **su desaparición de la currícula** al ser reemplazada por “ciencias sociales”. **Espurios intereses** han pretendido, una y otra vez, introducir en la enseñanza media una presunta materia, imprecisa en sus contenidos y objetivos, denominada “ciencias sociales” “que producirá como resultados nefastos” que **se dejen de enseñar contenidos relacionados con todo lo que nos identifica como Nación** y nos **singulariza** en el orden internacional” (GÆA, 1986: 3, negrita mía)

La respuesta de los actores de GÆA ante los cambios en el plan de estudios de la carrera de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA los situaba en términos de disputa ideológica. En el mismo artículo “advierten” a los profesores de Geografía ante una tendencia que empieza a visualizarse en el campo pedagógico. El artículo contiene así un doble acuse de recibo: por un lado, sobre los cambios conceptuales de enfoque que son leídos en un registro de disputa ideológica, y al mismo tiempo, alertan sobre los proyectos de incorporar la Geografía en el marco de las ciencias sociales en el nivel medio. En efecto, el gobierno de Alfonsín convocó a la realización del Congreso Pedagógico, que tuvo lugar entre 1984 y 1988, donde se conformó una Comisión Honoraria de Asesoramiento que propuso modificaciones al carácter enciclopédico de los contenidos. En este período se desarrollaron reformas curriculares impulsadas por los gobiernos caracterizadas por “ejes comunes propios del ‘clima de época’: integración disciplinaria, integración de la etapa evolutiva adolescente, regionalización de contenidos y tendencia a la inclusión de la formación para el trabajo” (Díaz, 2009: 91). En este período también tuvieron lugar algunas de las primeras solicitudes de asesoramiento a profesionales del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires normalizada, desde el Ministerio de Educación de la Nación, como en el caso del Subproyecto “Mejoramiento de la Calidad de la Educación”, dirigido por Pedro Lafourcade, en 1988 (Geographikós, 1993).

Contemporáneamente a las transformaciones en la Carrera de Geografía en la Universidad de Buenos Aires, en este período, en el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, el plan de estudios de la carrera de Geografía no fue modificado. Además de la permanencia del plan de 1971, los resultados de una investigación en la que se analizaron textos escolares en los que participaron en gran medida especialistas vinculados al Instituto –rectores del mismo y directores y profesores del Departamento de Geografía⁵–, sugieren que entre 1940 y fines de 1980 existió una gran homogeneidad de enfoque, resultante de una combinación híbrida entre la Geografía regional y la geopolítica, esta última de influencia creciente (Quintero, 2007). La preponderancia de la geopolítica se expresó también en la invitación a los estudiantes de la carrera del profesorado a concurrir a las Semanas de Geografía organizadas por GÆA y a charlas sobre problemas limítrofes desarrolladas en el Instituto Geográfico Militar⁶.

Conclusiones

En el campo de producción de conocimientos, sobre una matriz regional instalada en la década de 1930, desde 1960 encontramos movimientos de renovación disciplinar que disputaron el capital simbólico de GÆA, y una franca oposición con la ortodoxia a inicios de la década de 1970. A principios de esta década surgió un movimiento crítico, que propugnó una Geografía regional, nacional y antiimperialista, que atendiera a los problemas del subdesarrollo latinoamericano. Este movimiento incluyó producciones orientadas a transformar la enseñanza de la Geografía, que criticaron la centralidad de los procesos naturales y promovieron la incorporación de la desigualdad entre países en la explicación geográfica. La dictadura militar operó como divisor de aguas, silenciando y persiguiendo a los referentes de este movimiento, financiando y haciendo uso de la geopolítica desarrollada en GÆA para argumentar y legitimar su nacionalismo territorial. Con el proceso de democratización de las universidades, al menos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA la mayoría de los profesores vinculados con GÆA fueron removidos de sus cargos, y se abrió un proceso de profesionalización y de incorporación de tradiciones marxistas y estructuralistas.

En el campo recontextualizador, GÆA fue la principal referencia científica de la disciplina para la producción del discurso pedagógico desde su fundación hasta finalizada la década de 1980. Desde 1960 encontramos proyectos de integración curricular que ponían en cuestión la concepción político-epistemológica de la Geografía escolar promocionada por la Sociedad: la consi-

deración de la disciplina como una ciencia puente neutral orientada por una finalidad educativa nacionalista, en la que los procesos naturales devienen clave explicativa y los sociales aparecen como incompatibles con la disciplina. Aun cuando los actores del movimiento crítico de los '70 no intervinieron en reformas curriculares, los encuentros por la Nueva Geografía inauguraban la existencia de enfoques en competencia a partir de la crítica a la neutralidad científica en el campo de producción geográfico. La dictadura militar, además de silenciar este movimiento crítico, inauguró un período de expansión de los contenidos de la geopolítica. La competencia en el campo recontextualizador se inicia con el proceso de democratización, cuando profesionales que expresaban tendencias alternativas a la que la Sociedad representaba fueron contactados para participar en proyectos dentro del Ministerio de Educación nacional. Las respuestas de las autoridades de GÆA ante los nuevos proyectos de integración curricular insistían en el carácter neutral y nacionalista de la disciplina.

En la implantación de las carreras de profesorado en Geografía, los institutos de formación docente tuvieron una orientación naturalista y en las cátedras universitarias se incorporaron también enfoques humanistas. La diversidad constitutiva de los espacios de formación docente se vio profundizada a partir de 1950: en esta década y hasta fines de los '80 la competencia de enfoques tuvo lugar en las universidades públicas –la modernización post-1955, el movimiento crítico de 1970 y la incorporación de tradiciones marxistas en la normalización–, mientras que la información con la que contamos hasta el momento sugiere que no fue así en los institutos ni en las universidades privadas, donde los actores de GÆA fueron predominantes hasta finales de la década del '80.

Bibliografía

- ALITTA, Antonio D.; DE MAZERIS, Margarita B. y GONZÁLEZ, Dora (1974) “La enseñanza de la geografía en las escuelas técnicas”. En: *2do. Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía*, Neuquén.
- ALVAREZ, Gonzalo y RUIZ, Guillermo (2004) “Descentralización educativa y Ley Federal de Educación”. En *Boletín TOP Tecnología para la administración Pública, Número 7*. Disponible en: <http://www.top.org.ar/boletin/boletinn7.htm>.
- BALMACEDA, Raúl R. (1974-5) “La geografía como forma de pensamiento”. *Boletín GÆA N° 95*, Buenos Aires.

- BERNSTEIN, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Ediciones Morata
- BUCHBINDER, Pablo (1997) *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- BUCHBINDER, Pablo (2005) *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- CAPEL, Horacio (1988) *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- CAVANAGH, Eugenia.; PALLADINO, Lucas y SCHVARTZ, Jorge (2009) "Geopolítica, Nacionalismo y Conciencia Territorial en la cátedra de Geografía Humana de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba (1975-1984)". En: *Segundo Congreso de Geografía de las Universidades Públicas "La geografía ante la diversidad socio-espacial contemporánea"*, Universidad de La Pampa.
- CICALESE, Guillermo (2009) "Geografía, Guerra y Nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983". En: *Scripta Nova*, Universidad de Barcelona, vol. XIII, nº 308.
- DÍAZ, Natalia (2009) *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)*. Tesis de Maestría en Educación con orientación en Gestión Educativa, Universidad de San Andrés.
- ESCOLAR, Marcelo; QUINTERO, Silvina y REBORATTI, Carlos (1995) "Geografía, identidad territorial y representación patriótica en Argentina". En: *PTFD*, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Formación y Capacitación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ CASO, María Victoria (2006) *Las condiciones de cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participaron de la capacitación en la ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004*. Tesis de Doctorado, Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GAEA (1969) "Defensa de la autonomía de la Geografía en la enseñanza". En: *Boletín GAEA*, Nº 71-78, Buenos Aires, 2-3.
- GAEA (1986) "La geografía en la encrucijada". En: *Boletín de GAEA*, Nº 105.

- GEOGRAPHIKÓS (1993) "Reseña de las actividades llevadas a cabo por los Programas y Proyectos del Instituto de Geografía, U.B.A." En *Geographikós*, Año 3, N° 4, Buenos Aires, pp. 87-91.
- IUT, Vanesa C. (2005) *La formación del campo profesional de geógrafos en la Argentina 1947-1975*. Tesis de licenciatura, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía.
- OTTONELLO, Elsa.C.; DE RODRÍGUEZ PRENNA, Marta U. y KLOSTER, Elba (1974) (coords.) "La geografía como docencia secundaria y universitaria". En: *2do. Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía*, Neuquén.
- PAVIGLIANITI, Norma (1989) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- PINKASZ, Daniel (1992) "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina, tensiones y conflictos". En: BRASLAVSKY, Cecilia y BIRGIN, Alejandra (comps), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- QUINTERO, Silvina (1995) "Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)". En: *Territorio N° 7*, Buenos Aires, pp. 5-103.
- QUINTERO, Silvina (2002) "Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX". En: *Scripta Nova*, Universidad de Barcelona, Vol VI, núm 127. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-127.htm>
- QUINTERO, Silvina (2007) "Los textos de geografía: un territorio para la nación". En: ROMERO, Luis Alberto (Coord.) *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- QUINTERO, Silvina; DUFOUR, Ernesto e IUT, Vanesa (2009) "Los *Encuentros de la Nueva Geografía* y el surgimiento de la geografía crítica en Uruguay y Argentina durante los años '70". En: *XII EGAL*, Montevideo. Disponible en <http://egal2009.easyplanners.info/programa>.
- ROMERO, Luis Alberto (coord.) (2007) *La Argentina en la escuela*. Siglo XXI.
- RUIZ, Guillermo (2005) "Las políticas de la formación docente en la Argentina. Una perspectiva histórica para analizar la situación vigente", En: CARDINAUX, Nancy *et. al.* (coord.) *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho*, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, pp. 51-65.
- SOUTO, Patricia (1996) "Geografía y universidad. Institucionalización académica y legitimación científica del discurso territorial en la Facultad de

- Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires”. En: *Cuadernos de Territorio 8*, Instituto de Geografía, FFyL, UBA, pp. 3-144.
- VIGLIECCA, Martín (2011) *La Geografía académica argentina y la transición democrática. Un análisis político-institucional de la Geografía en la Universidad de Buenos Aires 1982-1992*, Tesis de Licenciatura, Departamento de Geografía, Universidad de Buenos Aires.
- VILLA, Adriana y ZENOBI, Viviana (coord.) (2004) “Situación y perspectivas de la enseñanza de la geografía”. En: www.instituto127.com.ar/Documentacion/Seminarios/Geografia.doc. Provincia de Buenos Aires – Dirección de Educación Superior. Consultado el 10 de diciembre de 2010.
- VILLA, Adriana (2005) “La innovación y la investigación sobre las prácticas en la construcción de la Didáctica Específica y como herramienta para la formación docente en Geografía”. En: Jornadas Nacionales de Didácticas Específicas. Miguelete, CEDES, UNSAM, del 3 al 5 de noviembre.
- VILLAR, N. (1995) “Naturalismo y humanismo en los orígenes científico-institucionales de la Geografía Argentina (Universidad Nacional de La Plata 1906-1926)”. En: *PTFD, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Formación y Capacitación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires*.
- ZUSMAN, Perla (1996) *Sociedades Geográficas na promoção do saber ao respeito do território. Estratégias políticas e acadêmicas das instituições geográficas na Argentina (1879-1942) e no Brasil (1838-1945)*. Tesis de Maestría, Departamento de Geografía de la Universidad de San Pablo y Universidad de Buenos Aires.

Notas

¹ Este es uno de los primeros avances de la Tesis de Maestría en Didáctica, dirigida por Silvina Quintero y co-dirigida por Alicia Camilloni.

² Por entonces las escuelas normales conformaban, en conjunto con los liceos de señoritas y colegios nacionales, el nivel medio del sistema educativo argentino, y desde 1870 habían sido el ámbito de formación de los maestros de nivel primario.

³ Hasta mediados de la década de 1980 estuvieron bajo la órbita de los organismos a cargo de la prestación del nivel medio de Educación, hasta que en el gobierno nacional y en algunas provincias se comenzaron a crear agencias, departamentos y oficinas específicas para la dirección del nivel superior

no universitario de educación (Alvarez y Ruiz, 2004). En el ámbito nacional, en 1984 el Ministerio de Educación de la Nación creó la Dirección Nacional de Educación Superior, independiente del nivel medio (Paviglianiti, 1989).

⁴ Durante 1975 ya se habían interrumpido algunas carreras; se suspendieron transitoriamente las clases en Filosofía y Letras (UBA) y los ingresos a las carreras de Antropología, Ciencias Políticas, Sociología, Filosofía y Psicología en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Cicalese, 2009); además, en 1979, fue cerrada la Universidad Nacional de Luján (Buchbinder, 2005).

⁵ De los 18 textos analizados en este período, sólo cuatro no tienen autores vinculados al Instituto; en un caso los autores son un rector –López Raffo, A.– y una egresada; en dos casos, un rector y director del departamento –Lorenzo Dagnino Pastore–; en otros cuatro casos algunos de los autores fueron Directores del Departamento de Geografía de esa institución –María Amalia Andina, Efi E.O. Sarrailh, Horacio Lorenzini– en co-autoría con profesores –Raúl Rey Balmaceda–; seis corresponden a profesores –cinco de Federico Daus y uno de Paulina Quarleri–; por último, uno es de autoría de un egresado, Floreal Rossi.

⁶ Según afirman los relatos de egresados de la carrera de Geografía del Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González entre fines de los ochenta y principios de los noventa.

Recepción: 11 de mayo de 2012. Aceptación: 18 de julio de 2012