

Tradiciones disciplinares en la formación docente en Geografía del ISP “Joaquín V. González” (1993- actualidad)

Autor:

Bonsignore, Mariano

Tutor:

Busch, Silvia Inés

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires

Facultad de Filosofía y Letras

Maestría en Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas

Tesis de Maestría

Sede Buenos Aires

Tradiciones disciplinares en la formación docente en Geografía del ISP “Joaquín V. González” (1993- actualidad)

Maestrando: Mariano Bonsignore

DNI: 32.845.684

mariano_bonsignore@hotmail.com

Directora: Doctora Silvia Inés Busch

Índice general

Agradecimientos.....	5
1. Introducción general al problema de investigación y su abordaje teórico-metodológico	
1.1. Introducción.....	8
1.2. Marco teórico.....	12
1.3. Objetivos y preguntas de investigación.....	21
1.4. Metodología.....	22
2. La construcción histórica de las tradiciones disciplinares en el Departamento de Geografía (1904-1993)	
2.1. La región natural y los contenidos nacionalistas	30
2.2. La geografía regional clásica y el discurso geopolítico en los libros escolares	37
2.3. El auge de los enfoques clásicos y los primeros indicios de la renovación de la Geografía.....	44
3. La reforma educativa nacional y los cambios en la geografía regional	
3.1. El proceso de renovación curricular y las repercusiones en la geografía regional (1993-2005).....	55
3.1.1. Las disputas en el discurso pedagógico y los distintos enfoques de la tradición regional.....	55
3.1.2. El fortalecimiento de la renovación de la geografía regional y el proceso de diseño del nuevo plan de estudio.....	69
3.2. El predominio de las nuevas geografías regionales frente a los enfoques clásicos (2005-actualidad).....	80
3.2.1. El plan de estudio de 2005 y la importancia de los nuevos conceptos en los procesos socioespaciales.....	80
3.2.2. La región como escala de análisis para el abordaje de problemáticas socioterritoriales	96
3.2.3. Continuidades en el enfoque de la geografía regional clásica.....	106
4. Las permanencias en la geopolítica clásica y la nueva geografía política	

4.1.	La influencia de la geopolítica clásica y los inicios de su revisión crítica (1993-2005).....	113
4.2.	La nueva geografía política: el sistema mundial, la construcción social del territorio y el poder (2005-actualidad).....	118
4.3.	La geografía de género: un enfoque emergente.....	123
Conclusiones.....		127
Anexo.....		134
Bibliografía.....		143

Índice de esquemas y cuadros

Figura N° 1: Cuadro de entrevistados.....	26
Figura N° 2: Cuadro de mención y abreviaciones de los docentes.....	27
Figura N° 3: La Cartografía como trabajo práctico en las materias regionales.....	62
Figura N° 4: Comparación del criterio de regionalización en las materias continentales (1993-1998).....	71
Figura N° 5: Comparación del agrupamiento de materias y cambios de nombre a lo largo de los últimos tres planes de estudio.....	96
Figura N° 6: Períodos abarcados por materias a partir de las entrevistas a docentes de la institución.....	134
Figura N° 7: Períodos abarcados de los nuevos espacios curriculares a partir de las entrevistas a docentes de la institución.....	136
Figura N° 8: Períodos de tiempo abarcados a partir de las entrevistas a docentes que egresaron de la institución.....	137
Figura N° 9: Períodos de tiempo abarcados a partir de las entrevistas a los directores del Departamento de Geografía.....	138
Figura N° 10: Plan de estudio del Departamento de Geografía de 1971.....	139
Figura N° 11: Plan de estudio del Departamento de Geografía de 2005.....	140
Figura N° 12: Plan de estudio del Departamento de Geografía de 2015.....	141

Agradecimientos

Después de terminar el profesorado de Geografía en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (en adelante ISP JVG), realicé una adscripción en “Historia Social de la Educación”, una de las cátedras que más había disfrutado cursar. Solíamos mantener reuniones periódicas de equipo donde conversábamos cuestiones relacionados a la materia y a las primeras experiencias docentes de muchos de nosotros. Yo quería estudiar otra carrera y fue la profesora Graciela Romano quien me recomendó averiguar por la maestría de “Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas” de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Por este motivo, ella es la primera persona a la que le quiero agradecer por este largo camino emprendido y por haberme acercado a profundizar en las Ciencias de la Educación.

También me gustaría agradecer a las directoras de la carrera, Silvia Llamovatte y Lidia Rodríguez, y a la Comisión Directiva por haberme aceptado en la maestría y por permitirme transformar mis dudas e inquietudes en lo que hoy es esta investigación. Recuerdo con cariño a muchos de los docentes con los que cursé los seminarios y guardo muchos de los aprendizajes que hoy me acompañan. A mi compañera Nati Grandal, que me alentaba para que llegase hasta acá.

Pero todo este proceso no lo hubiese podido llevar adelante sin mi directora de tesis, Silvia Busch. Leí su tesis de maestría cuando estaba haciendo el estado del arte en uno de los primeros talleres y rápidamente me di cuenta de que podía guiarme y acompañarme en la construcción del problema de investigación. En ese momento conseguí su mail y me comuniqué con ella para preguntarle si quería dirigirme en algo que todavía no entendía muy bien qué era. Gracias por haberte comprometido en esta tarea inmensa, por las innumerables lecturas y correcciones, por tu exigencia, por tus palabras y tus consejos. De cada encuentro me llevé nuevas preguntas y miradas que me ayudaron en esta tarea. Sin dudas te debo gran parte de lo que sé hoy de la investigación.

Esta tesis tampoco hubiese sido posible sin todos los docentes de Geografía que participaron de ella. A ustedes, mis infinitas gracias. Con muchos me había formado cuando cursé el profesorado, a algunos les debo el haberme mostrado que existía otra Geografía y otra enseñanza. A ellos, que llevaron adelante sus clases con pasión, preocupación y compromiso para que nosotros el día de mañana pudiéramos mostrar que valía la pena aprender Geografía en la escuela secundaria. Pero también escuchar las diferentes voces de

los docentes me permitió ponerme en sus lugares, entenderlos y revisar mi trayectoria educativa y reconocer su importancia en todo el proceso que conllevó esta investigación.

Merecen también una mención todas aquellas personas que me ayudaron en el trabajo de archivo, donde descubrí una pequeña pasión guardada dentro de mí. Quiero agradecerle al equipo de bibliotecarios del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, en especial a Cinthia Cecchini, quien con mucha paciencia y dedicación me ayudó enormemente en estos años.

Un lugar importante también lo ocupó mi familia, de quienes aprendí el valor del esfuerzo, el trabajo y el estudio y a superarme día a día a pesar de todas las dificultades. Gracias a vos, mamá, que siempre fuiste una mujer luchadora, al igual que la abuela. A mi hermana por su lectura, a mis tíos y a mis primos que siempre estuvieron. Por todas esas veces que me preguntaron: “¿ya terminaste la tesis?” Ahora puedo decirles con orgullo que sí.

A Javi, mi amor, por haberme apoyado cuando me anoté en la maestría y durante todo el proceso de escritura, incluso en aquellos momentos donde la angustia me desbordaba. Fueron todos estos años que estuvimos juntos y que construimos la familia hermosa que tenemos con Ptolomeo, con la Negra y con Pocho, los que hicieron que pudiese llegar a este final. Gracias por haberme bancado en los silencios y en las risas, por hacerme sentir seguro, por ayudarme a ser siempre una mejor persona.

No puedo dejar de mencionar en todo esto a las amigas que me regaló la vida: a Ale, Lore, Lu, Meli, Yani, Sofi y Joaca, con quienes he crecido y me han dejado los momentos más lindos que guardo en mi corazón. Siempre estuvieron ahí cuando las necesité para desahogarme, para darme un consejo, para regalarme un ratito para despejarme o para sacarme una sonrisa.

Finalmente, y no por eso menos importante, quiero agradecerles a mis compañeros y amigos de trabajo: a May, Dani, Juanjo, Marie, Nati, Ali, Andre, Robert, Silvi, Caro, Romi y Ceci. Con ellos, ir a escuela se transforma en un espacio lleno de alegría, de anécdotas, de esquinas, de charlas, de mates y harinas. Gracias por darme esas ganas de llegar y abrazarlos, por hacer que quiera ir a encontrarlos, por llenarme de felicidad en cada una de las cosas que compartimos y, sobre todo, en la cotidiana tarea de enseñar y luchar para que el mundo sea un lugar un poquito mejor.

Y ahora sí, por último, a los estudiantes de mi querida Escuela Municipal “Paula Albarracín de Sarmiento”, que me permiten probar, cambiar y disfrutar con amor de la tarea, tan compleja a veces, de enseñar.

Capítulo I: Introducción general al problema de investigación y su abordaje teórico-metodológico

1.1. Introducción

Teniendo en cuenta los estudios de Livingstone (1992), la Geografía ha evocado a lo largo del tiempo distintas nociones de sentido común por parte de la sociedad y en la actualidad suelen distar mucho respecto del campo profesional de estudio. Estas consideraciones de lo que ha sido la Geografía, constituyen para Livingstone (1992) las tradiciones disciplinares. Con la irrupción de la tradición crítica en la Geografía, se produjeron procesos de revisión de los contenidos de enseñanza en distintos países (Busch, 2011). En la Argentina, la reforma educativa de la década de 1990 significó la incorporación de nuevos enfoques disciplinares por parte de diferentes agentes del campo académico y de la política curricular, poniendo en cuestión las prácticas pedagógicas de la formación docente en Geografía (Busch, 2011). Esto se tradujo en una fuerte desvalorización de los profesorados y en complejos procesos de transformaciones y disputas en los enfoques promovidos por los docentes de Geografía.

Considerando estos cambios en las tradiciones disciplinares del campo académico, en los inicios de la modernidad la Geografía tenía que ver con nociones elementales de nuestro planeta y debido a su carácter descriptivo, generalmente se la consideraba una ciencia auxiliar de la Historia¹ (Capel 1977; 1984; 1989). A mediados del siglo XIX, la creación y consolidación de la Geografía en la escuela jugó un rol importante en la institucionalización y constitución de una comunidad científica especializada en Europa. El triunfo en esta época de la Geografía sobre otras ciencias naturales y sociales en relación a su permanencia en la enseñanza primaria y secundaria, se debió fundamentalmente a su función en la conformación de un sentimiento nacionalista al servicio de los intereses gubernamentales y de la burguesía europea (Capel, 1977). Numerosos estudios en Argentina afirman también que la enseñanza de la Geografía cumplió un rol importante en la conformación de estos valores a través de su incorporación como materia obligatoria en los orígenes de la escuela pública, y luego a partir de los distintos cambios implementados en los programas de la

¹ Para Capel (1977), la geografía en ese entonces se relacionaba con textos que narraban las características de las tierras, costumbres y la organización social de los diversos países, como así también la localización de topónimos para el uso de navegantes y astrónomos.

escuela primaria y secundaria, como en los manuales de estudio (Escudé, 1989; Quintero Palacios, 1991, 1995; Escolar, et al., 1995; Zusman, 1996).

Las investigaciones realizadas dentro del campo de la sociología crítica de la educación, resultaron pertinentes a la hora de analizar el funcionamiento de las instituciones educativas y los modos en que las reformas repercuten en los enfoques de enseñanza. En este sentido, la hegemonía ideológica de los grupos dominantes perpetúa las desigualdades sociales, culturales y económicas existentes a través de las instituciones educativas, las perspectivas de enseñanza y el currículum (Apple 1986, 1987, 1989; Giroux, 1992; Morrow y Torres, 2002). Las reformas contemporáneas de la formación del profesorado son una consecuencia de las tensiones estructurales y de un conjunto de relaciones más amplias que constituyen nuevos mecanismos de control producto de la interdependencia de la economía internacional y de las crisis culturales nacionales (Popkewitz, 1994). Asimismo, Popkewitz (1994, p: 7) añade que dichas reformas:

“forman parte de un sistema más amplio de regulación social que tiene lugar en el ámbito de la enseñanza. Las reformas en la formación del profesorado suponen conjuntos complejos de interacciones entre y dentro de las instituciones sociales. A su vez esas interacciones forman parte y ayudan a configurar las relaciones de poder y las pautas de regulación social que actúan a través del Estado, la universidad y las prácticas utilizadas en las escuelas”.

Las primeras reformas en la educación superior se desarrollaron en los países europeos entre las décadas de 1970 y 1980, consistiendo principalmente en acciones tendientes a facilitar la movilidad entre estudiantes, el reconocimiento de las calificaciones y períodos de estudio con fines académicos, como también acciones de cooperación que se tradujeron en diferentes programas comunitarios (Solanas, 2014). A partir de la Declaración de Bolonia en 1999², se inició un proceso de renovación y revisión de la universidad, teniendo como uno de sus principios la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.) (Montero Curiel, 2010). Entre los acuerdos básicos de esta declaración se destacó la implementación de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y aceptables, basado principalmente en dos ciclos (grado y postgrado) y un sistema común de créditos (Montero Curiel, 2010).

En lo que respecta a la formación docente, se produjeron cambios en la duración de los estudios de acuerdo a la nueva regulación de títulos universitarios y se modificó el modelo

² La Declaración de Bolonia fue un proceso iniciado en 1997 con el Convenio de Lisboa y corroborado en 1998 con la Declaración de Sorbana (Montero Curiel, 2010).

de formación en torno a las competencias profesionales que los futuros docentes debían adquirir (Egido, 2011). Las principales transformaciones que derivaron en la enseñanza de la Geografía como consecuencia de la creación del E.E.E.S. tuvieron que ver con el currículum y la aplicación de una metodología activa basada en la percepción de la realidad espacial, el tratamiento de la información, la indagación e investigación, la explicación multicausal, como así también la adquisición y dominio del vocabulario específico (Marrón Gaite, 2010).

Durante la década de 1990, las reformas educativas llevadas a cabo en casi toda América Latina se inscribieron en los procesos de reforma estructural y transformación del Estado. Las políticas neoliberales se orientaron hacia la reducción del tamaño del Estado como así también de su injerencia en la economía (Oliveira y Feldfeber, 2016). En este contexto, la educación superior era pensada como parte del “gasto compulsivo” del Estado y, en consecuencia, debía transformarse (Villanueva, 2008). En relación con la educación geográfica, las reformas en la región se habían basado en cambios de planes y programas de estudio que, muchas veces, no fueron realizadas por especialistas en el área, promoviendo los principios teóricos y metodológicos más clásicos (González Pérez y Carreto Bernal, 2007).

En la Argentina, la reforma del sistema educativo de la década del 90 se llevó a cabo a través de la Ley de Transferencia de 1991, la Ley Federal de Educación de 1993 (en adelante LFE) y la Ley de Educación Superior de 1995 (Terigi, 2007). Los institutos de formación docente fueron transferidos a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Los cambios en materia de profesionalización docente también significaron nuevos mecanismos de control y regulación social establecidos por el Estado (Martínez, 1994; Feldfeber, 1999; Feldfeber e Ivanier, 2003). En este contexto, distintos agentes del campo intelectual intentaron incidir en la política pública instalando sus tradiciones disciplinarias en los espacios de enseñanza (Busch, 2011). Como señalaron Davini y Birgin (1998), la definición de los cambios curriculares estuvo a cargo de especialistas que legitimaron su saber, suponiendo la reproducción de dichos conocimientos por parte de los docentes.

La Reforma Educativa generó profundas modificaciones en los propósitos, contenidos y enfoques que buscaron transformar las prácticas de enseñanza de la Geografía, entrando en “colisión” con la formación más clásica de los docentes (Villa y Zenobi, 2004). Diferentes investigaciones coincidieron en afirmar que en esta etapa fueron incorporados los enfoques críticos (Villa y Zenobi, 2004a; Fernández Caso, 2006; Hollman, 2006; Busch, 2011; Hughes, 2013). Estos procesos expuestos muestran la relevancia del estudio de los cambios en las tradiciones disciplinares en Geografía en la formación docente en las últimas décadas.

Continuando con el análisis de las tradiciones, los conflictos entre los diferentes actores sociales que intervienen y sus reformulaciones ayudan a comprender el presente a través del pasado, identificar el estado de la situación de los procesos de reforma, como así también las argumentaciones, compromisos y acciones que se implementan en el ámbito educativo (Davini, 1995). Para poder llevar adelante el estudio sobre las tradiciones disciplinares en Geografía en la formación docente, se eligió el Departamento de Geografía del ISP JVG ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, principalmente porque fue el primer profesorado de Geografía en Argentina y por ser un importante referente de la enseñanza en el nivel medio (Busch, 2010). En este sentido, se pudieron identificar investigaciones y artículos que desarrollaron algunos aspectos de la Geografía en dicha institución (Escolar et al., 1995; Souto, 1993, 1996; Pena, 2005; De Luca, 2005; Busch, 2010, 2011; Bernieri, 2016), y también en la formación de grado en Geografía en la UBA (Souto, 1993, 1996; Iut, 2005; Vigliecca, 2011; Lus Bietti, 2022) pero no existen estudios sistemáticos sobre la formación docente inicial en Geografía en el país, y en el período post reforma de los 90 en particular.

Previamente al período seleccionado, con el advenimiento de la democracia en Argentina se inició un proceso de renovación y cambio en la carrera de licenciatura y profesorado de Geografía de la UBA, se modificó el plan de estudios y junto al ingreso de nuevos profesores y graduados se fue incorporando la geografía crítica en numerosas materias (Vigliecca, 2011). En este momento muchos miembros de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (en adelante GÆA)³ perdieron sus cátedras dentro de la carrera a partir de la estrategia de los nuevos concursos (Vigliecca, 2011). En la década del 80 y principios de los 90, en el ISP JVG no se realizó ningún cambio en el plan de estudio (Busch, 2011) y de acuerdo con una investigación realizada por Quintero (2004) a partir del análisis de textos escolares escritos en gran medida por docentes de la institución, se pudo inferir que predominó un enfoque híbrido que combinaba las tradiciones de la geografía regional y la geopolítica clásicas.

Con la reforma de los 90 y la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC)⁴, el lugar que ocupó GÆA como referente científico en la producción del

³ Como se abordará en el capítulo 2, desde su creación, GÆA tuvo un importante rol en la política educativa nacional, como así también en la incorporación y participación de numerosos docentes del INPS (Zusman, 1990).

⁴ La Reforma de los 90 modificó la política curricular nacional a través de la elaboración de lo que se denominó contenidos básicos comunes (CBC), concertados en el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) sobre los cuales las distintas jurisdicciones debían elaborar sus propios diseños curriculares para todos los niveles, incluida la formación docente (Marzoa et al., 2011). En lo que respecta a la Ciudad de Buenos Aires, los cambios en la política curricular impactaron de manera

discurso pedagógico fue disputado por nuevos actores de la Universidad de Buenos Aires posdictatorial (Busch, 2011). En la conformación de las áreas de contenidos de enseñanza, la Geografía fue incorporada a las ciencias sociales generando desacuerdos y fuertes resistencias entre los docentes debido a la histórica asociación de la Geografía a las ciencias naturales y a la idea de “ciencia puente” entre lo humano y lo natural (Villa y Zenobi, 2004a). Por otro lado, los nuevos CBC en la formación docente mostraron mayor claridad en relación a los enfoques promovidos y la producción de un discurso pedagógico determinado principalmente por profesionales de la UBA, que influyó en las tradiciones disciplinares del Departamento de Geografía del ISP JVG (Busch, 2011).

De acuerdo con Fernández Caso (2007), en esta época hubo una ruptura con las corrientes geográficas que predominaron en la enseñanza de la Geografía, sumado también a los grandes cambios en las propuestas editoriales cuya autoría correspondía a una nueva generación de geógrafos surgida principalmente de la Universidad de Buenos Aires post-dictatorial y cuyos enfoques académicos respondían a la geografía crítica. Según Hollman (2006), el proceso de reforma en la política curricular se caracterizó por la discusión y disputa en la redefinición de los contenidos disciplinarios, en donde ninguna tradición logró convertir la totalidad de su propuesta en sinónimo de una “verdadera geografía”.

Considerando las distintas nociones de sentido común que todavía prevalecen en algunos sectores de la sociedad en relación a la Geografía, su enseñanza y las conceptualizaciones realizadas en el marco de las tradiciones disciplinares, es que esta investigación busca comprender los cambios de enfoques en el currículum de la formación docente, tomando como punto de partida la reforma de los 90. En relación a todo lo expuesto, creemos importante profundizar el estudio de las tradiciones disciplinares en Geografía, y en la formación docente en particular, a fin de dar cuenta de las tensiones suscitadas a partir de dichos cambios en el Departamento de Geografía del ISP JVG.

1.2. Marco teórico

Teniendo en cuenta la formación docente, Davini (1995) define a las tradiciones disciplinares como configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo ya que se encuentran institucionalizadas e incorporadas a

“tangencial”, debido a que más allá de la suscripción a los diferentes acuerdos federales en educación, no se implementó textualmente (Villa y Zenobi, 2004b). Al no haber tenido la Ciudad una Ley de Educación que organizara la totalidad del sistema educativo, se continuó con el nivel inicial, la educación primaria y secundaria (Villa y Zenobi, 2004b).

las prácticas y a la conciencia de los sujetos. A su vez, plantea que son producto de intereses sociales, políticos y de pujas al interior de los grupos, instalándose en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares (Davini, 1995). Los procesos de cambio que tienden a emerger en momentos de insatisfacción respecto de los avances de la escuela o los procesos de cambio político operan sobre las tradiciones de los docentes, generando conflictos, reformulaciones y nuevas situaciones que deben ser analizadas (Davini, 1995).

Por otra parte, los estudios de Bernstein (1998) resultaron de gran importancia para la presente investigación. Partiendo de considerar las reglas subyacentes que operan en la construcción social del discurso pedagógico, los actores intervienen e impulsan diferentes enfoques donde el dispositivo pedagógico regula la comunicación a través de reglas distributivas, de contextualización y evaluadoras, que están relacionadas entre sí (Bernstein, 1998). Asimismo, las reglas de contextualización regulan su formación y constituyen “un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona otros discursos para establecer su propio orden” (Bernstein, 1998: 63). Este principio crea campos recontextualizadores y agentes con funciones para crear un discurso pedagógico específico. Luego, agregaba que:

“Podemos distinguir entre el campo recontextualizador oficial (CRO), creado y dominado por el Estado y sus agentes y ministros seleccionados, y el campo recontextualizador pedagógico (CRP). Este último está compuesto por los pedagogos de escuelas y centros universitarios y por los departamentos de ciencias de la educación, las revistas especializadas y las fundaciones privadas de investigación. Si el CRP puede producir algún efecto en el discurso pedagógico con independencia del CRO, habrá cierta autonomía y se producirán tensiones con respecto al discurso pedagógico y sus prácticas, pero, si sólo existe el CRO, no habrá autonomía” (Bernstein, 1998: 63).

Desde el campo académico geográfico, Livingstone (1992) conceptualiza a la tradición geográfica como las distintas miradas que las personas han ido construyendo de la geografía a lo largo del tiempo y que van cambiando junto al resto de la sociedad y los ambientes científicos en donde se han desarrollado. Del mismo modo, identificó diez tipos de discursos o conversaciones que se van modificando según el contexto, entrando en conflicto o reforzándose mutuamente y resguardando cierto grado de pluralismo e integridad en cada uno (Livingstone, 1992).

En cuanto al término de enfoque, el mismo será utilizado como una forma de entender a la disciplina a partir de ciertos elementos teóricos y metodológicos que son compartidos por las diferentes escuelas geográficas (Vigliecca, 2011). A continuación, se desarrollarán las

principales características de las tradiciones disciplinarias que han tenido influencia en la formación docente en Geografía del ISP JVG.

Las primeras representaciones geográficas de la Tierra, junto a las exhaustivas descripciones de los pueblos y lugares del mundo conocidos desde Occidente pueden remontarse a los esfuerzos realizados en la Grecia y Roma clásicas (García Álvarez, 2006). La incorporación del término de región en Geografía se produjo desde el campo de la Geología a mediados del siglo XIX, entendiéndose como un espacio de rasgos geológicos uniformes y dando lugar, de esta manera, al concepto de “región natural” (Ortega Valcárcel, 2000). Algunas décadas más tarde, la expresión “geografía regional” apareció en el contexto de la institucionalización universitaria de la Geografía en algunos países europeos, generando un gran apogeo al amparo de algunos de sus principales maestros y teóricos como Paul Vidal de la Blache en Francia, Alfred Hettner en Alemania o Richard Hartshorne en los Estados Unidos (García Álvarez, 2006).

Para entonces, la Geografía tomó esta representación de la región natural como un aspecto clave debido a que se consideraba el espacio donde se sintetizaban las relaciones entre el hombre y el medio, es decir, donde se combinaban diferentes elementos dando como resultado una singularidad y un paisaje determinado, fundamento de la región vidaliana (Ortega Valcárcel, 2000). La formación académica en Lenguas y en Historia de Vidal de la Blache⁵, le permitió construir el concepto de región desde las dimensiones humanas y culturales, justificando la existencia de una Geografía independiente y alegando que trataba sobre el estudio científico de los lugares (Unwin, 1992). Para Vidal de la Blache, el foco central de la Geografía era la región, ya que permitía el estudio en conjunto de los fenómenos naturales y humanos y podía apreciarse como la expresión de esta interacción (Unwin, 1992). Asimismo, la región era comprendida como un producto histórico, lo que fortaleció el desarrollo de la geografía humana (Moraes, 2006). En su obra colectiva, la “Geografía Universal”, ejecutada junto a algunos de sus discípulos, se explicitaron los aspectos más importantes del concepto de región, como por ejemplo, su existencia de hecho, su

⁵ **Paul Vidal de La Blache (1845-1918)**, realizó su primaria en el Liceo Carlomagno, luego ingresó en la Escuela Superior de París y más tarde en la Escuela de Atenas, donde pudo realizar diferentes viajes por el mar Mediterráneo. Se especializó en Historia primero, y después en Geografía. Dictó diferentes cursos en la Facultad de Nancy, de París y de Sorbona, en esta última donde se formaron y recibieron los primeros geógrafos regionales, muchos de los cuales continuaron impulsando la Geografía en Francia y conformaron la Escuela Geográfica Francesa. Uno de estos discípulos fue Emmanuel de Martonne, fundador de la Unión Geográfica Internacional. En 1891 creó la revista “Annales de Géographie”. Entre algunas de sus obras más importantes se destacaron “Cuadro de la Geografía de Francia”, “Principios de Geografía Humana”, “La Francia del Este” y “Geografía Universal”.

consideración como escala de análisis y también como unidad espacial dotada de individualidad en relación a las áreas circundantes (Moraes, 2006).

El concepto de región elaborado por estos geógrafos dio lugar al surgimiento de las geografías regionales donde su abordaje de estudio se basó en la realización de monografías, en las cuales se hacía un análisis exhaustivo de un área enfocada, es decir, la particularización de sus aspectos históricos y naturales (Moraes, 2006). Generalmente, se adoptaba un modelo de exposición en diferentes capítulos que tendía a seguir el siguiente orden: "introducción", donde se localizaba el área de estudio y se utilizaba cartografía nacional y continental, "las bases físicas", el "poblamiento", "la estructura agraria", "la estructura urbana", "la estructura industrial" y la "conclusión" (Moraes, 2006). Estos estudios regionales propiciaron luego la aparición de especializaciones como, por ejemplo, la geografía agraria, la geografía urbana, la geografía industrial y la geografía de la población (Moraes, 2006).

Según Nogué Font y Rufí (2001), en Grecia clásica se pudieron distinguir algunos aspectos de lo que hoy conocemos como geografía política relacionados al determinismo ambiental: los efectos del clima y el territorio sobre la cultura y el gobierno de los pueblos. Aristóteles, por ejemplo, argumentaba que el carácter y el gobierno de los pueblos se definían en relación con el ambiente (Nogué Font y Rufí, 2001). Otros autores como Heródoto, Estrabón o Ptolomeo, encontraban en la geografía física el sustento que determinaba y justificaba la organización de las sociedades (Nogué Font y Rufí, 2001). Así, en sus escritos, describían tierras y personas relacionando el clima y la fisiografía, además de proporcionar información para el dominio territorial, fundamento de la geografía política posterior (Nogué Font y Rufí, 2001).

En el siglo XIX, la Geografía se había convertido en gran medida en una ciencia al servicio de los intereses imperialistas de los países europeos debido, principalmente, a la necesidad de contar con información sobre los territorios coloniales estimulando así las exploraciones y la creación de instituciones como las sociedades geográficas⁶, dedicadas a la investigación de los territorios de ultramar (Capel, 2012). Esta consideración de la Geografía como subsidiaria del imperialismo, junto al militarismo y el racismo, permitió a Livingstone (1992) definir a esta tradición como "en servicio activo". En este contexto, los

⁶ Las primeras sociedades que se fundaron en Europa fueron: la Société de Géographie de París (Sociedad Geográfica de París) en 1821, la Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin (Sociedad Geográfica de Berlín) en 1828 y la Geographical Society de Londres (Sociedad Geográfica de Londres) en 1830. En los años siguientes, el número de sociedades geográficas tuvo un gran crecimiento y muchas se empezaron a organizar en las nuevas naciones americanas o en los territorios bajo el dominio directo de Europa (Capel, 2012).

geógrafos que formaban parte del campo disciplinar de la geografía humana se interesaron por las acciones de los Estados-nación, teniendo en cuenta, por ejemplo, las dimensiones espaciales, la organización y las relaciones de poder al interior y entre los mismos (Castro, 2006). Con respecto a la geopolítica clásica, este campo de estudio se refería principalmente a las doctrinas de acción práctica promovidas por los intereses variables de los Estados-nación (Castro, 2006). Este enfoque tuvo un origen común con la geografía política, a la vez que tomaba parte de sus elementos teóricos y terminologías pero no se constituyó como un campo de conocimiento de largo alcance (Castro, 2006).

Para entonces, esta tradición geográfica se ocupaba casi exclusivamente de la “figura” del Estado y se relacionó en gran parte a los aportes de Friedrich Ratzel⁷ (Nogué Font, 2006). En su obra “Geografía Política” de 1897, identificaba el estudio de la estructura territorial del Estado con la geografía política. Fue influenciado por grandes pensadores como Humboldt y Ritter, pero sobre todo por el darwinismo social, lo que le permitió desarrollar uno de los conceptos principales de su geografía política: el *Lebensraum* o espacio vital (Nogué Font, 2006). Representado como una proporción de equilibrio entre una población y los recursos disponibles, el espacio vital definía las posibilidades de progresar de un Estado y sus urgencias territoriales, justificando de alguna manera el expansionismo como un proceso natural e inevitable de una sociedad que progresa (Moraes, 2006). Muchos de los discípulos de Ratzel radicalizaron sus postulados y conformaron lo que luego se conocería como la “escuela determinista” en Geografía, basada principalmente en la idea de que “las condiciones naturales determinan la Historia” o que “el hombre es producto del medio”, simplificando las formulaciones de Ratzel en relación a las influencias (Moraes, 2006). Diferentes propuestas tomaron algunas de estas consideraciones ratzelianas y entendieron a la geopolítica como una corriente destinada al estudio de la dominación de los territorios por parte de los Estados (Moraes, 2006). Otros autores desarrollaron sus teorías y técnicas sobre la defensa, el mantenimiento y la conquista de territorios funcionales al imperialismo (Moraes, 2006). Luego de la Segunda Guerra Mundial, el campo de estudio de la geopolítica clásica fue rechazado por los geógrafos de Estados Unidos y Gran Bretaña debido a sus

⁷ **Friedrich Ratzel (1844-1904)** fue aprendiz de Farmacia, estudiante universitario de Zoología en Jena y de Etnografía en Múnich. Ejerció como periodista del *Kölnische Zeitung* y de *Die Grenzboten* entre 1868 y 1875, lo que le permitió realizar viajes como corresponsal en Europa y en América del Norte, los cuales hicieron que pudiera acopiar documentación de diferentes espacios para su posterior tarea de investigación en Geografía (López Trigo, 2011). En 1876 se volcó a la docencia en la Escuela Técnica de Múnich y en 1886 tomó la cátedra de Geografía en la Universidad de Leipzig. En el contexto de la unificación alemana y el Congreso de Berlín de 1885 donde se decidió el reparto de África entre los países europeos, escribió sus dos principales obras: *Antropogeographie* (Antropogeografía) en 1882, considerada como la obra que sistematizó y fundó el campo de la geografía humana. Allí definió a la Geografía como el estudio de la influencia de las condiciones naturales ejercen sobre la humanidad. Y *Politische Geographie* (Geografía Política) en 1897, donde proponía una teoría geográfica de los Estados (Moraes, 2006; López Trigo, 2011).

conexiones con el nazismo a partir de la influencia de la escuela del Estado “orgánico” originada en Múnich por el general Karl Haushofer⁸ (Castro, 2006).

Durante la década de 1960 comenzaron a sentirse voces de insatisfacción y descontento social e intelectual en relación con el positivismo en gran parte del mundo occidental (anglosajón y francés), generando una profunda crisis en las ciencias sociales y la consecuente proliferación de movimientos críticos o “radicales” que se basaron en gran parte en los aportes de la Escuela de Frankfurt (Capel, 2012). Fue en esos años también que la geografía clásica se encontraba en un momento de gran inestabilidad y se instaló un tiempo de críticas, nuevas discusiones y caminos metodológicos generando a su vez, nuevas perspectivas. Una de las vertientes del movimiento de renovación de la Geografía fue la geografía crítica⁹, denominada así ya que surgió de la postura de sus autores frente a la realidad y al orden establecido: la Geografía debía poder ser un instrumento para la transformación social y tener contenido político, proponiendo una geografía militante que luchase por una sociedad más justa (Moraes, 2006).

Esta tradición tuvo un origen anglosajón y francés, donde distintos geógrafos publicaron revistas científicas como “Antípode”¹⁰ en Estados Unidos y “Herodote”¹¹ en Francia, generando el inicio del desarrollo de la perspectiva crítica dentro de la Geografía. De manera simultánea, en América Latina este movimiento comenzó teniendo en Brasil uno de sus principales focos. En este contexto, la crítica a las tradiciones dominantes en la geografía latinoamericana y la idea de construcción de una “nueva Geografía” fueron una consecuencia de la discusión en torno al rol social y político del geógrafo (Hollman, 2006). La preocupación central en ese período residía en el escaso compromiso social y político de la

⁸ **Karl Haushofer (1869-1946)** inició su carrera militar en la Escuela de Guerra de Baviera en 1887. Fue luego oficial de artillería y del Estado Mayor en 1896. En 1903 fue profesor en la Academia de Guerra de Baviera y una década más tarde dictó clases de Geografía en la Universidad de Múnich. Realizó la primera tesis doctoral en geografía política y a partir de 1919 dejó el ejército para dedicarse al estudio de la geopolítica. En su obra, conformada por escritos dispersos, intentó encontrar argumentos geográficos que justificaran el derecho de Alemania a dominar los territorios vecinos y resarcirse de la derrota de la Primera Guerra Mundial (López Trigal y Benito del Pozo, 1999).

⁹ Algunas de las obras más relevantes en relación a la Geografía Crítica son: Lacoste (1977), George (1966), Claval (1982), Gregory (1978), Santos (1990), Harvey (1973), entre otras.

¹⁰ La revista “**Antípode**” fue fundada en 1969 por un grupo de estudiantes y profesores jóvenes del Departamento de Geografía de la Universidad de Clark. La revista fue concebida como promotora de una Geografía alternativa a la que dominaba la academia de entonces, y preocupada por los problemas regionales y locales. En 1974, la revista exploró en el campo del marxismo y estimuló investigaciones y contribuciones en los países del tercer mundo, como así también fue incorporando nuevos temas como la economía política urbana, los problemas ecológicos y de vivienda, la planificación, entre otros (Mattson, 1978).

¹¹ La revista “**Herodote**” fue publicada por primera vez en 1976 por la editorial François Maspero y buscó constituirse como una revista de Geografía y geopolítica desde una perspectiva crítica (Lacoste, 2011). Fue dirigida por Yves Lacoste, quién profundizó allí los planteamientos formulados en su obra “La Geografía, un arma para la guerra”.

disciplina frente a las problemáticas estructurales de América Latina (Hollman, 2006). Los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía realizados en 1973 en Salto (Uruguay) y en 1974 en Neuquén (Argentina), fueron señalados como claves en el surgimiento de la Geografía Crítica en la región (Quintero et al., 2009), aunque luego fueron interrumpidos por las dictaduras militares en ambos países (Cicalese, 2009).

Los nuevos geógrafos críticos tenían en común la acción política, militante y comprometida con la transformación de la realidad a partir de la reflexión de las relaciones espaciales con el fin de mejorarlas (Berg, 2010). La tradición crítica no se redujo sólo al análisis marxista, sino que también fue incluyendo nuevas líneas teóricas y agrupando distintos “enfoques geográficos progresistas de izquierdas” (Berg, 2010 p: 618), como por ejemplo, corrientes relacionadas al anarquismo, feminismo, marxismo, estudios ambientales, postcolonialistas, teoría queer y postestructuralismo, entre otras (Gintrac, 2013). Como veremos más adelante, esta tradición tuvo su influencia en las nuevas geografías regionales y la nueva geografía política.

En este sentido, las innovaciones conceptuales y metodológicas procedentes de los enfoques críticos permitieron una renovación de la tradición de la geografía política en cuanto a la noción de espacio político y la consideración en su análisis de nuevos conceptos y procesos (Nogué Font, 2006). La incorporación de temáticas como el género o la construcción de visiones políticas de las relaciones socioespaciales que tomaran en consideración a los grupos minoritarios o subalternos (Nogué Font, 2006), nos permitió establecer vínculos entre la nueva geografía política y el enfoque de la geografía de género. Por otro lado, las nuevas propuestas que siguieron como los enfoques de la geoeconómica y la geopolítica crítica posibilitaron un cierto “aggiornamento” de la geopolítica al considerar las circunstancias actuales del mundo internacional y las preocupaciones sociales en distintas escalas de análisis, dejando de lado las características militares y geoestratégicas (Castro, 2006).

En lo que respecta a la tradición de la geografía regional, entre las décadas de 1970 y 1980 se comenzaron a implementar cambios en los perfiles teóricos, metodológicos y temáticos, buscando tomar distancia de lineamientos “clásicos” que habían caracterizado a esta tradición geográfica (García Álvarez, 2006). De rasgos eminentemente generales, los estudios regionales mostraban indiscutiblemente una pluralidad de elementos que permitieron hablar entonces de “nuevas geografías regionales”, aunque con un impacto más limitado fuera del contexto anglosajón y francés, conviviendo con otras aproximaciones regionales (García Álvarez, 2006). Como afirma Livingstone (1992), la Geografía entendida como “un ritual de regionalización”, constituyó una tradición que todavía forma parte del

trabajo realizado dentro del campo académico. Estas “nuevas geografías regionales” se expondrán con mayor profundidad en el capítulo 3.

Tres geógrafos críticos se destacan por su lugar de referencia en el proceso que estudiamos: Milton Santos, Edward Soja y David Harvey.

Milton Santos¹² en su libro “Por una Geografía nueva” (1990), reflexionó sobre el devenir de la ciencia geográfica, sus cambios y momentos de crisis, como así también sobre la concepción del espacio. Tomando distancia de las tradiciones más clásicas de la Geografía, argumentó que el espacio es histórico y producido por la sociedad a partir de instrumentos y técnicas de trabajo con un objetivo definido, modificando “la naturaleza primera” y creando el espacio como “naturaleza segunda”. Asimismo, el espacio es transformado permanentemente a partir de la intervención social y opera en una multiplicidad de escalas, como la escala mundial y local (Santos, 1990). Para Santos (1990), esta “Nueva Geografía”, debe dejar de ser un instrumento al servicio de la dominación y reformularse hacia “una ciencia del hombre”, que busque a partir del estudio y la acción, su propia liberación.

La figura de David Harvey¹³ sobresalió en los estudios temáticos dedicados a las ciudades (Moraes, 2006). Uno de sus primeros libros, “Urbanismo y desigualdades sociales”, constituyó una crítica a las teorías liberales sobre la ciudad y una lectura marxista sobre la valorización del suelo urbano, analizando el uso del suelo a la luz de los conceptos de valor de uso y valor de cambio (Moraes, 2006). Como afirma Vega (2004), la obra de David Harvey constituye al día de hoy una importante contribución al enriquecimiento de la Geografía, como así también una “toma de conciencia de las desigualdades sociales y su papel en la configuración del espacio, del compromiso social de un geógrafo, en la transformación de la

¹² **Milton Santos (1926-2001)**, fue un importante geógrafo y abogado brasileño. Estudió Derecho en la Universidad Federal de Bahía y se doctoró en Geografía por la Universidad de La Salle en 1958. En 1964 se exilió en Francia, viajó por otros países de Europa y América y ocupó distintos cargos en un gran número de universidades. A finales de la década de 1970, regresó a Brasil donde retomó su actividad académica y se hizo cargo de la cátedra de Geografía Humana en la Universidad de Sao Paulo. Actualmente es considerado como uno de los responsables de la renovación de la Geografía, tanto en Brasil como a nivel internacional, ubicando a la disciplina dentro del campo de las Ciencias Sociales, y colaborando en la construcción de una teoría geográfica desde la periferia (Zusman, 2002).

¹³ **David Harvey** nació en 1935 en Gran Bretaña, y accedió a los estudios universitarios de Geografía en el Saint John’s College de la Universidad de Cambridge. Su tesis doctoral sobre el condado de Kent, defendida en la misma universidad en 1961, tuvo un formato y un contenido descriptivo y clásico (Albet y Benach, 2019). Entre 1961 y 1969 Harvey fue profesor en el Departamento de Geografía de la Universidad de Bristol, epicentro por entonces de la geografía neopositivista, donde publicó “Explanation in Geography”, una obra producto de los cursos impartidos sobre método geográfico y técnicas estadísticas, entre otros (Albet y Benach, 2019). Al trasladarse en 1969 a Estados Unidos para impartir clases en la Universidad Johns Hopkins y ante el contexto de revueltas en las calles tras el asesinato de Martin Luther King, sumado a la incapacidad explicativa y transformadora del positivismo imperante, comenzó su acercamiento a la teoría marxista con relación al urbanismo y el desarrollo geográfico desigual (Albet y Benach, 2019).

sociedad” (Vega, 2004 p: 137). Su crítica al funcionamiento del capital financiero y su incidencia en los procesos sociales y espaciales, junto a su preocupación por el funcionamiento del sistema de producción capitalista lo llevó a profundas reflexiones teóricas y a una militancia comprometida en la búsqueda de propuestas de acción alternativas (Vega, 2004).

Por lo que refiere a Edward Soja¹⁴, reelaboró el concepto de “triada espacial” de Henry Lefebvre en “trialectica espacial”, lo que constituyó un aporte al pensamiento crítico desde la perspectiva posmoderna (Equipo de la Asociación Americana de Geógrafos, 2016). Esta concepción de la “trialectica espacial”, se refiere a una ruptura entre el dualismo de los dos primeros espacios: el espacio percibido, constitutivo del objeto de estudio de la Geografía de los últimos dos siglos y referido al mundo físico; y el espacio concebido, más relacionado con lo subjetivo, con la imaginación y con la simbología (Soja, 1997). El tercer espacio, el espacio vivido, está conectado con la historia, es el equivalente al “tiempo vivido”, el cual está modelado y dominado por la opresión ejercida desde la política y la cultura (Soja, 1997). Según Soja (1997), esta nueva concepción espacial junto a las perspectivas desde la historia y desde lo social, pueden constituirse en estudios que permitan llevar adelante acciones tendientes a generar resistencias y procesos emancipatorios en la sociedad.

Por último, el enfoque de la geografía de género y de las sexualidades fue surgiendo en las últimas décadas a partir de la consolidación de los estudios de género dentro de la Geografía internacional, primeramente en los países anglosajones y luego en los países latinos (García Ramón, 2006). Desde su consolidación ha sido atravesada e influenciada por diferentes marcos de referencia (como el marxismo, el feminismo, la perspectiva de género, el postestructuralismo, el poscolonialismo y/o la teoría queer) y su adjetivación ha ido cambiando a lo largo del tiempo (geografía feminista, geografía de género, geografía del género, geografía de las sexualidades, entre otras) e incluso muchas de estas denominaciones se encuentran superpuestas (Guberman, 2015). Este enfoque será abordado dentro de la nueva geografía política en el capítulo 4.

¹⁴ **Edward Soja (1940-2015)**, fue un reconocido geógrafo e investigador estadounidense. Estudió en la Universidad de Siracusa donde se sintió atraído por los estudios de África Oriental, viajando a Kenia para estudiar su planificación urbana y presentando su tesis doctoral sobre “La geografía de la modernización en Kenia: Un análisis espacial del cambio social, económico y político” en 1967 (Equipo de la Asociación Americana de Geógrafos, 2016). Luego, ejerció como profesor asistente en la Universidad Northwestern, donde continuó sus estudios en geografía política de la modernización y en África. En 1972, ingresó como profesor en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de California en Los Ángeles y desarrolló el resto de su carrera orientándose hacia la investigación de la reestructuración urbana de Los Ángeles y el estudio crítico de las ciudades y las regiones, interesándose, entre otras cuestiones, por la espacialidad de la vida social (Equipo de la Asociación Americana de Geógrafos, 2016).

Según las autoras Sabaté Martínez, Rodríguez Moya y Díaz Muñoz (1995), la reinterpretación de la Geografía desde la perspectiva de género, radica en la idea de que *“el espacio no es neutro desde el punto de vista del género*, lo cual implica la necesidad de incorporar las diferencias sociales entre hombres y mujeres y las diferencias territoriales en las relaciones de género” (p: 18). Este nuevo enfoque dentro de la Geografía fue permeando en algunas de las corrientes teóricas y metodológicas imperantes durante las décadas del 60 y 70, como en la geografía del bienestar, la geografía cultural y la geografía crítica (Sabaté Martínez, et al. 1995). Ésta última, junto a la influencia del feminismo socialista y la adopción del marco teórico marxista en la geografía de género, permitió incorporar la interpretación de los roles de género en relación a los modos de producción, junto con la posición económica y social de las mujeres en la sociedad capitalista (Sabaté Martínez, et al. 1995). Los primeros estudios en incorporar el marxismo al análisis del género en Geografía fueron publicados por Pat Burnett, Alison Hayford, Suzanne Mackenzie y Linda McDowell (Sabaté Martínez, et al. 1995).

Durante la década del 1990, el posmodernismo, el poscolonialismo y el “giro cultural” generaron muchas de las discusiones teóricas actuales como la introducción del tema de la sexualidad y su estudio en la constitución de los espacios geográficos dio lugar a la geografía de las sexualidades (García Ramón, 2006). La teoría queer¹⁵ impactó fuertemente en este enfoque y algunos trabajos se basaron en la idea de que la sexualidad se construye a través de procesos culturales y materiales como una categoría social fluida (García Ramón, 2006). Los estudios en esta línea versaron principalmente sobre los lugares y las sexualidades disidentes (García Ramón, 2006).

1.3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de esta investigación fue analizar los cambios en las tradiciones disciplinares en la formación docente en Geografía en el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” a partir de la incorporación de enfoques críticos en la reforma curricular de la década de 1990.

Los objetivos específicos fueron:

¹⁵ Los estudios queer surgieron en Estados Unidos en la década del ´80 cuestionando la sexualidad dominante y la reproducción de las categorías binarias y excluyentes como las de hombre/mujer, heterosexualidad/homosexualidad. Se interesa especialmente en las cuestiones relacionadas a la administración y el control del género, articulando con la idea de que los cuerpos poseen una significación política: son campo de batalla y el lugar donde suelen inscribirse las marcas del poder (Sierra González, 2009).

- Caracterizar distintas tradiciones disciplinares en la formación docente en Geografía en el ISP JVG para el período 1993- actualidad.
- Distinguir períodos a partir de la ponderación del grado de influencia de distintas tradiciones disciplinares en la formación docente en Geografía en el ISP JVG.
- Identificar y analizar conflictos que se hayan suscitado entre los distintos actores a partir de los cambios en las tradiciones disciplinares en Geografía en el ISP JVG.

Las preguntas de investigación fueron:

- ¿Cuáles eran las tradiciones disciplinarias preponderantes en la carrera de Geografía a inicios de la reforma de la década del 90?
- ¿Cuáles fueron las repercusiones en las tradiciones disciplinares de la institución a partir de los cambios implementados en la política curricular de la reforma de la década del 90?
- ¿Qué docentes promovieron distintas tradiciones disciplinares en la institución en concordancia con las acciones llevadas a cabo por los actores del campo recontextualizador oficial?
- ¿Qué relación existe entre los docentes del profesorado y otras instituciones geográficas referentes en el discurso pedagógico?

1.4. Metodología

La investigación se propuso desde un enfoque metodológico cualitativo. Como relataron Sautu et al. (2010) y Sampieri et al. (2010), este tipo de investigación tiene en cuenta la comprensión de las perspectivas de los docentes y estudiantes acerca de los fenómenos que los rodean, la profundización de sus experiencias, opiniones y significados, es decir, la forma en que perciben su realidad, considerada a su vez, múltiple y subjetiva. La propuesta de análisis pretendió acercarse al problema de estudio desde la complejidad y la constitución de las prácticas sociales, lo que Achilli (1994) llamó una “lógica compleja/dialéctica”, que concibe al mundo de lo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. En este sentido, fue necesario relacionar los distintos niveles (estructurales, institucionales y cotidianos) y órdenes de mediaciones sociales (experiencias y significaciones de los sujetos).

El diseño de trabajo se formuló desde un abordaje analítico-descriptivo en el campo de la formación docente con el fin de analizar las transformaciones en las tradiciones disciplinares de la carrera de Geografía en el ISP JVG. A lo largo del desarrollo de la investigación, analizamos la construcción histórica de las tradiciones dentro del Departamento de Geografía, junto a los primeros indicios en la renovación de los enfoques preponderantes hacia finales de la década del 70 y los 80. Esto fue posible gracias a la

revisión de los pocos documentos y libros que preserva el archivo histórico del ISP JVG, el acceso a otras fuentes primarias tomadas de otras instituciones, como así también entrevistas realizadas a diferentes docentes. Como parte de este trabajo, se buscó registrar las relaciones con otros actores e instituciones del campo académico geográfico y educativo que operaron en el campo recontextualizador.

Se tomó como punto de partida el proceso de reforma curricular iniciado en 1993 y se pudieron establecer dos grandes períodos teniendo en cuenta el grado de influencia de las tradiciones disciplinares en Geografía dentro del instituto. Los mismos estuvieron diferenciados principalmente por la aprobación y entrada en vigencia del nuevo diseño curricular de la carrera en 2005 y presentaron las siguientes características:

- En el **período 1993-2005**: junto con la predominancia de los enfoques clásicos de la geografía regional y geopolítica, relacionados a instituciones como GÆA y el Instituto Geográfico Militar (en adelante IGM), se constituyó un grupo de docentes que adhirió a algunos aspectos de las innovaciones en el campo recontextualizador y desplegó una serie de acciones que tendieron a la promoción de enfoques críticos en la carrera del profesorado en Geografía.
- El **período 2005-actualidad**: progresivamente, nuevos enfoques -la nueva geografía regional y la nueva geografía política- acrecentaron su participación en el currículum de la carrera, mientras que los enfoques clásicos perdieron importancia, aunque lograron instalar ciertas continuidades en los contenidos.

Inspirado en los planteos de Achili (2010) con respecto a la perspectiva interpretativa, nuestro interés estuvo puesto en la posibilidad de describir, comprender y analizar la construcción de las tradiciones disciplinares en Geografía, encontrar singularidades y caracterizar recurrencias con el propósito de dar cuenta de las heterogeneidades y complejidades, más que construir una imagen de integraciones armónicamente consensuadas entre los diferentes actores y que no se ajustara a la realidad.

La **estrategia metodológica** contempló dos etapas:

- Una primera de tipo **exploratoria**, en donde se entrevistó a estudiantes y egresados de la carrera, como así también se analizó la totalidad de los planes de estudio de 1971, 2005 y 2015 (GÆA, 1980; ISP JVG, 2005; ISP JVG, 2015) y los programas de las materias con una periodicidad quinquenal, con el fin de seleccionar un conjunto de materias cuyo análisis en profundidad sea relevante para el problema de investigación.

- En una segunda etapa de **profundización** se entrevistó a docentes, directores del Departamento de la carrera y a la primera coordinadora de los planes de estudio, como así también se analizaron en profundidad los programas de diferentes materias dentro del campo de la formación específica. Contemplamos materias que tenían un recorte territorial (como “Territorios I: América Latina y Anglosajona”, “Territorios II: Europa”, “Territorios III: Asia”, “Territorios IV: África”, “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”, “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos” y “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”), materias que abordaban temáticas diversas (como “Geografía Política”, “Información Geográfica I”, “Información Geográfica II”, “Posicionamiento espacial y Geomático”, “Teledetección Geográfica”, “Geografía Urbana y Rural”, “Introducción a la Geografía”, “Geografía Social”, “Epistemología e Historia de la Geografía”, “Seminario de Investigación en Geografía”, “Dinámica de los Procesos Climáticos”, “Ciencias de la Tierra I”, “Ciencias de la Tierra II” y “Ecología y Biogeografía”) y las correspondientes a la práctica docente (“Enseñanza de la Geografía I y Construcción de la Práctica Docente”, y “Enseñanza de la Geografía II y Residencia”).

Tomando en cuenta la recolección de la información, las fuentes documentales de la investigación fueron los planes de estudio de 1971, 2005 y 2015; los programas de todas las materias disciplinares y las correspondientes a la enseñanza de la Geografía; manuales de texto y otros libros, artículos y documentos institucionales o de cátedra elaborados por los docentes de la institución.

Con respecto a las entrevistas, según Merlinsky (2006) deben conectar prácticas y significados, permitiendo captar la información del entrevistado pero también los discursos que remiten a otros significados que no pueden ser considerados hechos puros o simples, ya que están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos en base a su experiencia. La entrevista también tiende a recolectar testimonios sobre el pasado recordado por el entrevistado, buscando “desenterrar de la memoria de las personas partes de su vida y de sus experiencias que tienen marcados contenidos emocionales” (Sautu, 1999 p: 43). Las entrevistas fueron semiestructuradas y se realizaron a 30 docentes, de los cuales podemos destacar: egresados del instituto, que trabajaron o están trabajando en la actualidad en el Departamento de Geografía, directores departamentales, una coordinadora del plan de estudio y otras autoridades. Las preguntas fueron abiertas a fin de que los entrevistados pudieran expresar sus opiniones, matizar sus respuestas o incluso desviarse del guion inicial cuando se abordaron temas emergentes que hayan sido considerados necesarios de explorar.

Las entrevistas fueron seleccionadas en base a dos criterios. El primero de ellos fue bajo la técnica de “bola de nieve”, es decir, en base a entrevistas que permitieron llevar a otras entrevistas y el segundo a partir de periodos y selección de docentes de diferentes materias hasta completar la muestra o la representatividad. Se realizaron dos cuestionarios distintos, uno para las entrevistas a docentes egresados del Departamento de Geografía del ISP JVG en la etapa exploratoria y otro para los docentes que habían o estaban trabajando en la institución en la etapa de profundización. Las entrevistas comenzaron a realizarse de manera presencial pero debido al aislamiento social, preventivo y obligatorio dictado por el Estado Nacional de la República Argentina en el contexto de la emergencia sanitaria por el virus COVID-19, se continuaron mayoritariamente utilizando plataformas virtuales.

Considerando que los actores sociales cambian de enfoques y posicionamientos a lo largo del tiempo (Busch, 2011) es que nos referimos a cada docente a partir del rol que ocupó dentro de la institución, distinguiendo entre aquellos que tenían a su cargo diferentes materias dentro del campo geográfico y de enseñanza, como así también quienes cumplieron funciones como Directores del Departamento y Coordinadores del plan de estudio. Con el fin de preservar el anonimato y evitar la identificación de los entrevistados y otros docentes que formaron parte del período de tiempo analizado en el desarrollo de la investigación, se utilizó la mención a la primera o única materia a su cargo junto al año de ingreso a la institución. En caso de no haber dispuesto de dicha información debido a su ausencia en el archivo histórico del ISP JVG, se mencionará la materia o una de las materias a cargo del docente, seguido de la sigla s/f (sin fecha). A lo largo de la tesis, sostendremos la interpretación según la cual la constitución de dos grupos de docentes, y los conflictos y las negociaciones que se suscitaron entre ellos, resultan claves para comprender las transformaciones de las tradiciones disciplinarias en la institución en las últimas décadas:

- **Grupo 1:** está integrado por docentes egresados del ISP JVG y de la Universidad de Buenos Aires que hacia mediados de la década de 1990 comenzaron a promover los enfoques de la nueva geografía regional y la nueva geografía política, implementando cambios dentro de sus cátedras y participando en el proceso de reforma de los planes de estudio.
- **Grupo 2:** integrado mayoritariamente por docentes egresados del ISP JVG que se opusieron a la incorporación de enfoques críticos disciplinares en el discurso pedagógico a partir de la reforma educativa de 1990 y que continuaron sosteniendo los enfoques más clásicos asociados a la geografía regional clásica y el nacionalismo territorial de la geopolítica clásica.

Figura N° 1: Cuadro de entrevistados

N°	Entrevistado	Posición dentro del Departamento de Geografía del ISP JVG	Fecha de realización
1	Paula Preece	Egresada de la institución.	12/02/2019
2	Sol Damatto	Egresada de la institución.	15/02/2019
3	Romina Biga	Egresada de la institución.	11/04/2019
4	Paula Barboza	Egresada de la institución.	30/05/2020
5	María Cristina Álvarez	Egresada de la institución.	9/06/2020
6	Laura Correa	Egresada de la institución.	9/06/2020
7	Cecilia Camaño	Egresada de la institución.	11/06/2020
8	Roberto Damin	Egresado y docente de la institución.	9/09/2020
9	Andrea Galante	Docente de la institución.	13/09/2020
10	Omar Tobío	Docente de la institución.	29/09/2020
11	Sergio Cubilla	Egresado y docente de la institución.	7/10/2020
12	Magdalena Moreno	Docente de la institución.	23/10/2020
13	Raquel Papalardo	Egresada y docente de la institución.	24/10/2020
14	Raquel Barrera de Mesiano	Egresada y docente de la institución.	29/10/2020
15	Mónica Rodríguez Larribou	Egresada y docente de la institución.	5/11/2020
16	María del Carmen Munilla	Egresada y docente de la institución.	9/11/2020
17	Germán Maidana	Egresado y docente de la institución.	17/11/2020
18	Marcela Fernández	Docente de la institución.	1/12/2020
19	Franco Del Fabbro	Egresado y docente de la institución.	4/12/2020

20	Héctor Pena	Egresado y docente de la institución.	5/12/2020
21	Laura Pitetti	Egresada y docente de la institución.	10/12/2020
22	Patricio Álvarez	Egresado y docente de la institución.	18/02/2020
23	María Amalia Andina	Egresada y docente de la institución.	4/02/2021
24	Iván Carnaccini	Se encuentra terminando actualmente la carrera.	21/04/2021
25	Graciela Cacace	Egresada y docente de la institución.	22/04/2021
26	Luciana Bosoer	Egresada y docente de la institución.	29/04/2021
27	Osvaldo Nestiero	Egresado y docente de la institución.	21/05/2021
28	Roberto Migliorini	Docente de la institución.	3/06/2021
29	Francisco Velasco	Docente de la institución	17/06/2021
30	Carlos López	Egresado y docente de la institución.	11/04/2023

Fuente: elaboración propia

Figura 2: Cuadro de menciones y abreviaciones de los docentes

Mención del docente	Abreviación
Profesora de Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa 1991	Profesora de GRHOIII: Europa 1991
Profesora de Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia 1993	Profesora de GRHOII: Asia 1993
Profesor de Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía 1993	Profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993
Profesora de Geografía Económica Mundial 1967	Profesora de GEM 1967
Profesora de Seminario de Geografía 1985	Profesora de SG 1985

Profesor de Metodología y Práctica de la Enseñanza 1986	Profesor de MyPE 1986
Profesora de Ecología y Biogeografía 1974	Profesora de EyB 1974
Profesor de Cartografía I 1991	Profesor de CI 1991
Profesora de Geografía Urbana y Rural 1995	Profesora de GUyR 1995
Profesora de Geografía Humana I 1984	Profesora de GHI 1984
Profesora de Geografía Urbana y Rural (s/f)	Profesora de GUyR s/f
Profesor de Geografía Política 2008	Profesor de GP 2008
Profesor de Geografía Física II 1986	Profesor de GF 1986
Profesora de Fotointerpretación Geográfica 1986	Profesora de FG 1986
Profesora de Geografía Física I 1994	Profesora de GFI 1994
Profesor de Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos 2010	Profesor de GRAII 2010
Profesor de Trabajo de Campo I 2010	Profesor de TCI 2010
Profesor de Trabajo de Campo II 2017	Profesor de TCII 2017
Profesora de Geografía Física de la República Argentina 1993	Profesora de GFRA 1993
Profesor de Geografía Física II 2005	Profesor de GFII 2005

Profesora de Geografía Humana y Económica de la República Argentina (s/f)	Profesora de GHyERA s/f
Profesora de Geografía Humana y Económica de la República Argentina 2008	Profesora de GHyERA 2008
Profesor de Geografía Económica Mundial 2018	Profesor de GEM 2018
Profesora de Geografía de la Población 2008	Profesora de G. de la P. 2008
Profesor de Dinámica de la Superficie Terrestre II 2009	Profesor de DSTII 2009
Profesora de Geografía Urbana y Rural 2012	Profesora de GUyR 2012
Profesor de Información Geográfica I 2014	Profesor de IGI 2014
Profesora de Geografía de África y Oceanía: Espacios y Sociedades 2012	Profesora de GAYO:EyS 2012

Fuente: elaboración propia

Capítulo II: La construcción histórica de las tradiciones disciplinares en el Departamento de Geografía (1904-1993)

En el presente capítulo se plantea la historia de las tradiciones disciplinares predominantes en el Departamento de Geografía del ISP JVG desde su fundación en 1904 hasta la reforma educativa de principios de la década de 1990.

Se abordaron tres momentos diferentes con el propósito de analizar los cambios en las tradiciones disciplinares, los actores que intervinieron en el campo recontextualizador y las relaciones entre los docentes de la carrera y otras instituciones relevantes en la construcción del discurso pedagógico. El primero, asociado a una geografía naturalista y a la geopolítica clásica promovida por los primeros docentes contratados por el Estado Nacional junto a la posterior creación de GÆA y la creciente influencia que tuvo la Sociedad en el Departamento de Geografía del INPS, como así también del IGM en algunas materias y en la cartografía utilizada. Un segundo momento caracterizado por distintas concepciones vinculadas a la noción de región, la disputa ideológica entre los profesores Federico Daus y Ana Palese de Torres y las diferencias en cuanto a sus pertenencias dentro del ámbito científico institucional y extraacadémico. Por otra parte, el IGM había empezado a controlar la representación del territorio argentino, como así también las publicaciones de distintos manuales de texto realizadas en parte por los docentes del instituto, influyendo en la continuidad del enfoque de la geopolítica clásica. Por último, un momento donde siguieron siendo predominantes los enfoques clásicos de la geografía regional y la geopolítica, aunque se dieron los primeros indicios de la promoción de un enfoque alternativo. Asimismo, el profesorado continuó manteniendo vínculo con las instituciones más conservadoras e imperantes en el campo recontextualizador en Geografía, como GÆA y el IGM.

El relato se construyó en base a investigaciones previas y al análisis de algunas fuentes primarias, como documentos históricos de la institución, libros elaborados por diferentes docentes que formaron parte del plantel del Departamento de Geografía, y entrevistas a docentes que cursaron sus estudios desde la década de 1950.

2.1. La región natural y los contenidos nacionalistas

A principios del siglo XX, no existía en la Argentina ningún instituto o facultad que se encargara específicamente de la formación docente para la escuela secundaria y la preparación del personal que prestaba servicios en los Colegios Nacionales hasta ese

momento era muy heterogénea (Keiper, 1916). En 1904, el presidente Manuel Quintana y el ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Víctor González¹⁶, firmaron el decreto de fundación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario¹⁷ (en adelante INPS) (Pinkasz, 1992), con el objetivo de crear un establecimiento que comprendiese la práctica de la enseñanza, como así también la formación filosófica y pedagógica (Keiper, 1916). Teniendo en cuenta su organización interna, el instituto se dividió en diez Departamentos con independencia de acción, libertad y gobierno propio, en donde se encontraba el de “Geografía y Geología” (Keiper, 1916). Como afirma Souto (1993), la creación de una carrera especializada e identificada como “geográfica” respondió a una intervención estatal directa en la estructura del nivel superior de enseñanza.

El INPS se diferenció de otros profesorados debido a su carácter inicial de “Seminario Pedagógico”, el cual consistía en un espacio de formación pedagógica de graduados universitarios que deseaban ejercer como docentes en el nivel medio (Pinkasz, 1992). Hasta aquel momento, quienes ejercían dicho rol eran magistrados, profesionales e intelectuales sin formación docente específica y, por consiguiente, sin acreditación, pero con un alto reconocimiento público en su área de desempeño (Birgin y Pineau, 2015). Con la finalidad de solucionar el déficit de docentes con formación pedagógica en el nivel medio y replicando la experiencia alemana, el Estado decidió contratar a un conjunto de especialistas que fueron elegidos mediante un concurso realizado por el Ministerio de Instrucción Pública de Prusia (Serrao, 2017).

Para entonces, su primer rector, Wilhelm Keiper¹⁸, enfatizó la necesidad de crear un profesorado secundario profesional y científico, considerando que el plan de estudio de la

¹⁶ **Joaquín V. González (1863-1923)** nació en Nonogasta, provincia de La Rioja y cursó sus estudios de abogacía en la Universidad de Córdoba. Fue gobernador de su provincia natal, diputado y senador, como así también ministro del Interior en la segunda presidencia de Julio A. Roca y de Justicia e Instrucción Pública durante la presidencia de Manuel Quintana. Fue también profesor de enseñanza secundaria y universitaria y fundó en 1905 la Universidad de La Plata (Terán, 2008).

¹⁷ La institución fue cambiando sus nombres a lo largo del tiempo. En 1959, por Decreto N° 10466/59 “Frondizi- Mac Kay”, pasó a llamarse Instituto Superior del Profesorado (ISP). En 1965, por Decreto N° 6112 “Illia-Alcanada Aramburu” se agregó el calificativo “Nacional”, quedando como Instituto Nacional Superior del Profesorado (INSP). En 1974, a partir de la Resolución N° 234, firmada por el entonces Ministro de Cultura y Educación, Oscar Ivanissevich, se incorporó el nombre “Dr. Joaquín V. González”. Finalmente, en 1994 y luego de la Ley de transferencia N° 24.049/91, el instituto pasó a depender de la entonces Municipalidad de Buenos Aires, hoy Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cambiando su denominación a la que tiene actualmente: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”. En la presente investigación se respetarán los nombres que tuvo la institución a lo largo del tiempo.

¹⁸ **Wilhelm Keiper (1868-1962)**, vivió en Pommern, en el estado de Renania-Palatinado, Alemania. Estudió Filosofía, Pedagogía, latín, Historia y Geografía, doctorándose en Berlín en 1892. Hacia 1904 viajó a la Argentina contratado por el Estado Nacional para hacerse cargo del rectorado del INPS hasta 1917. Trabajó luego como redactor, asesor en asuntos culturales y educativos en la embajada de Alemania y como contacto más importante entre la cancillería y las escuelas exteriores alemanas en

escuela secundaria debía contener las materias relacionadas con la educación patriótica, entre ellas: el idioma nacional, Geografía, Historia e Instrucción Cívica (Gagliano, 2016). Según Keiper, la Argentina no había podido constituir su identidad nacional, por lo que una de las finalidades principales de la escuela debía ser precisamente dicha construcción colectiva (Gagliano, 2016).

En este contexto, la Geografía era identificada como una ciencia natural y su función educativa se asociaba a la comprensión de la nación y a la construcción de los sentimientos patrióticos (Escolar et al., 1995). El enfoque de la geopolítica clásica solía estar presente dentro del discurso geográfico, vinculado al nacionalismo territorial y a la idea de que la Argentina había sido el principal perjudicado por el desmembramiento de la unidad del Virreinato del Río de la Plata, y que por lo tanto era el heredero legítimo de aquellos territorios (Cicalese, 2009). Desde una perspectiva positivista y naturalista, Joaquín V. González sostenía que la importancia de la Geografía radicaba en que era una ciencia que sintetizaba las disciplinas sociales y naturales, permitiendo dar cuenta de leyes históricas a partir de explicaciones naturales (Escolar et al., 1995). En este sentido, los intentos de Joaquín V. González por jerarquizar académicamente a la Geografía se fundamentaban en la importancia que le otorgaba en la explicación científica de los fundamentos materiales de la nacionalidad argentina (Escolar et al., 1995).

Asimismo, Wilhelm Keiper fue considerado uno de los primeros precursores de los estudios científicos en Geografía (Rodríguez Esteban, 1991). Como afirma Gagliano (2016 p: 126), Keiper “sostuvo la necesidad de construir un currículo centrado en la jerarquía racional de las ciencias, organizadas en leyes, reglas y métodos rigurosos de experimentación y contrastación”. Los especialistas alemanes contratados por el Ministerio de Instrucción Pública en ese entonces y que acreditaron estudios en una Geografía de tipo naturalista,

Argentina. Entre 1922 y 1931 dirigió el colegio Goethe Schule en Buenos Aires. En 1938 regresó a Alemania donde continuó con una importante actividad editorial (Bindernagel, 2018).

como Paul Gierth¹⁹ y Franz Kühn²⁰, fueron los primeros docentes del Departamento de Geografía del INPS²¹ (Villar, 1995; Souto, 1996).

Para aquel momento, comenzaron a evidenciarse tensiones por la legitimación de la docencia para el nivel medio entre los universitarios que promovían la tradición academicista y la formación pedagógica de los profesores graduados del INPS (Davini, 1995). En relación a la Universidad de Buenos Aires, la FFyL sólo contaba con las cátedras de “Geografía Política” y “Geografía Física” dentro de la carrera de Historia, con un discurso orientado hacia la valorización y el reconocimiento del territorio nacional desde un punto de vista histórico y económico (Souto, 1996). En ese contexto, se iba consolidando una fuerte disputa entre ambas instituciones en relación a los derechos de sus estudiantes en la provisión de cargos en la enseñanza media que duró varias décadas (Buchbinder, 1997). Entre 1906 y 1908, el INPS fue anexado a la facultad. El debate, por entonces, cuestionaba si la función de las universidades tenía que estar orientada hacia la investigación, la formación de las elites dirigentes o la formación de profesores (Buchbinder, 1997).

Como vimos, hacia principios del siglo XX los intereses del Estado argentino en relación con el saber disciplinar estuvieron orientados a la construcción de un discurso científico sobre el territorio que fundamentara la unidad nacional y la justificación de la preexistencia natural del territorio argentino como base de la nacionalidad estatal (Souto, 1993). Esto llevó a la gradual jerarquización de la materia Geografía dentro del nivel medio y a la promoción de estudios geográficos tendientes a proveer un acabado conocimiento del territorio nacional (Souto, 1993). Entre ellos, se destacó la producción de la cartografía oficial del Estado a cargo del IGM, creado también en 1904, en coincidencia con el sostenimiento

¹⁹ No se encontró información disponible sobre la biografía de **Paul Gierth**.

²⁰ **Frankz Kühn (s/f -1942)**, nació en Alemania y cursó sus estudios teniendo a grandes maestros en el desarrollo científico de la Geografía, como fueron F. von Richthofen, Alb Penk y José Partscht. Complementó su formación en Pedagogía y Metodología para la enseñanza secundaria (Rohmeder, 1947). En 1906 fue contratado por el Estado argentino para organizar el Departamento de Geografía en el recientemente creado INPS, como también cubrir otras áreas técnicas de la administración estatal, como la Escuela Superior de Guerra y Servicio de Minas y Geología (Quintero, 2002). A su vez, entre 1912 y 1915, fue enviado a varias misiones especiales de relevamiento geográfico por el país (Quintero, 2002). En 1917, el Gobierno argentino no prorrogó los contratos contraídos con los profesores venidos de afuera, por lo que pronto pasó a formar parte de la Facultad de Humanidades, en la Universidad del Litoral, también recientemente creada para entonces. Entre 1920 y 1926 se hizo cargo allí de la cátedra de Geografía y del Instituto Geográfico (Rohmeder, 1947). En su vuelta a Alemania, comenzó a trabajar como profesor honorario en la Universidad de Kiel y en el Instituto de Economía Mundial. Como resultado de sus estudios de la Geografía argentina, sus obras más conocidas fueron “Fundamentos de la fisiografía argentina”, “Culturogeografía” y “Análisis geográfico de la economía argentina”. En 1939 y luego de jubilarse, se retira a vivir a la ciudad de Stuttgart, donde muere unos años más tarde como consecuencia de un ataque aéreo en el contexto de la Segunda Guerra Mundial (Rohmeder, 1947).

²¹ Otro profesor incorporado en el Departamento de Geografía hasta 1913 fue **Carlos von Lücken** en Geografía Matemática y Astronómica.

del proyecto político-territorial en torno a la conquista efectiva de los territorios indígenas de la Patagonia y del Gran Chaco (Lois, 2004). En este contexto, desde la carrera del profesorado en Geografía del INPS se organizaron las salidas educativas al IGM en el marco de la materia “Trabajos Prácticos”, y las primeras obras que formaron parte de la biblioteca del Departamento de Geografía fueron elaboradas por esta institución (Kühn, 1916).

Entre 1904 y 1908 Paul Gierth estuvo a cargo del Departamento de Geografía y elaboró el primer plan de estudio; después de su renuncia y retorno a Alemania en 1909 lo continuó en sus tareas Franz Kühn (Kühn, 1916). En aquel entonces confeccionó un nuevo plan que tenía una duración de 4 años y estaba conformado por 10 materias: "Introducción al estudio de la Geografía, Meteorología, Climatología y Oceanografía"; "Geología General y Morfología"; "Geografía de América del Sud"; "Geografía Astronómica"; "Trabajos Prácticos"; "Biogeografía y Antropogeografía"; "Geografía de Europa"; "Topografía, Cartografía y Dibujo"; "Problemas de la Geografía comparada" y "Metodología y Práctica de la enseñanza" (Kühn, 1916).

Teniendo en cuenta el análisis de Bernieri (2016), los docentes que elaboraron los primeros tres planes de estudio del instituto (1904, 1909 y 1926, éste último modificado en 1932) buscaron de dotar de cientificidad a la Geografía recurriendo especialmente al método de las ciencias naturales, como así también al fin patriótico y el carácter nacionalizador de los contenidos geográficos de esta época. En el programa de la materia “Geografía de Sudamérica y de la República Argentina” a cargo de Franz Kühn desde 1909, se incluyeron contenidos que pudieron relacionarse con la geopolítica clásica. Según Quintero (2004), los contenidos que se relacionan con este enfoque tienen que ver con los vínculos entre los territorios y los Estados, el determinismo natural y las características de los Estados teniendo en cuenta su forma y posición dentro de los mapas. Algunos ejemplos enunciados en el programa fueron: "Situación de Sudamérica en el globo"; "División política"; "Orden de los países: 1°, según extensión territorial; 2°, según número de población; 3°, según densidad media de la población; 4°, según el poder político y económico"; "Influencia del medio geográfico sobre el desarrollo de la República Argentina en el sentido antropogeográfico"; "El hombre y el suelo argentino: explotación"; "Las Provincias y Territorios Nacionales"; "Regiones favorecidas por la naturaleza"; "La Argentina en el mercado europeo" y "La posición de la República Argentina dentro de América Latina". También se pudieron apreciar contenidos ligados a la construcción nacional del Estado argentino como “La inmigración y sus problemas” y “La instrucción pública y el analfabetismo”. Otros contenidos relacionados al enfoque de la geopolítica clásica en su vertiente ratzeliana se encontraban presentes en la cátedra de "Antropogeografía" y se vinculaban con aspectos como "los Estados; su extensión

e importancia", "situación geográfica y política", "división interna de los Estados", "colonias o esferas de intereses económicos y políticos", entre otros.

Según Quintero (2004), la presencia de académicos alemanes en este tipo de instituciones permitió difundir una geografía física de sesgo positivista que buscaba analizar la naturaleza del territorio nacional a partir de las grandes diferencias geológicas-morfológicas conocidas habitualmente como "regiones naturales". El itinerario analítico del enfoque de la fisiografía alemana de Franz Kühn se iniciaba con la descripción de las estructuras geológicas para luego continuar con el clima, la flora y la fauna (Benedetti y Salizzi, 2016). Su obra de regionalización de la Argentina establecía once regiones: Pampa oriental o húmeda, Chaco, Misiones, Mesopotamia argentina, Pampa occidental seca o Región del Monte, las sierras Pampeanas, Macizo de la Puna y sus cordones marginales, la cordillera real, la cordillera Patagónica, la Patagonia y Tierra del Fuego (Benedetti y Salizzi, 2016). Este enfoque estuvo presente en el diseño y fundamentación del plan de estudio realizado por Franz Kühn:

"Los estudios en el Departamento empiezan (...), por cursos que abarcan partes esenciales de la Geografía general; ellos tienen el objeto de hacer conocer a los alumnos la Litósfera, Hidrósfera y Atmósfera, con sus fenómenos y relaciones. Estos conocimientos, como los facilita el estudio de la Morfología y Geología general, de la Oceanografía y Climatología, respectivamente, deben formar la base indispensable para los estudios especiales sobre el continente sudamericano y el territorio argentino, en particular, en el segundo año, que lejos de la mera descripción doctrinal se ocupan con la interpretación y explicación de la individualidad geográfica de esas comarcas, tocando a los grandes problemas de las relaciones sudamericanas con el resto del mundo, sean geológicas, biológicas o antropológicas y tratando el continente desde el punto de vista genético, para poder distinguir las diferentes regiones, que le componen, y sus rasgos característicos" (Kühn, 1916 p: 243-244)

Estos elementos positivistas de la geografía física también se reconocieron en el primer viaje de estudios del Departamento de Geografía en 1914 que constó de un recorrido por las costas de la Patagonia argentina hasta Punta Arenas. El objetivo había sido la construcción de conocimientos prácticos sobre las relaciones causales de los fenómenos naturales dentro de la región a fin de complementar los conocimientos teóricos, basándose en la intuición, observación y en la recolección de distintos materiales (Kühn, 1916).

Algunos años más tarde, como se mencionó en el capítulo 1, un grupo de naturalistas, geólogos, cartógrafos, profesores de Geografía y antropólogos fundaron GÆA²² en 1922 (Zusman, 1996; 2001; Curto et al., 2008) con la finalidad de poder desarrollar el campo científico geográfico y su enseñanza a nivel nacional. En lo que respecta a esto último, GÆA buscó formar parte del diseño de los programas oficiales, como así también de la elaboración de nuevos textos de enseñanza y en la instrucción de profesores (Cicalese, 2007; 2009). Con el acercamiento de los primeros docentes del INPS, la sociedad pudo influir en los enfoques predominantes dentro del Departamento de Geografía. Entre las actividades de GÆA, por ese entonces, estuvo la divulgación de los estudios sobre las características del territorio argentino y de enseñanza a cargo de diferentes científicos que contribuyeron a generar conocimientos nacionalistas y una visión civilizatoria de la Argentina en coincidencia con los objetivos políticos del Estado nacional (Zusman, 2001). De esta manera, la primera presidenta de la sociedad, Elina González Acha de Correa Morales²³, se interesó por proponer la difusión de un proyecto educativo basado en el naturalismo científicista, los valores nacionales y la construcción colectiva de la patria que se vieron luego reflejados en los diferentes cambios en los planes de estudio de la escuela secundaria (Zusman, 2001).

En 1926, GÆA participó de la reforma curricular realizada por Antonio Sagarna durante el gobierno de Marcelo T. de Alvear, donde introdujo el primer concepto sistemático de “región” en los programas de Geografía para la escuela (Quintero, 2002). La noción de “región natural”²⁴, ya venía circulando en el ámbito académico y había sido utilizada en las obras de Enrique Delachaux²⁵ y Franz Kühn (Quintero, 2002). Corroborando esta idea sobre

²² La primera sociedad geográfica con patrocinio privado fue el **Instituto Geográfico Argentino (IGA)**, fundada en 1879 por Estanislao Zeballos (1854-1923), y cuyos fines tuvieron que ver con “la exploración y el descubrimiento del territorio”, tuvo que ser disuelta en 1930 a causa de los problemas políticos y económicos que atravesaba la Argentina por entonces. La otra sociedad anterior a GÆA fue la **Sociedad Geográfica Argentina (SGA)**, fundada por Ramón Lista en 1881 a causa de su desacuerdo con el funcionamiento del IGA, pero se disolvió en 1879 debido a su repentina muerte en un viaje de exploración al Chaco salteño (Curto, et al, 2008).

²³ **Elina González Acha de Correa Morales (1861-1942)**, nació en Chivilcoy en el marco de una familia patricia ilustrada (Zusman, 2001) y se graduó de maestra en la Escuela Normal de Profesoras de la Capital, hoy Escuela Superior N°1 “Presidente Roque Sáenz Peña” (Curto y Lascano, 2017). Con la creación de GÆA, ocupó el cargo de presidenta y entre sus preocupaciones principales en relación a la enseñanza de la Geografía, estuvo la de fomentar los cambios curriculares propios del perfil que promovía la sociedad por entonces (Zusman, 1996). El proyecto epistemológico que llevó adelante se basó en la orientación científico-positivista de las Ciencias Naturales, en las ideas nacionalistas propias de la época y en su formación pedagógica normalista (Zusman, 1996).

²⁴ El concepto de región natural se enmarcaba en fisiografía anglosajona y alemana, entendiéndose como el resultado de la combinación de factores geológicos y climáticos. No tenía relación con los límites político-administrativos, sino que era el resultado de la subdivisión del territorio en unidades naturales (Quintero, 2002).

²⁵ **Enrique Delachaux (1864-1908)**, nació en Neuchâtel, Suiza. Estudió en la Escuela de Dibujo y Matemáticas en la ciudad de Iverdom, y luego realizó diferentes cursos de la Sorbonne y del Museo de Historia Natural de París. Se nacionalizó en Argentina en 1888 y se hizo cargo de la sección de Geografía en el Museo de La Plata. Fue designado en 1904 como profesor de la cátedra de “Geografía

la importancia de la región natural, en 1927 ingresó como profesor de las cátedras de “Geografía de América” y “Geografía Física” del INPS el geólogo Pablo Groeber²⁶, miembro también de GÆA (Stipanivic, 1964). En uno de sus libros elaborado para estudiantes de enseñanza superior (Groeber, 1938), se presentaba un capítulo destinado a la geología regional, dividiendo al territorio argentino en provincias y diferentes estructuras geológicas.

En 1926 se volvió a modificar el plan de estudio del Departamento de Geografía del INPS y la materia “Geografía de Sudamérica y de la República Argentina” cambió a “Geografía de América” y se crearon dos materias destinadas al estudio de Argentina, incrementando de esta manera su carga horaria: “Geografía Física Argentina” en tercer año, relacionada más a un enfoque fisiográfico, y “Geografía Política y Económica Argentina”, en cuarto año, con mayor peso en el enfoque de la geopolítica clásica. Con algunos cambios, estos espacios curriculares se mantuvieron a lo largo del tiempo dentro de la carrera.

2.2. La geografía regional clásica y el discurso geopolítico en los libros escolares

Una década más tarde, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública reformuló los programas de estudio de geografía argentina para la escuela secundaria, instaurando principalmente la idea de que las regiones (“naturales”) debían servir también como divisiones significativas para comprender la geografía humana (Quintero, 2002). Los profesores Fortunato Cichero²⁷ y Eugenio Corbet France²⁸ publicaron por entonces el primer libro escolar realizado por egresados del Instituto referido a la geografía de África y de Asia y a sus regiones naturales. Estos cambios en los programas de estudio mostraban el debate dentro del campo de la Geografía profesional (Quintero, 2002), incluso al interior del INPS, debido a la presencia de docentes que defendían la concepción de “regiones geográficas”. Como

Física” en la FFyL de la Universidad de Buenos Aires, y luego en la Universidad de La Plata, donde también fue Director de la Escuela de Geografía y Dibujo (Revista del Museo de la Plata, 1908). Antes de morir, realizó un mapa de las regiones naturales de la República Argentina, haciéndolas coincidir con la división política de entonces (Delachaux, 1908).

²⁶ **Pablo Groeber (1885-1964)**, nació en la ciudad de Estramburgo, Alemania, donde cursó sus primeros estudios y continuó su formación en las universidades de Munich y Gottingen, donde se doctoró en Ciencias Naturales (Stipanivic, 1964). En 1911 llegó a la Argentina a instancias del Dr. Juan Keidel, jefe de la Sección de Geología de lo que actualmente es el Servicio Geológico Nacional, donde ocupó diferentes cargos (Stipanivic, 1964). A lo largo de su actuación docente universitaria, numerosos geólogos argentinos fueron sus discípulos y dirigió numerosas de sus tesis doctorales, entre ellas, la de la profesora Paulina Quarleri. Su producción científica fue muy amplia y se destacó sobre todo por sus aportes en la geología argentina, principalmente en lo referido a la evolución de los Andes (Leanza y Ramos, 2011) y en la geografía física, relacionado con su actuación en GÆA (Grondona, 1965).

²⁷ **Fortunato Cichero (1891-1964)**, egresó como profesor en Geografía del INPS en 1925. Fue docente del Colegio Nacional Bartolomé Mitre y del INPS donde también fue Director del Departamento de Geografía, sucediendo a Manuel Haurigot. Tuvo a su cargo las cátedras de “Cartografía” y “Metodología y Práctica de la Enseñanza de la Geografía”.

²⁸ Según la información disponible, **Eugenio Corbet France** fue uno de los primeros egresados que tuvo la carrera de Geografía en el INPS en 1909. Trabajó como docente en el Colegio Nacional Bartolomé Mitre y también en el instituto donde fue Director del Departamento.

señala Souto (1996), esta década estuvo marcada por la disputa dentro de GÆA entre los “científicos sistemáticos”, que insistían en la determinación de “regiones naturales”, y un importante grupo de docentes del INPS, nucleados principalmente en la figura de Federico Daus²⁹, quienes buscaban a través del concepto de “regiones geográficas”³⁰ la determinación del campo científico-geográfico y su legitimidad en las prácticas. Según Quintero (1996 p: 67 y 68), Daus actuó en este contexto “como un mediador entre el discurso geográfico escolar y la Geografía científica institucional” y fue quien pudo incorporar en la reforma de los programas de estudio de 1936 “ciertos elementos afines a la Escuela Regional Francesa”. En un artículo de la época, Daus escribía en relación con la orientación de la enseñanza de la Geografía que:

“una región geográfica es aquella que, a las luces de los elementos que integran nuestra ciencia, se presenta poseyendo una individualidad propia; es decir, que por su geomorfología, su clima, su drenaje, vegetación y aspecto humano, constituye, dentro de límites determinados, una unidad geográfica. (...) (Daus: 1935 p: 90).

Otra perspectiva ofrece al geógrafo y especialmente al profesor de geografía, los estudios de esta ciencia si se coloca en el plano de orientación de la geografía regional. Hemos querido (...) dar por entendido que geografía regional es, dentro de cierto orden de consideraciones, el estudio científico de tales regiones. Es una modalidad de la geografía corográfica, más propicia a los estudios realmente originales, y que permite una índole de investigaciones absolutamente propias” (Daus, 1935 p: 94)

²⁹ **Federico Daus (1901-1988)**, cursó sus estudios en el INPS, donde obtuvo el título de profesor de Geografía e Historia en 1922 (Souto, 1996), siendo particularmente influenciado por las concepciones fisiográficas y naturalistas de Franz Kühn y Juan Keidel, que lo llevaron hacia una geografía clásica francesa pero con una influencia menos historicista (Quintero, 1996). Ingresó a GÆA en 1925 de la mano de su fundadora, Elina González Acha de Correa Morales y de Romualdo Ardisson (Curto y Lascano, 2013). Fue profesor del INPS y jurado recurrente en los concursos de dicha institución, contribuyendo también en la formación de docentes a través de obras destinadas a los profesorado, y en la enseñanza a través de libros de amplia difusión destinados a los estudiantes de colegios secundarios (Cicalese, 2009). También ocupó el cargo de Secretario General del Comité Nacional de Geografía y fue docente universitario, por lo que puede considerarse que su desenvolvimiento en dichos ámbitos, fueron claves para la institucionalización de la carrera de Geografía en la FFyL de la UBA (Souto, 1996).

³⁰ Reelaborado por los discípulos de Vidal de la Blache, el concepto de “región geográfica” fue introducido en nuestro país en la década de 1930. Este hecho generó fuertes disputas al interior de GÆA, oponiéndose al concepto hasta entonces aceptado de “región natural”. En este sentido, es importante recordar que la geografía regional se consolidó en Europa hacia finales del siglo XIX bajo dos variantes: la primera, llamada fisiográfica, desarrollada en los medios anglosajones, se volcó al estudio de regionalizaciones naturales a escala planetaria y nacional. La segunda (geografía humana), iniciada en Francia, “buscó en las regiones la expresión material de las relaciones que se establecen entre un grupo humano y una parte del territorio nacional diferenciada por los “dones” de su geografía” (Quintero, 2002: 17).

Para entonces se llevó a cabo la primera normativa jurídica sobre la construcción de la imagen territorial del Estado, estableciendo que los mapas que tuviesen los límites internacionales dentro de los manuales escolares debían contar con la aprobación de la Dirección General del IGM (Lois, 2004). En la década siguiente se amplió la restricción sobre las publicaciones cartográficas, se editaron nuevos mapas escolares en convenio con el Consejo Nacional de Educación y, finalmente, se prohibieron todas aquellas publicaciones que no cumpliesen con lo establecido en relación a la representación del territorio nacional (Lois, 2004). En esta época, los manuales de Geografía que abordaban el estudio de la República Argentina, muchos de ellos escritos por docentes del INPS, comenzaban con una caracterización de la extensión del territorio, la forma, límites y la posición relativa en un mapa que representaba el territorio del Estado (Quintero, 2004). Más tarde se incorporaron las islas Malvinas e islas Oceánicas (Sandwich del Sur y Georgias del Sur) y en algunos textos se sumaban las “islas en litigio” o “islas continentales” (ubicadas en el canal de Beagle: Picton, Nueva y Lennox) y el sector antártico pretendido por la Argentina (Quintero, 2004). Como se podrá apreciar más adelante, en el profesorado se solía estudiar al territorio nacional como un conjunto de regiones naturales que conformaban el espacio estatal.

Mientras se llevaron adelante estos cambios en relación con la imagen territorial del Estado por el IGM, en 1943 se realizó el Primer Campamento de Estudios Geográficos de Profesores y Alumnos del INPS en la región cordillerana comprendida entre el lago Lácar y el cerro Tronador en la provincia de Río Negro (Primer Campamento de Estudios Geográficos, 1944). En el viaje se buscó combinar la formación docente con el conocimiento del territorio y la Profesora Ana Palese Torres³¹ estuvo a cargo de los estudios de geografía física (Curto y Lascano, 2017). Los resultados fueron plasmados en dos volúmenes que incluyeron todos los aspectos físicos y humanos de la región (Primer Campamento de Estudios Geográficos, 1944) y otra publicación sobre el río Limay encarado como monografía de carácter regional y orientación vidaliana (Curto y Lascano, 2017).

³¹ **Ana Palese de Torres (1900-1967)**, nació en el municipio de Gemona de Friuli, en la provincia de Udine, al noroeste de Italia. Luego de emigrar a la Argentina, realizó el magisterio e ingresó al INPS obteniendo en 1926 el título de Profesora Secundaria con Especialidad en Geografía. Llegó a ocupar las cátedras de “Geografía Física”, “Seminario de la Ciencia Geográfica”, “Geomorfología” y “Metodología y Práctica de la Enseñanza” (Curto y Lascano, 2017). En 1954 fue jubilada de oficio y reemplazada por Federico Daus, aunque vuelve a sus cátedras en 1956. En 1960 sucedió en la Dirección del Departamento de Geografía a Lorenzo Dagnino Pastore, transformándose en la primera mujer en ocupar dicho cargo, en el cual permaneció hasta su fallecimiento (Curto y Lascano, 2017). También fue directora de la Sección de Geografía en el Instituto Geográfico Militar, socia de GÆA y en 1962 ingresó a la Academia Argentina de Geografía -hoy la Academia Nacional de Geografía- (Curto y Lascano, 2017).

A partir de 1946, durante el primer gobierno peronista, se crearon las primeras carreras universitarias en Geografía³², institucionalizándose de esta manera dentro del campo científico de las ciencias humanas (Iut, 2005). En aquel momento, se volvieron a modificar los programas de estudio de Geografía en la escuela secundaria, se incorporaron las “regiones geográficas argentinas” promovidas por Federico Daus (Quintero, 1996) y se justificó “científicamente” la idea de la unidad territorial nacional desde el punto de vista geográfico (Souto, 1996). El enfoque dausiano había sido producto de la integración de la fisiografía alemana de base natural (Barsky, 2000a) y la geografía regional francesa (Barsky, 2000; Zusman y Lus Bietti, 2017). Al mismo tiempo, Daus ingresó al INPS en las cátedras de “Seminario de la Ciencia Geográfica” y de “Geografía Física II (Geomorfología)” (Roccatagliata, 1990) y en 1949 asume la presidencia de GÆA junto al decanato de la FFyL de la UBA.

Luego del derrocamiento de Juan Domingo Perón en 1955, la nueva junta militar inició un proceso de “desperonización” de las instituciones académicas en el que se impulsaron cesantías masivas hacia los profesores comprometidos con el gobierno depuesto (Neiburg, 1998). En este contexto, Federico Daus tuvo que dejar sus cátedras en el INPS y Ana Palese de Torres volvió al profesorado luego de estar dos años jubilada de oficio. Como afirman Curto y Lascano (2017), en el plano ideológico, las diferencias entre ambos docentes se dieron principalmente respecto a su posición frente al peronismo. Fue por entonces también que Ana Palese de Torres participó junto con las profesoras María René Cura³³ y Efi Ossoinak de Sarrailh³⁴ del grupo de trabajo destinado a la elaboración de la primera

³² Las cuatro primeras carreras de Geografía se crearon en las universidades nacionales de Tucumán, Buenos Aires, La Plata y Cuyo. Luego, se irán sumando otras, confluyendo en 17 carreras de Geografía en todo el país, 3 doctorados y 6 institutos de investigación.

³³ **María René Cura (1927-2007)**, nació en Chivilcoy, fue maestra normal y luego cursó sus estudios en el INPS recibiendo de profesora en Geografía en 1950. Fue docente en diferentes escuelas secundarias, en el nivel terciario y universitario. En 1982 fundó la revista “India eterna y actual”, con el fin de promover diferentes aspectos de la historia y cultura hindú, como así también la creación de la Fundación “Nivicke”, destinada a la difusión de autores hindúes. En 1984, fue condecorada por el Gobierno de la India con la distinción Padma Shri, una de las más importantes que se otorga a personas civiles. En el período posdictadura fue convocada por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación para llevar adelante una reforma curricular de la escuela primaria. Fue amiga íntima de Victoria Ocampo, con quién participó activamente en la revista “Sur”. En el INSP JVG tuvo a su cargo las cátedras de “Geografía Humana I”, “Geografía Humana II”, “Geografía Urbana y Rural” y “Geografía Sociológica”.

³⁴ **Efi Emilia Rosa Ossoinak de Sarrailh (1923-2013)** se egresó en 1944 del INPS con el título de Profesora en la Especialidad en Geografía, donde también realizó las adscripciones a las cátedras de “Geografía Económica mundial y Argentina” y “Antropología”. Se perfeccionó en “Planificación y Metodología Educacional” como en “Ciencias Agrarias”. Tuvo a su cargo numerosas cátedras en diferentes universidades, y en lo que respecta al INPS, fue profesora de las cátedras de “Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza”, de “Geografía Económica General” y de “Geografía Humana y Económica de la República Argentina”, como así también fue Directora del Departamento entre 1981 y 1986, y Vicerrectora de la institución. Fue una socia activa de GÆA por muchos años y de la ANG, donde fue presidenta en el período de 2003-2006 (Pena, 2014; Barrera de Mesiano, 2014).

enciclopedia académica de Geografía en Argentina. Luego de su expulsión de la universidad durante el peronismo, Francisco de Aparicio³⁵ llevó adelante este proyecto que dio como resultado la elaboración de “La Argentina. Suma de Geografía”³⁶, publicada entre 1958 y 1962 (Cicalese, 2008; Iut, 2005; Montes, 2012, 2014). La dirección de este grupo de trabajo desarrolló también un proceso de renovación de la tradición regional, estableciendo vínculos con las ciencias sociales e incorporando un perfil profesional extraacadémico en la Universidad de Buenos Aires (Iut, 2005), en el período post-peronista.

Mientras, otros docentes del Instituto se mantuvieron ajenos a este proceso de cambios, continuaron promoviendo el enfoque más clásico de la geografía regional y comenzaron a nuclearse en la recientemente creada Universidad del Salvador³⁷ (Busch, 2011). También promovieron contenidos relacionados con la geopolítica clásica en el desarrollo de sus materias en la formación docente, y a través de la redacción de manuales para la escuela secundaria. En ellos se mostraba un temprano interés por la relación entre el Estado y el territorio (Benedetti, 2011), como así también se empleaba un discurso racista y etnocéntrico (Quintero, 2004; Parra, 2015). El concepto de raza aplicado a los grupos humanos ya no era utilizado en los manuales de ciencias naturales, pero sí era común encontrarlo en los textos de Geografía (Quintero, 2004). El uso tradicional de la categoría de raza aludía a un conjunto de caracteres inscritos en la información genética de los miembros de un grupo que se expresaban en rasgos físicos o culturales (Quintero, 2004). A partir de la década de 1960, los libros escolares de Lorenzo³⁸ y José María Dagnino Pastore³⁹ (1971)

³⁵ Francisco de Aparicio murió en el año 1951, por lo que Horacio Difrieri, asumió la dirección y llevó a término la obra. Fue publicada con la coautoría de ambos como “directores” (Iut, 2005).

³⁶ “**La Argentina. Suma de Geografía**”, fue una enciclopedia que alcanzó nueve tomos que paulatinamente se lanzaron a la venta en forma unitaria a lo largo de 4 años (Cicalese, 2018).

³⁷ Entre los profesores de la institución que ocuparon cargos en la Universidad del Salvador, se encontraban Federico Daus y Mario Grondona

³⁸ **Lorenzo Dagnino Pastore (1896- 1993)** se egresó como ingeniero en la Universidad de Buenos Aires y se dedicó a temas de urbanismo, aunque incursionó en otras áreas como el periodismo, la literatura y la Geografía. Dentro del campo de la enseñanza fue profesor en escuelas secundarias dictando materias como Matemática, Geografía, Cartografía y Cosmografía (S/ autor, 2015). En el nivel superior se desempeñó como profesor de “Geografía Económica”, “Política y Estadística” y “Geografía Económica Argentina”, además de ser también director de la carrera (por lo menos desde la década del ‘50 hasta 1960) y rector en el INPS (desde 1960 hasta 1964). En la universidad fue profesor en la cátedra de “Geografía Económica”, en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA (S/autor, 2015) Fue también miembro fundador y presidió como presidente la Academia Nacional de Geografía entre los años 1965 y 1984.

³⁹ **José María Dagnino Pastore (1933-actualidad)** fue hijo de Lorenzo Dagnino Pastore. Es contador público y Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Nacional de La Plata. Realizó sus estudios de posgrado en Estados Unidos obteniendo una Maestría en Economía en la Universidad de California y un Doctorado en Economía en la Universidad de Harvard. Fue profesor de las Facultades de Ciencias Económicas de la Universidad Buenos Aires, Católica Argentina y de la Universidad Nacional de La Plata. También del ISP y de la Escuela Normal de Profesores N° 1. Fue Ministro de Economía de la Provincia de Buenos Aires (1966-1968) y Ministro de Economía de la Nación en dos periodos y bajo dictaduras militares (1969-1970 y 1982). Es miembro y presidió la Academia Nacional de Economía, entre otras instituciones.

evidenciaban el discurso racista a partir de la idea de la supremacía de la raza blanca sobre los demás grupos poblacionales:

“Incuestionablemente la mejor dotada, física y espiritualmente, la raza blanca, fue penetrando todas las civilizaciones, difundiendo sus caracteres de una manera tan acentuada que hoy es difícil no hallar a individuos de la misma en todas las latitudes y en todas las longitudes habitadas del planeta, asumiendo donde quiera funciones superiores dentro de la actividad regional.

Es la raza blanca la que llevó los ferrocarriles, los vapores, las ciencias y las artes, a los pueblos más distantes y aun a aquellos que por apogeo a la tradición se mantuvieron largamente en un aislamiento en el campo material y espiritual” (p: 183)
(...)

“En su mayor parte los habitantes autóctonos de África están alejados de toda aspiración superior. La cultura es realmente inferior, y cabe expresar que viven en sus comarcas interiores, pueblos de civilización rudimentaria, muchos de ellos en tribus y clanes” (p: 307).

En estos textos, además eran recurrentes las asociaciones entre raza, condiciones naturales y desarrollo económico para abordar el estudio de los continentes y de Argentina. Siguiendo con Lorenzo y José Dagnino Pastore (1971, p: 313):

“Tiene Africa, fuera de sus vastas extensiones desérticas, comarcas excelentemente dotadas por la naturaleza: ostenta la exuberancia de los trópicos. Pero es, precisamente, esa situación geográfica que le brinda los bienes naturales con una abundancia maravillosa, es, tal vez, la causa primordial de su precaria evolución.

La exuberancia tropical no estimula la labor del hombre, que encuentra fácil y variada alimentación en el aprovechamiento de los vegetales que se desarrollan espontáneamente. (...)

El individuo continuará sujeto al medio y al hábito, trabajando con desgano y sin el acicate del hombre de las regiones menos dotadas, donde la lucha por la supervivencia exige perentoriamente renovada actividad para asegurar la vida” (p: 313).

En la década de 1960, la profesora Ana Palese de Torres, quien había sido Directora de la Sección de Geografía en el IGM y ocupaba entonces el cargo de Directora del Departamento del Instituto, escribió también un libro destinado a estudiantes avanzados del

profesorado que recuperaba aspectos referidos a la enseñanza de la Geografía (Curto y Lascano, 2017). En su libro sostuvo el enfoque de la geopolítica clásica, aunque sin contenidos racistas, y destacó la importancia de los diferentes tipos de mapas como material didáctico debido al principio de localización y al patriotismo, al igual que resaltaba el rol del IGM en la confección de la cartografía (Palese de Torres, 1967, p: 76, 77 y 78):

“Desde las primeras clases de Geografía se tenderá a hacer conocer e interpretar el mapa. (...) La lectura del mapa debe ser motivo permanente de interpretación y reconocimiento por parte del alumno, que deberá distinguir los mapas físicos, políticos, históricos, etc. (...)

Los mapas parciales son también sumamente útiles, sobre todo cuando se estudian los aspectos políticos y corográficos de los continentes. Todas las escuelas deberán poseer los mapas de los países más importantes y es verdaderamente patriótico tener buenos mapas murales de nuestro país. El Instituto Geográfico Militar y otras instituciones -como la Dirección de Minas y Geología- han publicado cartas geográficas de contenido destacado, tanto por la precisión de sus detalles topográficos como por su colorido y su escala. En ausencia de éstos, el mapa pizarra no debe faltar. Si el profesor no cuenta con estos materiales tendrá que conformarse con el dibujo que espontáneamente pueda realizarse en el pizarrón”

Los artículos publicados por reconocidos docentes de la institución, además de la geopolítica clásica, dieron cuenta de la influencia del enfoque de la geografía regional vidaliana (Busch, 2010). Por ejemplo, Mario Grondona⁴⁰, quien asumió como Director del Departamento luego de la muerte de Ana Palese de Torres, expresó en el Simposio Argentino para la enseñanza de la Geografía en el ciclo medio organizado por GÆA, que:

“Este progreso en la determinación del verdadero objeto de nuestra disciplina, se logró sobre todo por la obra de Vidal de la Blache, inspirador de una escuela geográfica en Francia; mediante minuciosas investigaciones de campo y de gabinete, él y sus discípulos establecieron el carácter espacial que posee cada área de la superficie terrestre como resultado de la estrecha relación Tierra-hombre, y llegaron a la

⁴⁰ **Mario Grondona (1917-1981)**, cursó sus estudios en el profesorado recibiendo en el año 1939. En 1947 ingresó como docente y ocupó las cátedras de “Geografía Argentina”, “Biogeografía”, “Geografía de América” y “Geografía de África”, como así también el cargo de Director del Departamento desde 1967 hasta 1981. Se desempeñó en la FFyL de la UBA, en el Colegio Nacional de Buenos Aires y en la Escuela Superior Carlos Pellegrini. Fue miembro de GÆA y ocupó importantes cargos en su Comisión Directiva, como así también participó de numerosos encuentros especializados que realizaba la sociedad (Pena, 2017).

distinción de la “región geográfica” por medio de descripciones e interpretaciones de carácter sintético” (Grondona, 1969: p: 14 y 15).

A modo de cierre de este apartado, podemos decir que la tradición regional estuvo presente desde la creación del Departamento de Geografía. Al principio se vinculó con la fisiografía alemana sostenida por Franz Kühn y luego se integró al enfoque de la geografía regional vidaliana a través del concepto de “región geográfica” promovido por Federico Daus. En este contexto, GAEA influyó en las reformas de los contenidos curriculares en el nivel medio, en la elaboración de libros escolares y en los cambios en los planes de estudio del profesorado sosteniendo este enfoque de la geografía regional clásica. El análisis de los manuales elaborados por los profesores del Instituto, mostró también la presencia de la geopolítica clásica asociado a un discurso racista y muchas veces conectando las condiciones naturales al desarrollo económico de las diferentes sociedades. Este enfoque solía estar relacionado al de la geografía regional, principalmente a partir de la descripción de las condiciones físicas de los territorios y sus regiones. Asimismo, la participación de Ana Palese de Torres y otras docentes del Instituto en la elaboración de “La Argentina. Suma de Geografía” mostraba una heterogeneidad en las posiciones políticas y epistemológicas al interior de la carrera.

2.3. El auge de los enfoques clásicos y los primeros indicios de la renovación de la Geografía

Este último período se inició con el proceso de reforma del plan de estudios del Departamento de Geografía en 1971⁴¹, donde se modificó su organización pasando de años de estudio a materias, divididas en aquellas que eran propias de Geografía y otro grupo de materias comunes a todos los profesorados de la institución.

En el marco del “Simposio sobre la Enseñanza de la Geografía” organizado por GAEA algunos años más tarde, se publicó un artículo referido al Departamento de Geografía del instituto y al plan de 1971, donde se mencionaba a un grupo de materias denominado “Geografía Regional”, y que en el plan anterior no estaban presentes con este rótulo. Las mismas fueron: “Geografía Regional del Hemisferio Occidental (América y Antártida)”, “Geografía Regional del Hemisferio Oriental I (África y Oceanía)”, “Geografía Regional del Hemisferio Oriental II (Asia)”, “Geografía Regional del Hemisferio Oriental III (Europa)”, “Geografía Física de la República Argentina”, “Geografía Humana y Económica de la República Argentina” y “Geografía Regional de la República Argentina”. Asimismo, en dicho

⁴¹ Para profundizar sobre la organización del plan de estudio de 1971, ver figura N° 10 del anexo.

artículo se especificó que el enfoque regional había sido considerado en la elaboración del plan de estudio:

«La Geografía es una ciencia unitaria, con objetivos y contenidos propios, y aplica métodos de enseñanza e investigación que le son exclusivos, y que difieren de los que caracterizan a otras disciplinas. Su método es la observación directa e indirecta, para llegar luego a la interpretación. El profesor de Geografía debe poder describir, analizar y explicar las conexiones existentes entre los distintos fenómenos físicos y hechos humanos que se presentan dentro de un determinado espacio de la superficie terrestre. Esta explicación puede ser hecha en base a un criterio sistemático, o bien a un criterio regional. Ambos criterios aparecen contemplados en el plan de estudio que actualmente rige en el Departamento de Geografía del Instituto Nacional Superior del Profesorado “Joaquín V. González”» (GÆA, 1980 p: 38).

En marzo de 1976, las Fuerzas Armadas organizaron un golpe de Estado con el lema de “la lucha contra la subversión”, buscando poder sentar las bases para un profundo y nuevo modelo de país basado, principalmente, en el fin de la protección estatal a la economía nacional (Adamovsky, 2012). En este contexto, cobró fuerza el discurso geopolítico con base en el nacionalismo territorial de finales del siglo XIX y la idea del territorio como generador de cohesión social y como “cortina de humo” frente al avance del modelo neoliberal y el terrorismo de Estado (Zusman y Lus Bietti, 2017). La geopolítica fue empleada por los militares tomando la doctrina de la seguridad nacional y la “metáfora orgánica” del Estado para determinar “espacios contaminados” que debían ser “purificados” por el bien de la nación (Castro, 2006). A su vez, el gobierno militar llevó adelante una política exterior conflictiva, especialmente con Chile por el canal de Beagle en 1978 y luego a través de la guerra con Gran Bretaña por las islas Malvinas en 1982 (Cicalese, 2009).

En el INSP JVG, para entonces, se modificó la composición de la conducción institucional luego de la jubilación de la rectora Aída Barbagelata, y fue Alberto López Raffo⁴² -profesor del Departamento de Geografía- quién pasó a ocupar dicho cargo (Serrao, 2018). El Proceso de Reorganización Nacional implementado por los militares supuso una fuerte represión –se prohibieron los partidos y manifestaciones políticas, se censuró a la prensa- y un plan sistemático de secuestro, tortura y “desaparición” de miles de personas (Adamovsky,

⁴² **Alberto López Raffo (s.f.)**, cursó sus estudios en el profesorado recibiendo en 1940, donde luego tomó el cargo de secretario y las cátedras de “Geografía Matemática” y “Geografía Humana I”. Fue rector en el período de 1976 hasta su jubilación en 1984. Se casó con Elida Alemán, profesora egresada también del instituto en 1946 y junto con quién escribió libros de texto para el nivel medio, los cuales tuvieron mucha difusión. Fue miembro de GÆA, donde ejerció el cargo de vocal suplente y formó parte del Círculo de Profesores de Geografía.

2012). La idea del “Joaquín isla”, tomada de distintas entrevistas y estudios realizados anteriormente dejó ver, por un lado, la sensación de “refugio” para estudiantes y docentes perseguidos en otras casas de estudio pero, por otro, los rumores sobre la presencia de agentes encubiertos en las aulas (Serrao, 2018). En este sentido, los estudios de Buchbinder (2005) y Buchbinder y Marquina (2008) confirmaron la disminución de la matrícula en las universidades públicas más grandes del país frente al crecimiento de la matrícula del sector privado universitario y del ámbito de la enseñanza superior no universitaria.

En cuanto al enfoque regional, los profesores entrevistados que cursaron durante la dictadura recordaron que el abordaje de los continentes se relacionaba con un ordenamiento de los contenidos en donde se primaban las condiciones naturales y que, en menor medida, se trabajaban cuestiones que tenían que ver con la sociedad. Teniendo en cuenta a Méndez y Molinero (1984), la regionalización del mundo en continentes y países se combinaba con la incorporación de algunas regiones naturales presentes, por ejemplo, en la obra de Vidal de la Blache y en numerosas enciclopedias de temática similar y que constituían verdaderos “catálogos” de países. De igual manera, la enseñanza de la Geografía tomó el mismo método de abordaje para caracterizar regiones y países, basado en una serie de apartados sucesivos que tendía a seguir de manera esquemática el siguiente orden: medio físico; historia, población y poblamiento; actividades económicas y subdivisiones regionales (Méndez y Molinero, 1984). La geografía universal jugó un papel importante en la identificación dentro del discurso educativo con la descripción, la memoria, con cierto grado de enciclopedismo y poco interés por los problemas sociales (Méndez y Molinero, 1984). En palabras de las profesoras que cursaron en aquella época:

“Y lo que yo te quiero decir es que yo cursé la Geografía en el profesorado, los continentes se veían de una manera totalmente diferente. Vos pensá que era más bien un aprendizaje memorístico, mecánico, esta educación bancaria que dice Freire, que vos tenías un docente y un alumno que uno enseñaba y el otro era un receptáculo de contenidos. Por supuesto que la parte humana, o sea, la mirada desde el punto de vista humano, social, todo eso no existía (...). Pero en todos los demás continentes, era una mirada absolutamente positivista digamos, es decir, no había una formación integral en cuanto a la postura de la construcción del conocimiento y, además, la formulación de las clases, de los programas y todo era totalmente diferente. Yo tengo los apuntes de aquellas cátedras de América, por ejemplo, que la daba un profesor que era un capo, que se llamaba Mario Grondona, que era un genio, pero

lamentablemente no tenía la mirada que hoy podemos tener en los libros de Geografía de Europa que nos llegan por ejemplo de Francia o de España”⁴³.

“Mi profesor de Asia fue el profesor Irurzun⁴⁴, tenía un enfoque enciclopedista como todos en ese momento. Yo estudié a finales de la década del 70 en el Joaquín, entonces, primero se analizaban las bases geológicas, después las formas de relieve, después venían los climas, después venían los ríos y por último venía la vida, vegetal, animal y al final de todo, que por ahí en los apuntes eran las últimas 5 hojas, qué pasaba con la población. Pero en ese entonces, vuelvo a decirte, con un enfoque enciclopedista, la población era la cantidad de habitantes que había en cada país. Viene ahora a mi memoria, yo cuando estudié, como alumna del profesorado en Asia, no me había enterado, o no había aprendido mejor dicho, o por ahí no me lo habían enseñado, todos los cambios que había habido en China, la revolución de Mao es de la década del 50, y yo estuve estudiando a fines de la década del 70, en el 78 cursé Asia, digo, habían pasado ya varios años, y esa situación, digamos, no sólo las reformas agrarias, el control de la natalidad, el nivel de alfabetismo que se logró con Mao, no fue un saber para ponerlo en tensión para aprenderlo, entonces había una manera diferente de enseñar”⁴⁵.

Como se mencionó anteriormente, durante la década del 70 el enfoque de la geografía regional clásica se enlazó más fuertemente al de la geopolítica dentro del Departamento de Geografía, como así también en los manuales de texto escritos por los docentes del Instituto. Los socios de GÆA se llamaron a cumplir un rol en la formación, difusión y creación de la “conciencia territorial” a través de temáticas a investigar, publicaciones, encuentros, declaraciones y conferencias (Cicalese, 2009).

⁴³ Entrevista a la profesora de Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa 1991 [en adelante profesora de GRHOIII: Europa 1991].

⁴⁴ **Jorge Félix Irurzun y Ortiz de Elguea (1921-2010)**, se egresó como profesor en Geografía de la institución en 1952. Trabajó en numerosos institutos de formación docente como: el Lincoln, Pío XII, Héctor J. Medici, Verbo Divino y en el ISP JVG, como así también en la Universidad de Buenos Aires, Nacional de Sur, Nacional de La Pampa y Nacional de Lomas de Zamora. Fue socio de GÆA, cumpliendo con distintas funciones y la sociedad lo distinguió con el premio “Consagración a la Geografía 2002” (Pena, 2010). En el instituto tuvo a su cargo las materias de “Geografía Económica I” y “Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia” hasta su jubilación en 1992.

⁴⁵ Entrevista a la profesora de Geografía del Hemisferio Oriental II: Asia 1993 [en adelante profesora de GRHII: Asia 1993].

En este sentido, diferentes profesores que dieron clase en el INSP y fueron miembros de GÆA como Federico Daus, Raúl Rey Balmaceda⁴⁶, Alfredo Rampa⁴⁷ y Horacio Lorenzini⁴⁸, fueron mencionados por Quintero (2004) cómo geógrafos que promovieron concepciones nacionalistas del territorio y de la frontera a través de sus libros en el sistema escolar. El temario describía, de manera casi idéntica en todos los casos, la extensión, la forma, los límites, las fronteras y la posición relativa del territorio estatal (Quintero, 2004). Algunos docentes trataban en sus manuales los diferentes límites que encerraban al territorio nacional, las fronteras como zonas críticas y los conflictos limítrofes con los países vecinos, considerados muchas veces como adversarios o una amenaza (Quintero, 2004). La Argentina era presentada como un país acechado por la expansión de otros, como perdedor de grandes extensiones territoriales y con un destino de grandeza frustrado debido a la falta de patriotismo de las elites gobernantes y errores en las gestiones diplomáticas (Quintero, 2004). Las concepciones naturalistas sobre el territorio argentino determinaron la adición de piezas al mapa político de la Argentina, que se articuló con políticas de ocupación efectiva o simbólica por parte del Estado y la penetración del discurso territorial en la currícula escolar y con el soporte legislativo que garantizaba esta nueva silueta del mapa por parte de la “comunidad imaginada” (Lois, 2014).

Pero a pesar de este predominio en los enfoques más clásicos de la Geografía dentro del profesorado, muchos de los docentes entrevistados coincidieron en afirmar que el único antecedente de un enfoque más renovado en esta época había sido promovido por la profesora María Reneé Cura. El profesor de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental I:

⁴⁶ **Raúl Rey Balmaceda (1930-1998)**, se egresó en 1956 como profesor y licenciado en Historia y Geografía, y como doctor en 1962. Ingresó muy tempranamente a GÆA desempeñando distintos cargos. Fue investigador del CONICET hasta 1975, profesor de numerosas cátedras universitarias y miembro de varias instituciones científicas y nacionales. Sus obras versaron los temas referidos principalmente a las cuestiones limítrofes, problemas de frontera y litigios con los países vecinos (Cicalese, 2009). En la década del '70, fue profesor de “Historia de la Geografía” y “Seminario de Geografía” en el INSP JVG (Bertone de Daguerre, 2001).

⁴⁷ **Alfredo Rampa (1917-1981)**, cursó sus estudios en el INPS recibiendo en 1940. Fue autor de numerosos textos escolares, se desempeñó como director del Departamento de Enseñanza Secundaria y Técnica de la Editorial Kapeluz, director del Departamento Didáctico de AZ Editora y dirigió la traducción de varios libros de Geografía al castellano. Fue vicepresidente del Círculo de Profesores de Geografía, miembro de GÆA y del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (Rey Balmaceda, 1981).

⁴⁸ **Horacio N. Lorenzini (1932-1999)**, se egresó de profesor en Geografía en el ISP en 1961. En el año 1978 fue becado para realizar un curso de Geografía Aplicada en Quito, Ecuador, organizado por el Centro Panamericano de Estudios e Investigaciones Geográficas (CEPEIGE), dependiente del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH) (Irurzun, 1999). Entre 1975 y 1992 fue docente de la institución en las cátedras de “Geografía Física de la República Argentina” y “Seminario de Geografía” y Director del Departamento de Geografía entre 1986 y 1990. También ejerció como docente en otros institutos de formación docente y universidades. Se dedicó a la investigación geográfica a través de su actividad en GÆA, donde publicó varios artículos y manuales de texto para la escuela secundaria (Irurzun, 1999).

África y Oceanía” 1993⁴⁹ [en adelante profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993] recordaba al respecto:

«Era como mi referente académico, una profesora que en aquellos tiempos, cuando yo era alumno en plena dictadura se manejaba con libertad de cátedra, era muy respetada y tenía un enfoque social y político (...). Ella daba “Geografía Humana I”, que hoy se llama “Introducción a la Geografía” (...), daba “Geografía Humana II” que hoy se llama “Geografía Política” y “Geografía Sociológica” que hoy es “Geografía Social”. (...) En esa época todavía no se hablaba de las geografías radicales, pero María Reneé tenía un enfoque claramente humanista. Y abordó la cuestión de Palestina con Israel en “Geografía Política”, para lo cual nuestro marco de referencia era muy reducido, trabajaba estudios de caso, ella era especialista en Asia y en particular en India».

Con la vuelta a la democracia no se establecieron cambios en el plan de estudio de la carrera y luego de que la profesora Efi Ossoinak de Sarraílh dejara su cargo como Directora del Departamento de Geografía en 1986, el mismo fue ocupado por el profesor Horacio Lorenzini. Como ya se mencionó, fue coautor de diferentes libros de Geografía para el nivel medio con un enfoque de la geopolítica clásica, pero también de la geografía regional clásica, definiendo a la Geografía como *“la ciencia que estudia la superficie terrestre actual en su carácter de morada del hombre”* (Lorenzini et al., 1989 p: 2). Luego, en el mismo libro, se especificaba que el estudio de la superficie terrestre podía realizarse desde la perspectiva de la geografía general, es decir, el estudio por separado de cada uno de sus elementos, dividida

⁴⁹ Es profesor en Geografía egresado del INSP JVG en 1979, licenciado en Enseñanza de la Geografía (Universidad CAECE), psicólogo social y Especialista en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable (Universidad Nacional de Comahue). Fue autor de textos para el nivel primario, secundario y de actualización permanente de docentes. Fue capacitador docente en el Ministerio de Educación de la Nación en el Plan Social Educativo, en Educación Rural y en el área de Multiculturalidad y Bilingüismo. En la Ciudad de Buenos Aires se desempeñó como capacitador en el Centro Educativo de Pedagogía de Anticipación (CEPA) y en el nivel medio de la escuela pública de la ciudad de Buenos Aires. En el ISP JVG tuvo a su cargo en el Departamento de Geografía las siguientes cátedras: “Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía” (plan 1971), después “Geografía de África y Oceanía: Espacios y Sociedades” (plan 2005) y actualmente “Territorios VI: África y Oceanía” (plan 2015); “Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida” (plan 1971), después “Geografía de América y Antártida: Espacios y Sociedades” (plan 2006) y actualmente “Territorios I: América Latina y América Anglosajona” (plan 2015); “Metodología especial y observación” (plan 1971), después “Didáctica Específica I para Nivel Medio y Superior y Trabajo de Campo III” (plan 2005) y actualmente “Enseñanza de la Geografía I y Construcción de la Práctica Docente” (plan 2015); “Metodología y Práctica de la Enseñanza” (plan 1971), después “Didáctica Específica II para Nivel Medio y Superior y Residencia” (plan 2005) y actualmente “Residencia Pedagógica” (plan 2015) y “Geografía Regional de la República Argentina” (plan 1971), actualmente “Geografía de la República Argentina III: análisis regional” (planes 2005 y 2015).

a su vez en geografía física, geografía biológica y geografía humana (Lorenzini et al., 1989). Pero también podía emprenderse desde la geografía regional, definida como:

“la rama de la geografía que estudia, simultáneamente, los elementos de interés geográfico que componen la superficie terrestre.

Estos elementos de interés geográfico, tanto naturales (montañas, ríos, bosques...) como humanos (ciudades, cultivos...) proporcionan a cada lugar de la superficie terrestre un aspecto, apariencia o fisonomía propia, que se denomina paisaje.

En consecuencia, es válido manifestar que la geografía estudia científicamente al paisaje” (Lorenzini et al., 1989 p: 4).

La mención que hacía Lorenzini del paisaje como una herramienta del estudio científico en Geografía y sus rasgos singulares fueron aspectos desarrollados por los discípulos de la escuela vidaliana francesa para delimitar y describir las regiones geográficas (Souto, 2011). Otro elemento analizado en este y otros libros de la época, fue la perspectiva de la geografía general y de la geografía regional, la cual guardaba similitud con la organización del plan de estudio vigente en el profesorado. Los dos primeros años de la carrera contenían las materias que estudiaban “por separado” los elementos que constituían la superficie terrestre, y los dos últimos años, las materias que abordaban “en simultáneo estos elementos” y que eran los continentes y las correspondientes al estudio de Argentina.

Estos libros contenían también el abordaje esquemático de la geografía regional clásica descrito por Méndez y Molinero (1994), en donde el estudio de los continentes era abordado desde distintos tipos de regionalizaciones. Por ejemplo, teniendo en cuenta sólo los aspectos físicos (relieve, clima e hidrogeografía), integrando los aspectos físicos junto a los humanos (características de la población y actividades económicas) o desde el punto de vista del “carácter histórico y poblacional” de los continentes (Lorenzini et al., 1989, 1990, 1991). Las ediciones de los 80 habían incorporado más contenidos relacionados a los aspectos de la población, la historia y la economía, plasmando lo que Méndez y Molinero (1994) definieron como la sistematización del método de análisis utilizado para caracterizar países y regiones (medio físico; historia, población y poblamiento; actividades económicas; subdivisiones regionales/comarcas).

Hacia finales de la década del 80, las nuevas generaciones de docentes egresados del Instituto promovieron también el enfoque de la geografía regional clásica. En un libro escrito por entonces, la Geografía era definida como la ciencia que estudiaba: *“la distribución sobre la superficie terrestre de fenómenos físicos, biológicos, sociales y económicos. La*

interrelación de estos fenómenos se da en el espacio geográfico, cuya apariencia visible es el **paisaje**” (Damin et al., 1988 p: 7). De manera similar a los libros de Lorenzini y otros docentes del profesorado, se planteaba primero el abordaje de contenidos desde la geografía general, y luego desde la geografía regional. Hacia el final del libro había un bloque temático que correspondía a la regionalización del continente asiático y africano, desde el punto de vista de “la interacción de elementos físicos y humanos: el relieve, el clima, la población, las actividades económicas, etcétera” (Damin et al., 1988 p: 231). Sin embargo, a diferencia de buena parte de quienes los habían formado, esta nueva generación de docentes excluyó aquellos contenidos orientados a difundir el enfoque de la geopolítica clásica. Por ejemplo, otros libros escolares escritos en esta época por Efi Ossoinak de Sarraílh, la profesora de “Geografía Económica Mundial” 1967⁵⁰ [en adelante profesora de GEM 1967] y Elsa Somoza⁵¹, mostraban este enfoque mucho más radicalizado que el identificado durante la dictadura cívico-militar.

A comienzos de la década de 1990 y luego de que Efi Ossoinak de Sarraílh, la profesora de GEM 1967, y Elsa Somoza dejaran sus cátedras en la institución, escribieron un libro “teórico práctico” volcando su experiencia personal sobre el enfoque de la enseñanza de la Geografía en relación a la escuela y los estudiantes (Sarraílh et al., 1991). En lo referido a las representaciones cartográficas en el secundario, presentaban una serie de consejos para los docentes que permitió considerar ciertos vínculos entre la cartografía y el enfoque de la geografía regional clásica. Por ejemplo, el mapa planisferio servía como recurso para mostrar las formas de los continentes pero también para aplicar otros conceptos y comparaciones, como la posición de las regiones en cuanto a sus climas y biomas. Asimismo, expresaban que la presentación del planisferio y del globo terráqueo de manera permanente lograba que, en aquellos momentos que no estuviesen, los estudiantes igualmente los percibieran sin ser consientes:

⁵⁰ Se egresó en 1955 de profesora en Geografía por el INPS. En el año 1967 ingresa como profesora de la institución para cubrir una suplencia de la profesora Efi Ossoinak de Sarraílh en “Geografía Económica Mundial”. Entre los años 1968 y 1970 realizó una adscripción a la cátedra de “Geografía de África” con el profesor Mario Grondona en la misma institución. En 1972 comenzó a trabajar en el Ministerio de Educación de la Nación, en lo que fueron los nuevos lineamientos curriculares en Ciencias Sociales para la escuela primaria. Luego dictó cursos de Metodología de la Enseñanza de las Ciencias Sociales para maestras normales. En el instituto tuvo a su cargo las cátedras de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía”, “Geografía Económica II” y “Metodología especial y observación”. Formó parte del Círculo de Profesores, donde fue tesorera y estuvo a cargo de la comisión de viajes. Sucedió a Horacio Lorenzini en la dirección del Departamento en 1990, hasta su jubilación en 1991. Siguió sus actividades como socia de GÆA hasta 1999. Escribió numerosos libros para la escuela primaria y secundaria, principalmente junto a otras profesoras de la institución como Efi Ossoinak de Sarraílh, Elsa Somoza y Susana Molino de Takahashi.

⁵¹ **Elsa Somoza**, se egresó en 1970 de profesora en Geografía por el INSP. Se desempeñó en la institución en la cátedra de “Metodología Especial y Observación” por menos durante la década del ’80 hasta 1991 y fue jefa del Departamento de Geografía del Colegio San Andrés, en Olivos, provincia de Buenos Aires.

«La presentación definitiva del planisferio, sujeto a las deformaciones propias de toda proyección, tiene que ser tarea del profesor de primer año. El docente se debe proponer aportar todas las pruebas sugerentes de la imposibilidad de llevar la esfera al plano y brindar todas las muestras posibles de los recursos cartográficos que el hombre creó para conversar lo más acertadamente posible la forma de las masas continentales.

Una vez lograda esa noción, a la que se debe llegar gradualmente para decantar el conocimiento y asimilación en el tiempo “marcado” por el alumno y no por el profesor, la recepción de otras enseñanzas como husos horarios, rotación, traslación, posición comparativa de las regiones en cuanto a diferencias climáticas y biomas, será más fácil, porque existirá el concepto ya formado de posición relativa de los puntos terrestres en sentido de las coordenadas.

La exhibición del globo terráqueo en las clases de primer año debe ser constante. Aunque un determinado día o momento no se utilice, su forma y presencia obra subliminalmente» (Sarraíh et al., 1991 p: 47).

En consonancia con lo anterior, los docentes a cargo de las materias de “Geografía Regional” solían pedir en sus clases la realización de numerosos trabajos prácticos que tenían que ver con la confección de mapas y distintas proyecciones cartográficas en grandes láminas. Una de las profesoras entrevistadas recordó al respecto:

“los trabajos prácticos, de cada una de las regionales, eran hacer mapas, así que hacíamos mapas como si nosotros fuésemos los cartógrafos, así que le hacíamos las curvas de nivel, todo en ese papel que parece de calcar, pero que tiene mejor calidad. Muchísimos trabajos prácticos eran. A veces los mapas eran como mapas murales, como los que usamos ahora, bueno, también lo repetíamos en papel de plano y repetíamos todo el mapa, como el que usamos para dar clases actualmente. Así que sí, eso era trabajo práctico. Si no tenías eso, no podías presentarte al final”.

Como afirmó Busch (2011), la preponderancia del discurso geopolítico en el INSP JVG en esta época se expresó también en la invitación a estudiantes de la carrera a concurrir a las Semanas de la Geografía organizadas por GÆA y a charlas sobre problemas limítrofes desarrolladas en el IGM. En la entrevista realizada a esta misma profesora, también

rememoró otras convocatorias a instancias de formación, como así también la relación existente con GÆA y la Academia Nacional de Geografía (en adelante ANG)⁵²:

“Sí, nosotros recibíamos muchas invitaciones y fuimos a GÆA, que era el Círculo de Profesores de Geografía de acá, de la República Argentina. Y también a la Academia Nacional de Geografía, donde actualmente está el Instituto Geográfico, ahí sobre la avenida Cabildo. Y a GÆA, íbamos a cursos y seminarios, a charlas que daban. Entonces teníamos varias profesoras que nos invitaban, por ejemplo, Paolina Quarleri⁵³, Elsa Somoza y Efi Sarraílh”

Para concluir este capítulo y recuperando lo expresado en este último apartado, las entrevistas a docentes egresados señalaron que hacia finales de los 70 y principios de los 80, al menos una profesora promovía un enfoque alternativo y asociado más a problemáticas sociales. Hacia el periodo en el que inicia la investigación, los docentes del Departamento de Geografía del Instituto promovían preponderantemente enfoques clásicos de la geografía regional y de la geopolítica. Esto se pudo relacionar en parte a la presencia de docentes como Efi Ossoinak de Sarraílh y la profesora de GEM (1967), quienes formaban parte de GÆA y eran referentes de la disciplina en el discurso pedagógico debido a su participación en diferentes reformas curriculares. Entre los enfoques más clásicos identificamos algunos vínculos, como por ejemplo, la realización de mapas de distintas regiones o las concepciones nacionalistas identificadas en los manuales de texto en relación al territorio argentino y su forma de representación o la consideración de los territorios de las islas Malvinas y Antártida como parte de la región de la Patagonia.

⁵² La **Academia Nacional de Geografía** (ANG) se creó en 1956, aunque logró su legalización muchos años después, con un decreto presidencial. Al principio, fue muy resistida por algunos integrantes de GÆA, quienes bloquearon su aceptación como academia oficial (Cicalese, 2012a). En su carta fundacional, se define a la Geografía como un “campo de conocimiento heterogéneo” y se refiere a ésta como “ciencias geográficas”, aludiendo tanto a las Ciencias Naturales, como a las Humanas. Por otra parte, se impuso en su estatuto la antiquísima tradición de las academias de ciencias referida a la exclusividad de sus integrantes, limitándose sólo a cuarenta miembros notables rigurosamente seleccionados por sus pares (Cicalese, 2012b). Con el tiempo, referentes y docentes del Departamento de Geografía del instituto ocuparon importantes cargos, como así también se comenzó a incursionar en temáticas propias de la educación geográfica.

⁵³ **Paulina Quarleri (1930-1999)**, fue maestra, profesora de Geografía, licenciada en Geología y doctora en Ciencias Naturales (con orientación en Geología). Fue profesora en el INSP JVG en las cátedras de “Geología”, “Geografía Física II” y “Fotointerpretación Geográfica” hasta su jubilación en 1986. También dictó clases en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. Fue consultora de la Dirección Nacional de Ingenieros, socia de GÆA y de la ANG. Ha dictado numerosos cursos y se dedicó especialmente a escribir libros de Geografía para la escuela secundaria (Ossoinak de Sarraílh, 1999).

Capítulo III: La reforma educativa nacional y los cambios en la geografía regional

Como se abordó en el capítulo anterior, hacia principios de la década del 90 las tradiciones disciplinares con mayor influencia dentro del Departamento de Geografía del ISP JVG habían sido la geografía regional clásica y la geopolítica clásica, promovidas por docentes que formaban parte de GÆA. El plan de estudio vigente tenía varias materias de “Geografía Regional” y los libros de texto elaborados por profesores de la institución también habían incorporado dicho enfoque. Del mismo modo, las entrevistas realizadas a docentes egresados que cursaron la carrera en esta época, junto con el análisis en profundidad de los programas de estudio, reforzaron esta idea.

En este capítulo se analizarán las repercusiones en la tradición regional del profesorado de Geografía a partir de la reforma educativa desarrollada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Mientras ocurrían las disputas en el campo recontextualizador por la producción del discurso pedagógico en Geografía, dentro del Departamento de Geografía se empezó a constituir un grupo de docentes que estaban dispuestos a incorporar en sus prácticas algunos de los contenidos y estrategias promovidos por profesionales de la UBA en el campo recontextualizador. Así, comenzaron a implementar las primeras propuestas que fueron la génesis del enfoque de la nueva geografía regional. Por otra parte, el impacto de la reforma a nivel jurisdiccional y la oposición a ésta por parte de muchos de los docentes del Instituto fueron el fundamento de la conformación del Grupo 2. Los nuevos CBC, los libros de texto elaborados por docentes de la FFyL de la UBA, junto a las capacitaciones dictadas por instituciones como CePA, influirían también en los cambios de enfoques dentro del Departamento de Geografía del ISP JVG.

Teniendo en cuenta la ponderación del grado de influencia en los cambios de la tradición regional, el presente capítulo se divide en dos períodos principales: de 1993-2005 y 2005-actualidad. Como enunciamos en el primer capítulo, mientras que en el primer período predominó el Grupo 2; en el segundo los profesores del Grupo 1 fueron acrecentando su poder en la institución, y por lo tanto los nuevos enfoques se difundieron en buena parte de las materias. El punto de clivaje estuvo dado por el cambio en la dirección del Departamento que habilitó la entrada en vigencia de un nuevo plan de estudios. En la primera etapa se abordarán las disputas por el discurso pedagógico generadas entre los distintos actores a partir de la reforma educativa y las principales características del enfoque de la geografía regional clásica dentro del Instituto; luego se analizarán los cambios en la tradición regional y el rol que cumplió el CePA en el campo recontextualizador pedagógico, como así también las disputas generadas entre el Grupo 1 y el Grupo 2 por los enfoques promovidos en el proceso

de reforma del plan de estudio del Departamento de Geografía; posteriormente, se continuará con el análisis del nuevo enfoque a partir de la entrada en vigencia del plan de estudio de 2005 y el rol de los docentes de los diferentes grupos en el mismo; en una cuarta etapa se indagarán las características actuales del enfoque regional predominante y, por último, las continuidades identificadas hasta el presente de la geografía regional clásica.

3.1. El proceso de transformación curricular y las repercusiones en la Geografía Regional (1993-2005)

3.1.1. Las disputas en el discurso pedagógico y los distintos enfoques de la tradición regional

La reforma curricular en la década del 90 significó profundas transformaciones en los enfoques y en las prácticas de enseñanza de la Geografía. La construcción del discurso pedagógico en el campo recontextualizador se disputó, principalmente, entre GÆA y los nuevos actores de la UBA. La contratación de Carlos Reboratti⁵⁴ como principal especialista en Geografía de esta universidad en la elaboración de los CBC representó una importante ruptura frente al histórico y hegemónico rol de GÆA (Busch, 2011). La promoción de los enfoques críticos en la enseñanza de la Geografía por parte de Carlos Reboratti se opuso a los representados por Diana Durán⁵⁵ y el enfoque de la Geografía como una “ciencia puente organicista” (Busch, 2011).

Algunos docentes del Departamento de Geografía del ISP JVG como la profesora del “Seminario de Geografía” 1985 [en adelante profesora de SG 1985]⁵⁶ y el profesor de

⁵⁴ **Carlos Reboratti:** es licenciado en Geografía, egresado de la FFyL de la UBA en 1973. Comenzó trabajando como ayudante de investigación en el Centro de Estudios Urbanos y Regionales entre 1972 y 1973, como investigador en el Instituto de Geografía de la FFyL de la UBA entre 1973 y 1974, y fue investigador asistente y miembro fundador del Centro de Estudios de Población entre 1974 y 1977. Continuó la investigación en el CONICET y en el Instituto de Geografía de la FFyL de la UBA, del cual fue Director entre 1990 y 1994 y profesor de la cátedra de “Geografía Rural” en la misma universidad. Entre 1993 y 1994 fue contratado como consultor del Ministerio de Cultura y Educación en el Programa de Transformación Curricular.

⁵⁵ **Diana Durán:** es licenciada en Geografía, egresada de la Universidad del Salvador en 1980, profesora de distintas cátedras y doctora por la misma universidad en 2012. Entre 1974 y 1978 se había desempeñado en el Servicio Geográfico del Ministerio de Educación, a cargo de José Luis Tristán de Villalobos, y dirigido por Raúl Rey Balmaceda. Fue becada por el CONICET para realizar investigación y fue dirigida por importantes miembros de GÆA como Servando Dozo y Raúl Rey Balmaceda entre 1978 y 1981. Fue contratada como consultora y coordinadora de Ciencias Sociales del Ministerio de Cultura y Educación en el Programa de Transformación Curricular, donde también desarrolló otras actividades hasta 1999.

⁵⁶ Es profesora en Geografía egresada en 1957 del INPS. Para ese momento trabajaba en el IGM en el sector de cálculos. Vivió algunos años en Azul donde ejerció la docencia en el nivel secundario y terciario. En 1982 pidió el pase de sus horas a la Municipalidad de Buenos Aires y un año más tarde,

“Metodología y Práctica de la Enseñanza” 1986 [en adelante profesor de MyPE 1986]⁵⁷ Director del Departamento de Geografía en ese momento, habían sido consultados en la reforma curricular como parte del equipo conformado por Diana Durán. El profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 recordó que el enfoque sostenido por este equipo había tenido influencia en los primeros años posteriores a la reforma. Luego de un tiempo irrumpió el enfoque de la geografía crítica a partir de los libros escolares escritos por docentes de la UBA y del campo recontextualizador, los cuales disputaron el predominio de los manuales elaborados por los profesores del Instituto y miembros de GÆA:

«Hubo una desvalorización muy fuerte del rol docente, todos los documentos denostaban al docente, lo trataban como un tarado. Digamos que todo ese proceso no fue particularmente feliz. En el campo específico de la Geografía sí habilitó que en la bibliografía, que en los textos escolares y luego en los programas simultáneamente se empezaran a producir los cambios. No obstante, no todo fueron logros. Hubo una etapa muy importante durante el menemismo durante la cual la directriz de los cambios estuvo a cargo de Diana Durán, que era la geógrafa oficial del Ministerio. Y esa etapa yo no la recuerdo como muy feliz. Diana terminó muy mal, inclusive en sus últimas ponencias la insultaban y le gritaban cosas hasta donde yo sé. Fue un enfoque de “ambientalismo light”, contra lo que yo luché mucho, por eso el libro que escribo yo en Paidós, “Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las ciencias sociales”, porque realmente los libros de los 90 eran el calentamiento global y el calentamiento global, sin actores sociales, nada, todo era en el aire, todo era global, globalización de acá, globalización de allá pero minga el enfoque crítico. Por lo cual, para mí el inicio de la reforma fue nefasto en geografía, sacó de la Geografía lo que se enseñaba, la denostó y la reemplazó por esta Geografía berreta de ambientalismo light en donde de primero a quinto dabas calentamiento global. Luego irrumpe con Aique, como para nombrar una editorial líder, la presencia de la UBA, con Victoria, Raquel, con algo que rompe. (...) Mientras tanto eran dominantes los libros de AZ,

la Directora en aquel momento del INSP JVG, la profesora Efi Ossoinak de Sarraílh, le ofreció cubrir la cátedra de “Seminario de Geografía” y en 1985 tomó también la cátedra de Geografía Física II luego de la jubilación de la profesora Paolina Quarleri. Escribió libros para la escuela secundaria y numerosos artículos como socia de GÆA. Fue también vicedirectora en la escuela Sarmiento y luego formó parte de la Junta de Clasificación Docente, lo que la llevó a licenciar sus cátedras en el ISP JVG hasta su jubilación en 1994.

⁵⁷ Es profesor de Geografía egresado en 1968 del INSP y licenciado en Antropología por la FFyL de la UBA. Tuvo a su cargo en la institución la cátedra de “Metodología y Práctica de la Enseñanza” (plan 1971), luego “Didáctica Específica II y Residencia” (plan 2005), desde 1986 y la cátedra de “Geografía Humana y Económica de la República Argentina”, luego “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos” (plan 2005) desde 1997 hasta su jubilación en 2010. Ocupó el cargo de Director del Departamento de Geografía en el período de 1991-1995 y 2008-2010.

(...), representan el enciclopedismo, yo tenía que pedir por favor que los sacaran del mercado a los libros porque hablaban de la Unión Soviética y el muro se había caído 12 años antes, y Lorenzini y Rey Balmaceda se negaban porque se seguía vendiendo horrores».

La complejidad de la reforma curricular fue una idea recurrente entre los entrevistados del Departamento de Geografía del Instituto. Algunos profesores consideraron que la reforma significó un perjuicio debido a lo que percibieron como una pérdida en la unidad de la disciplina, donde algunos contenidos pasaron al área de ciencias sociales y otros al área de ciencias naturales. También expresaron la sensación de que la Geografía se “licuaba” y esto traía una crisis de identidad, mientras que otros docentes comentaron la preocupación que se vivió por entonces a partir de la transferencia del profesorado a la jurisdicción de la Ciudad de Buenos Aires. La oposición a las innovaciones orientadas a la incorporación de enfoques críticos en el campo recontextualizador y la promoción de enfoques más clásicos y concepciones más naturalistas y nacionalistas sobre el territorio constituyó el proyecto del Grupo 2, integrado por docentes que en su mayoría eran egresados del profesorado.

Para entonces había discrepancias al interior del Departamento en relación a las tendencias de la Geografía y su enseñanza. En un artículo publicado por una docente del Instituto en el Boletín de GAEA en los comienzos de la reforma educativa nacional, definía a la Geografía como “una ciencia de la organización del espacio por las sociedades”, haciendo hincapié en los procesos y relaciones que explicaban la organización del espacio. En lo referido a la enseñanza, aconsejaba reflexionar:

“sobre los problemas que se plantean a estas sociedades por la utilización del espacio, así como las consecuencias que su accionar tiene sobre el mismo. Al no considerar el medio natural como determinante no es la geografía física el punto de partida del aprendizaje (...) pasando a ser, en general, un componente más de una problemática. Por ello se prefiere partir de “los actores” del ordenamiento del espacio, o sea, de los grupos sociales, de sus necesidades, de sus estrategias y luego de mostrar el potencial ecológico del que pueden disponer” (Molfino de Takahashi, 1992 p: 10).

Los libros escolares elaborados en su mayoría por docentes jubilados del Instituto, continuaron manteniendo enfoques más clásicos y teniendo una gran circulación y llegada entre los profesores de Geografía del nivel medio. En otros casos, algunos de estos profesores continuaron sus actividades desde GAEA y en un artículo publicado en 1995, se mencionaba que los CBC habían “cercenado” a la Geografía y hecho perder su identidad y

esencia relacionada al estudio de la superficie terrestre y a los contenidos físico-naturales de la geografía física, los cuales habían pasado al área de las ciencias naturales (Barrera de Mesiano y Andina, 1995). Para mediados de la década del 90 y bajo el primer mandato como Director del Departamento del profesor de “Cartografía I” 1991 [en adelante profesor de CI 1991]⁵⁸, se llevaba adelante un curso de ingreso donde se dictaba Matemática, Física y Química, corroborando la asociación que existía entre la geografía regional clásica y las ciencias naturales y exactas.

En concordancia con esto último, para este momento el grupo de materias “Geografía Física y Biológica” del plan de estudio vigente del Departamento de Geografía, estaba integrado por “Geología”, “Geografía Física I (Climatología e Hidrología)”, “Geografía Física II (Geomorfología)” y “Ecología y Biogeografía” y tenía una de las cargas horarias totales más altas junto al grupo de “Geografía Regional”. A pesar de haberse incorporado la dimensión ambiental en muchas de las temáticas de los CBC (Zenobi y Carballo, 1996), estas materias no tuvieron importantes modificaciones en sus contenidos curriculares durante el proceso de reforma curricular. Los docentes continuaron enseñando en sus cátedras procesos naturales como el estudio del interior de la Tierra y la litósfera, “los fundamentos meteorológicos y geográficos de los sistemas de la atmósfera” y los que “rigen la dinámica de la hidrósfera”, como así también las relaciones entre los seres vivos y su distribución en la superficie terrestre. En algunos programas de “Ecología y Biogeografía” se explicitaba, por ejemplo, que para cursar dicha materia eran “necesarios los conocimientos correspondientes a Geografía, Biología, Matemática, Física y Química del colegio secundario y los adquiridos en Geología y Climatología e Hidrología del Profesorado” (Programa de “Ecología y Biogeografía”, 1996). Como se ha mencionado anteriormente, los contenidos de estas materias abordaban por separado los elementos y procesos que constituían a la superficie terrestre y las temáticas relacionadas a la sociedad formaban parte de otras materias, tal como se expresó en el siguiente fragmento de una entrevista realizada a una profesora egresada en esta época:

⁵⁸ Se egresó como profesor en Geografía en el INSP en 1966. Trabajó durante más de 50 años en el Instituto Geográfico Militar (hoy Instituto Geográfico Nacional) y alcanzó la mayor jerarquía de escalafón como personal civil superior. Como docente ejerció en la enseñanza técnica, superior y universitaria, destacándose especialmente en la formación de técnicos geógrafos matemáticos y profesores de Geografía. En la institución sucedió al profesor Ricardo Larré en la cátedra de “Cartografía I” y a Horacio Lorenzini en la de “Seminario de Geografía” desde 1991 hasta su jubilación en 2006. Fue también Director del Departamento de Geografía en dos períodos: 1995-1997 y 2002-2005. Considerado socio honorario de GAEA, fue también presidente del Instituto Panamericano de Geografía e Historia en el período (2013-2017), como así también miembro y actual presidente de la ANG.

«En “Geografía Física I” veíamos toda la parte de Climatología, veíamos ciclones y anticiclones, capas de la atmósfera, pero todo como en compartimentos aislados, no se hacía interrelación y prácticamente todo teórico, nada se aplicaba en el espacio, salvo algún que otro mapa de ubicación de climas, de biomas, pero no se interconectaba como se hace ahora. En “Geografía Física II” se veían distintos tipos de relieves, factores endógenos, factores exógenos, pero siempre, insisto, a partir de dibujos, sin ejemplos concretos, por ejemplo, se dibujaba una meseta, se dibujaba un altiplano. No existían las imágenes satelitales, lo que no ayudó mucho a lo que fue la Geomorfología de esa época, todo era en dos dimensiones, ni siquiera la fotografía se utilizaba en el análisis. Era una Geografía muy abstracta, muy fría, muy teórica, poco útil.

(...)

En “Geología” hacíamos, por ejemplo, el perfil del interior de la Tierra con papel milimetrado, tenía que estar perfecto. Pero era una materia de primer año, donde uno estaba totalmente inmaduro y era muy difícil. El observar rocas y minerales a simple ojo cuando no tenés experiencia era muy complejo, ver las capas de una roca sedimentaria a ojo era imposible para alguien que no tiene experiencia, entonces era un nivel de exigencia muy alto para una persona de 18 años que acaba de salir de la secundaria.

(...)

No había contenidos referidos a la sociedad, cero, nada. La única donde se empezaba a acercar un poquito la sociedad era “Ecología y Biogeografía”, pero porque la profesora [de EyB 1974] era una profesora IB⁵⁹ y el hombre era el protagonista. Ahí se empezaba a acercar, pero estaba totalmente desconectada la geografía física del hombre, como si estuvieses hablando de dos mundos distintos».

Continuando con la relación que existía entre la geografía regional clásica y las ciencias naturales, el análisis en profundidad de los programas de estudio de las materias continentales durante el inicio de la reforma curricular nacional, siguió mostrando un abordaje similar al período anterior relacionado a los aspectos físico-naturales, poblacionales y el estudio de las diferentes regiones conformadas en su mayoría, a partir de las estructuras

⁵⁹ El **Bachillerato Internacional** (IB por su sigla en inglés), es una organización sin fines de lucro que funciona en numerosos países del mundo y que busca formar a estudiantes en edades de entre 3 y 19 años, a través de diferentes programas educativos que promueven habilidades y atributos como “la mentalidad abierta” o la “solidaridad”. En la Argentina se comenzó a implementar en algunas escuelas a finales de la década del 80 y principios del 90.

geológicas y de relieve. En algunos casos los programas de estudio mostraban un mayor desarrollo de las condiciones físico-naturales del continente ("relieves", "hidrografía", "océanos y mares", "climas y biomas"); en otros casos, un mayor desarrollo de las sociedades ("evolución histórica", "la población", "grupos étnicos y géneros de vida", "ocupación y organización del espacio", "desarrollo urbano", "actividades económicas", etc.); y, en ocasiones, un cierto equilibrio entre condiciones físico-naturales y los aspectos poblacionales y sociales. En menor medida se desarrollaban "estudios particulares" donde se buscaba relacionar los aspectos físico-naturales con los sociales. Estos últimos cambios resultaron importantes para la investigación porque mostraron cierta actualización por parte de algunos docentes frente al proceso de reforma curricular.

En el caso de la materia "Geografía Física de la República Argentina", los programas de estudio tenían un formato en unidades que correspondía en su mayoría a regiones de la Argentina, teniendo en cuenta las estructuras geológicas y de relieve: "Sistema orográfico de plegamientos y bloques. Puna, Cordillera Oriental y Sierras Subandinas. Meseta Misionera", "Andes: Cordillera Frontal y Cordillera Principal. Precordillera de La Rioja, San Juan y Mendoza. Bloque San Rafaelino-pampeano. Planicies pedemontanas", "Famatina. Sierras Pampeanas", "Andes Patagónico-Fueguinos. Meseta Patagónica: cuencas y macizos. Islas Malvinas. Arco de Antillas australes y Antártida Argentina", "Planicies argentinas". Las docentes a cargo de las distintas cátedras incorporaban en la bibliografía publicaciones de GAEA y geógrafos de la sociedad, como Federico Daus, Horacio Lorenzini y Raúl Rey Balmaceda.

En cuanto a los programas de estudio de la materia "Geografía Regional de la República Argentina", había una primera unidad introductoria al concepto de región y luego diversas unidades destinadas al estudio de las regiones de la Argentina. En uno de los programas se destinaba una bolilla para el estudio de cada una de las regiones establecidas: la Pampa, el Chaco, la Mesopotamia, el Noroeste, Cuyo, el espacio mediterráneo argentino, la Patagonia y espacio marítimo y antártico. De manera muy similar al método de abordaje de países y regiones de la geografía regional clásica, se analizaba y estudiaba siguiendo el siguiente esquema: "el medio natural y los recursos asociados", "la sociedad en el espacio geográfico", "ordenamiento del territorio y planificación" y "problemas generales y regionales del espacio". Una de las profesoras a cargo de dicha cátedra también incluía a la bibliografía una importante cantidad de artículos de GAEA y se citaban nuevamente a geógrafos de la Sociedad. La influencia del enfoque de la geografía sistémica por parte de esta misma profesora estuvo presente en los programas de estudio cuando se hacía referencia a los espacios como "sistemas funcionantes":

«La culminación del estudio regional se enfoca con criterio selectivo y sintético, insistiendo sobre las interrelaciones espaciales de los “espacios humanizados”. El objetivo es entender espacios como “sistemas” funcionantes con el fin de interpretar y comprender la problemática regional y sugerir las transformaciones o posibilidades futuras capaces de optimizar la calidad de la vida humana y la de su entorno» (Programa de Geografía Regional de la República Argentina, 1993).

Este abordaje de la “región funcional”, la incorporación de contenidos relacionados al “ordenamiento del territorio” y la “planificación”, y la mención a ciertos autores y títulos en la bibliografía permitieron vislumbrar la existencia de diferentes enfoques regionales dentro del Departamento de Geografía del Instituto. Según García Álvarez (2006), el enfoque de la geografía sistémica estudiaba los procesos de organización espacial vinculados con la sociedad urbana e industrial y las interacciones horizontales entre los componentes de una región, reflejo de las funciones llevadas adelante por sus núcleos organizadores.

En el programa de otra cátedra de esta materia se destinaba también una unidad didáctica para el estudio de las siguientes regiones: Noroeste, Cuyo, Patagonia, Pampa, Nordeste y Sierras Pampeanas. En las distintas comisiones se mencionaba la obra de Juan Roccatagliata (1988) que, según Benedetti y Salizzi (2016), correspondía a una generación de geógrafos argentinos ubicado dentro del proceso de renovación de la tradición regional. Este autor pretendía construir regiones basadas en el criterio de uniformidad y cohesión a partir de ciertas actividades económicas y urbanas (Benedetti y Salizzi, 2016), de manera similar a lo expresado en el párrafo anterior para la “región funcional”. El criterio de regionalización planteado por Roccatagliata (1988) fue el que más se asemejó al planteado por las profesoras dentro de esta materia, junto a cierta impronta naturalista de la geografía regional clásica que todavía perduraba.

Como se mencionó en el capítulo 2, el enfoque de la geografía regional clásica se asoció fuertemente con la cartografía y continuó siendo así en los 90, tal como lo comprobaron los análisis de los programas de las materias y las entrevistas tomadas a profesores egresados de esta época. A continuación se presenta un extracto de los trabajos prácticos que figuraban en los programas de estudio de algunas materias, donde se observó la elaboración de cartografía temática a partir de la localización y análisis de diferentes contenidos abordados y que se debían presentar como condición para rendir los exámenes finales:

Figura N°3: La Cartografía como trabajo práctico en las materias regionales

Programa de Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía (1995) • “Elaboración de un trabajo cartográfico ampliado sobre la región o temática seleccionada para la apertura del examen final. • Elaboración de una selección cartográfica para utilizar en el examen final: 1. África: Temperatura, presión y viento en enero. 2. Ídem julio 3. África: distribución de las precipitaciones 4. Grandes áreas climáticas de África 5. Biomas y principales parques nacionales de africanos. 6. Pendientes hidrográficas y represas africanas. 7. Reinos e imperios africanos entre 1450 a.C. y 1800 d.C. 8. Ocupación colonialista en 1914. 9. Ocupación colonialista en 1939. 10. Tráfico de esclavos 11. División política actual. 12. Distribución de la población 13. Principales movimientos migratorios 14. Principales productos de exportación. 15. Red ferroviaria africana”.	Programa de Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia (1994) “Los alumnos deberán confeccionar mapas (isotermas, isohietas, climas, biomas, densidad de población, grupos étnicos, etc.), climogramas y gráficos”.
Programa de Geografía Física de la República Argentina (1993) “U1 -Mapas parciales de cuestiones de límites. -Cuadros sinópticos. U2 -Mapa clasificación climática de la República Argentina -Mapa temperaturas medias anuales -Mapa temperaturas medias anuales Julio,	Programa de Geografía Humana y Económica de la República Argentina (1993) <u>“Mapas</u> Regiones político-administrativas Ciudades de más de 50.000 habitantes Puertos Centrales energéticas Cuencas gasíferas-petrolíferas

Enero, Abril y Octubre. -Mapa presión atmosférica media anual. -Mapa presión atmosférica media anual Julio, Enero, Abril y Octubre. -Mapa precipitación media anual. -Mapa precipitación media anual Julio, Enero, Abril y Octubre. -Mapas situación del tiempo: Zonda, Pampero y Sudestada. U3 -Hidrogramas -Mapas parciales cuencas del Plata y Desaguadero U4 -Mapa geológico. -Grandes unidades geomorfológicas -Unidades geotectónicas de América del Sur. -Unidades geotectónicas de Argentina -Mapa estructuras de la República Argentina. U5 a U10 -Mapas correspondientes a cada una de las regiones”	Yacimientos de carbón y esquistos Zonas de producción agrícola Zonas ganaderas Zonas forestales”.
---	---

Fuente: elaboración propia a partir de diferentes programas de estudio analizados

Según Quintero (2006), los geógrafos consideraron por mucho tiempo al mapa como un fundamento del estudio en Geografía y lo asociaban a una concepción de espacio entendida como una extensión física mensurable, ocupado por objetos y fenómenos. Según Hiernaux y Lindón (1993), estos aspectos se relacionan con las visiones más empiristas del espacio.

Del mismo modo, las técnicas empleadas en el análisis de los trabajos de investigación de algunas de las cátedras de “Seminario de Geografía” correspondían también al de la geografía regional clásica junto con la localización y elaboración de cartografía, como parte del análisis regional de Argentina que incluía: los antecedentes históricos, las interrelaciones hombre-medio, la estructura actual y la prospección (Programa de “Seminario de Geografía”, 1995, 1996).

En continuidad con lo expresado anteriormente, hacia mediados de la década de 1990, los docentes a cargo de las materias de “Metodología Especial y Observación” y

“Metodología y Práctica de la Enseñanza”, promovían los enfoques más clásicos de la geografía regional en la práctica docente y no se abordaban contenidos o cuestiones referidas a la reforma educativa. Una profesora egresada entonces comentó:

« [En relación a las prácticas] *a mí me había tocado en una escuela de La Paternal, un segundo año, geografía europea. Me había tocado la región mediterránea, viste que esas cosas no se te olvidan más en la vida, y yo había hecho un mapa a mano de toda la región, súper entrenada porque nos hacían hacer los mapas pizarra, hermoso, y viene [el profesor de MyPE 1986] y me dice “divino el mapa, pero no se ve”, casi me muero.*

(...)

[En referencia a la reforma educativa] *Ellos estaban totalmente en contra, no se hablaba de la reforma educativa y estaba totalmente invisibilizada porque ellos lo veían venir como un fracaso. Así nos la mostraban. No se hablaba, era una estructura rígida que no permitía de ninguna manera el ingreso de esta reforma educativa. Así lo vi yo, porque como yo estaba en la escuela trabajando, yo ya sabía de la reforma, pero era mala palabra y no se hablaba en el profesorado, de ninguna manera».*

En este contexto de predominio del enfoque clásico de la geografía regional y de escamoteo de los procesos en curso en la política curricular, la oposición al naturalismo, la disposición a incorporar algunos elementos de la reforma en sus prácticas y el trabajo en conjunto de la profesora de “Geografía Urbana y Rural” 1995 [en adelante profesora de GUyR 1995]⁶⁰, la profesora de “Geografía Humana I” 1984 [en adelante profesora de GHI 1984]⁶¹ y

⁶⁰ Se egresó como Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Geografía en la FFyL de la Universidad de Buenos Aires en 1981. Trabajó como profesora en la misma universidad y actualmente se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de “Geografía Social” y de “Metodología de la Investigación Geográfica” en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. También es Coordinadora del Grupo de Estudio “Ciudades Intermedias Entrerrianas en sus Territorios” (Concepción del Uruguay/ Gualaguaychú) en el Centro Regional de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, FHAYCS, UADER. En el Departamento de Geografía del ISP JVG ingresó en 1995 en la cátedra de “Geografía Urbana y Rural” y luego tomó “Seminario de Geografía” (plan 1971), que luego cambió su nombre a “Seminario de Investigación en Geografía” y fue profesora durante un breve período de la cátedra de “Epistemología e Historia de la Geografía” (2009-2011). Tuvo el cargo de coordinadora de los planes de estudio a partir de la reforma de 2006 hasta su jubilación de la institución en el año 2019.

⁶¹ Es profesora en Geografía egresada del INSP en 1968 y socióloga. Según la información disponible, por lo menos desde la década del 80 tuvo a su cargo las cátedras de “Geografía Humana I” (plan 1971) luego “Geografía de la Población” (plan 2006), “Geografía Humana II” (plan 1971), luego “Geografía Política” (plan 2006) y “Geografía Sociológica” (plan 1971), luego “Geografía Social” (plan 2006), hasta su jubilación en el año 2009. Durante la reforma curricular fue consultada como

la profesora de “Geografía Urbana y Rural” s/f [en adelante profesora de GUyR s/f]⁶² gestó los inicios del Grupo 1. Las acciones llevadas adelante por estas docentes que se opusieron a las concepciones más naturalistas dentro del Departamento de Geografía dieron lugar a que los enfoques en disputa en el campo recontextualizador tuvieran presencia también en la carrera del profesorado en Geografía dentro de la institución:

“Y a principios de los 90 en el Joaquín, salvo la profesora [de GHI 1984], la profesora [de GUyR s/f] y alguna persona más (...). Ellas ya tenían una trayectoria, la profesora [de GUyR s/f] ya era adjunta en Filosofía y Letras y había estado en la carrera de Geografía y en la carrera de Historia, y [la profesora de GHI 1984], tenía una licenciatura en Sociología. ¿Me entendes? Salvo estos profesores (...), [que] venían de la universidad, había en el resto como resistencias, sí, había resistencias. Y había unos enfoques muy antiguos, para decirlo respetando a los antiguos colegas. Había unos enfoques híper tradicionales, con este peso enorme en la formación del área físico-natural (...).

Como decía siempre la profesora [de GHI 1984], el aporte de la Sociología no había entrado, la idea de conflictividad social, los procesos sociales conflictivos, contradictorios, con tensiones, con actores sociales con lógicas muy distintas, eso es lo que no había entrado. Entonces por ahí, una cátedra de “Geografía Humana” la daba [la profesora de GHI 1984], con esa concepción, y otra cátedra si había otro docente, era como una cosa muy descriptiva, que no es específicamente este caso, digo Geografía Humana porque la daba [la profesora de GHI 1984], y trabajaba con [la profesora de GUyR s/f] y eran re contra amigas personales. Había como dos mundos en ese momento, y había unos pocos profesores, no solamente desde Geografía, sino también desde otras carreras, estaban insistiendo en esta renovación. (...) Pero te digo, en los 90 había como dos mundos, yo tengo esa percepción, de que había una hipervaloración de esta geografía tradicional, que ni siquiera era en términos de un Vidal de la Blache, porque viste que ahora a Vidal de la Blache todos lo rescatan, que en realidad bueno, los aportes, las discusiones, depende de cómo lo leas y que sé yo. No, era esta cosa como más dura de las montañas, aprenderse la altura, la cantidad de ríos y el caudal, como esa cosa re contra dura”.

especialista y escribió luego diferentes libros para el EGB. En el período 1999-2002 fue Directora del Departamento de Geografía en la institución.

⁶² Según la información disponible, **la profesora de GUyR s/f** es egresada de la FFyL de la UBA y en la institución tuvo a su cargo “Geografía Urbana y Rural” y “Seminario de Geografía”, por lo menos desde principios de la década del 90 hasta su retiro en 2002.

Entre las acciones implementadas, la profesora de GUyR 1995 había incluido en sus cátedras bibliografía de autores críticos en Geografía como David Harvey, Milton Santos, Antonio Moraes y Edward Soja, entre otros. Asimismo, y de manera opuesta a lo que expresado para las otras comisiones de la materia “Seminario de Geografía”, la profesora de GUyR 1995 detalló que uno de los objetivos generales era el de “proporcionar a los alumnos una experiencia de investigación centrada en problemáticas relevantes para la disciplina o en el estudio de un espacio concreto”; como así también “proporcionar a los alumnos un marco teórico general referido a los marcos de investigación en Ciencias Sociales, en general, y las características de la investigación en Geografía, en particular” (Programa de “Seminario de Geografía”, 1996 p:1). La idea de que la disciplina formara parte de las ciencias sociales junto con la problematización de los contenidos, había sido uno de los puntos de acuerdo entre los diferentes actores de la UBA que formaron parte del campo recontextualizador.

En este contexto, los docentes que habían formado parte del proyecto editorial a finales de los 80 donde recuperaron la tradición de la geografía regional y excluyeron el enfoque de la geopolítica clásica, ya habían tomado sus primeras cátedras dentro del profesorado. Para mediados de la década de 1990 también comenzaron a implementar cambios en los enfoques disciplinares, en concordancia con las profesoras mencionadas del Grupo 1 y con los actores del CRO relacionados a la UBA, a la vez que se fueron distanciando de los enfoques regionales más clásicos promovidos desde GÆA. Entre los docentes que constituyeron el Grupo 1 se encontraba el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993, la profesora de GRHOII: Asia 1993⁶³ y en esta etapa se sumó también la profesora de GRHOIII: Europa 1991⁶⁴. Este grupo introdujo en el profesorado la obra española de los profesores

⁶³ Es profesora en Geografía egresada del INSP JVG en 1980. Realizó luego una adscripción en la cátedra de “Geografía Urbana y Rural” con la profesora María René Cura en la misma institución. Es también licenciada en Gestión de Proyectos Educativos por la Universidad CAECE y Especialista en Investigación Educativa (COMAHUE) y en Nuevas Infancias y Adolescencias (UNSAM). Realizó números cursos a distancia en el CONICET y en el CePA (actual Escuela de Maestros). Ejerció como profesora de Geografía en el nivel secundario, fue vicerrectora y rectora en el Colegio N° 8 D.E. 10 “Julio A. Roca” y supervisora de gestión estatal en la Ciudad de Buenos Aires. En el ISP JVG ingresó como docente en 1993 y tuvo a su cargo diferentes cátedras como: “Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia” (plan 1971), después “Geografía de Asia: espacios y sociedades” (plan 2006); “Trabajo de campo I y II” (planes 2005 y 2015); “Geografía de la Población” (plan 2005); “Geografía Política” (plan 2005) y “Seminario didáctico disciplinar en Geografía” desde 2008 (plan 2005). Fue también Directora del Departamento de Geografía entre 2010 y 2014.

⁶⁴ Es maestra Normal Nacional y profesora en Geografía egresada del INSP JVG en 1976, licenciada en la Enseñanza de la Geografía (Universidad CAECE), especialista en Educación Ambiental por la Universidad del Comahue, diplomada en Gestión de Instituciones Escolares y Gestora Cultural por la Universidad Nacional de Córdoba. Dentro del sistema educativo se desempeñó en cargos de conducción como Directora y Supervisora de Nivel Medio en el de Nivel Medio en el Área de Educación Superior y Rectora de la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”. En el ISP JVG ingresó como profesora en 1991 y tuvo a su cargo las cátedras de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa” (plan 1971), después “Geografía de Europa: Espacios y Sociedades” (plan 2005); “Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida” (plan 1971), después “Geografía de América: Espacios

Méndez y Molinero (1984) *Espacios y sociedades: introducción a la geografía regional del mundo*. Según Riudor (1986), esta obra fue elaborada luego de un proceso de crisis, renovación metodológica y epistemológica en el campo de la geografía regional que buscó romper con la repetición del esquema basado en la descripción de los aspectos físicos, demográficos y económicos de las regiones. La profesora de GRH011: Asia 1993 recordó la llegada de los libros de Méndez y Molinero y el cuestionamiento por parte de otros docentes del Grupo 2 en relación con el enfoque promovido en la obra:

«Quizás en la década del 90, cuando yo asumo la cátedra, apareció, o cayó o llegó a nuestras manos, llegó al país, pongámosle, el famoso libro de Méndez y Molinero “Espacios y sociedades”. Eso provocó o fue si vos querés, la manera de avalar las distintas formas de enseñar Geografía. Porque si con una mirada colonialista, la madre patria editaba libros así, es como que había que aggiornarse. Lo digo con un sentido peyorativo, eso habilitó de alguna manera, cuando (...) algún colega más antiguo o de la Academia de Geografía, cuestionaban un enfoque en donde se ponía más lo social, junto con, no sólo lo social, sino en comunicación, en tensión, les decíamos “bueno, pero es la tendencia, por este lado viene, los libros europeos ya vienen así”. También es cierto que hay una tradición, en general, en los docentes, yo hablo de los de Geografía porque son los que conozco, alguna editorial publica algo con algún enfoque diferente, una secuencia de contenidos distinta, el usar otros recursos, eso ya lo va habilitando, porque un discurso general de los docentes es “no hay libros para enseñar esto”, entonces, como no hay libros, me quedo con los libros viejos y enseño con esos libros».

Los libros de Méndez y Molinero habían comenzado a circular por entonces en el ámbito docente a partir de jornadas, encuentros y grupos bibliográficos que tenían como objetivo actualizar y tomar contacto con nuevos marcos teóricos en Geografía. La llegada de editoriales españolas al país en el contexto de convertibilidad permitió, por otro lado, que estos libros fueran accesibles para los docentes.

Los cambios en los enfoques en esta década habían comenzado primeramente en el nivel medio a partir de la reforma educativa y los CBC, los cuales habilitaron modificaciones que eran aprobadas por los equipos de conducción de las escuelas de la Ciudad de Buenos

y Sociedades” (plan 2005) y “Seminario de Geografía” (plan 1971), después “Seminario de Investigación en Geografía” (plan 2006), hasta su retiro en 2013.

Aires y luego por la Dirección de Currícula, cuya referente en Geografía en ese momento fue la profesora Adriana Villa⁶⁵.

En este sentido, en los procesos de cambio de enfoque en la formación docente, mediaron múltiples acciones desplegadas por agencias de los estados nacional y jurisdiccional: nuevos contenidos de enseñanza, capacitaciones docentes, manuales y equipos conformados por profesionales de la UBA, referentes de enfoques críticos en el campo recontextualizador. Como vimos, en este contexto fue clave también el acceso a bibliografía internacional que hacía converger algunos contenidos promovidos por los actores de la UBA en el campo recontextualizador con contenidos considerados claves en la tradición de la institución como la geografía regional. Según comentó la profesora de GUyR 1995 en la entrevista, estos aspectos, junto a la presencia de geógrafos de la UBA como Adriana Villa y Viviana Zenobi⁶⁶ en los equipos curriculares del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, influyeron en los cambios de enfoque debido a las relaciones entre los docentes del Instituto con los actores del CRO:

“También había, que yo creo que influyó, profesores reconocidos y apreciados, muy apreciados, [el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993] y otros docentes, daban los cursos de CePA, ellos fueron grupos que empezaron a dar las capacitaciones de CePA, también gente de la universidad pero en el Gobierno de la Ciudad ellos tomaron como estos enfoques nuevos de los trabajos de Gurevich y de los trabajos de Adriana Villa y de Zenobi, digamos el grupo que después se incorpora [el profesor de Geografía Política 2009] y se incorpora Jorge Blanco. La actividad de CePA, que ahora tiene otro nombre, a mí me parece que influyó también en el cambio de perspectivas de muchos profes, y bueno, eran cursos cortos o más largos o con distintas cargas horarias pero que había cierta obligación de tomar esos cursos, y

⁶⁵ Según la información disponible, **Adriana Villa** es maestra y profesora de Geografía. Realizó diferentes especializaciones como en producción de recursos didácticos y formación de formadores y es diplomada en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Fue miembro, coordinadora y consultora de equipos de diseño curricular; asesoró en universidades, en proyectos de actualización docente; escribió textos escolares y artículos sobre temas de su especialidad (Aique, s.f.).

⁶⁶ **Viviana Zenobi**: es Profesora en Geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1981) y Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona (2012). Profesora Adjunta Ordinaria e Investigadora de la Universidad Nacional de Luján. Integra el Equipo Técnico de Ciencias Sociales de la Gerencia Operativa de Curriculum del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dictó seminarios y cursos de posgrado en diferentes universidades extranjeras, y cursos de actualización docente en varias jurisdicciones del país. Es autora de libros de texto para distintos niveles educativos, materiales curriculares y didácticos, y artículos científicos sobre temáticas relacionadas con la Didáctica de la Geografía, la educación ambiental y la formación de docentes (Noveduc, s.f.).

bueno, ahí se trabajaba con esos enfoques y también con cosas más nuevas desde un punto de vista técnico”.

Como se expresó en este apartado, en el inicio de la reforma curricular existía un predominio del enfoque de la geografía regional clásica dentro del profesorado. El mismo se organizaba siguiendo, en términos generales, el siguiente orden: las bases geológicas y el relieve, los climas, la hidrografía, los biomas y, en menor medida, la población y las actividades económicas. En algunas materias, este esquema incorporaba elementos relacionados en parte con la renovación de la tradición regional, como la geografía sistémica. Esto sugiere que no existía una uniformidad en el enfoque regional y, como se analizó, algunos docentes del Grupo 1 que comenzaron a implementar cambios, continuaron sosteniendo algunos aspectos de la geografía regional clásica como, por ejemplo, el criterio de regionalización o la importancia otorgada a la cartografía. También, se pudo constatar que a pesar de los cambios llevados adelante en la reforma educativa nacional, el discurso de G/EA continuó siendo hegemónico dentro del Instituto junto a la preponderancia de las condiciones físico-naturales de las regiones en los procesos de enseñanza. En este sentido, como se analizará en el siguiente apartado, la histórica tradición del Departamento de Geografía en relación a los recortes territoriales continentales en base a la geografía física constituirán el terreno de disputa de los actores del profesorado frente a los enfoques promovidos por los profesionales de la UBA en el campo recontextualizador.

3.1.2. El fortalecimiento de la renovación de la Geografía Regional y el proceso de diseño del nuevo plan de estudio

Con el transcurso de los años en la década del 90, algunos integrantes del Grupo 1, como los profesores de GRHOI: África y Oceanía 1993, GRHOII: Asia 1993 y GRHOIII: Europa 1991, fueron profundizando los cambios de enfoques en las materias continentales, como veremos más adelante. Para entonces, las profesoras de GRHOII: Asia 1993 y GRHOIII: Europa 1991 habían comenzado a participar de cursos regulares e intensivos, algunos de ellos dictadas por el CePA⁶⁷ de la Ciudad de Buenos Aires. Dirigidos a docentes de enseñanza secundaria en Geografía, los mismos buscaron fomentar una actualización disciplinar entre los docentes y la construcción de criterios y propuestas para la enseñanza de los nuevos contenidos curriculares (Fernández Caso, 2006). Del mismo modo, se buscó promover cambios en las prácticas de enseñanza acordes con el enfoque disciplinar y didáctico de los diseños curriculares aprobados durante la reforma educativa (Fernández

⁶⁷ Para profundizar sobre el surgimiento y aspectos históricos del CePA, consultar: Gagliano y Pineau (2003). Hace algunos años bajo el Decreto 86 2015, cambió su denominación a la de “Escuela de Maestros”.

Caso, 2006). El equipo de capacitadores en Geografía estaba constituido, en su mayoría, por graduados de la FFyL de la UBA y eran los autores de los nuevos libros escolares, como María Victoria Fernández Caso⁶⁸. El profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 fue el único egresado y docente del ISP JVG que formó parte del equipo de capacitadores entre 1997 y 2007.

Al interior del Departamento de Geografía, el Círculo de Profesores de Geografía - una asociación que buscaba promover la integración entre graduados, docentes y alumnos mediante la realización de diferentes actividades (Pena, 2005)- también organizó distintos cursos de capacitación. Los mismos eran dictados en el Instituto por docentes de la casa o profesionales invitados. Los títulos de muchos de ellos daban cuenta de ciertas continuidades de los enfoques más naturalistas, pero otros respondían a temáticas relacionadas a los lineamientos curriculares de la reforma, como por ejemplo “Población y Urbanización. Escalas de Análisis”. En otros casos desde el título del curso se anunciaba la crítica a los procesos en curso en la política curricular: “El espacio organizado: encrucijada entre la Geografía y la Historia”. Estos cursos ponían de manifiesto que, aunque muchos testimonios hablaban de que al principio los docentes habían invisibilizado los diferentes aspectos de la reforma curricular, la misma fue permeando dentro del Instituto de diferentes maneras, incorporando discusiones que atravesaban las disputas entre enfoques.

En sintonía con esto, los docentes del Grupo 1 fueron modificando dentro de sus materias los criterios de regionalización de los continentes, partiendo de los aspectos histórico-culturales, primando “la organización social del espacio” y el “análisis comparativo” de cada una de las regiones establecidas. Se otorgó mayor importancia a “las sociedades” y a “la población” por sobre las condiciones naturales. Asimismo, en ocasiones, hubo un cambio en el orden de las unidades, comenzando desde “estructura política del espacio” y “características”, para luego pasar al “espacio natural” pero, en otros casos, se continuó con “los marcos naturales y las sociedades”, llegando después al análisis de estas nuevas regiones. En algunos programas de estudio se observó que en ocasiones se asignaba alguna característica particular de la región como, por ejemplo, “El Asia Meridional, la zona superpoblada”, y en otros se destinaba una unidad para analizar concretamente el “estudio

⁶⁸ **María Victoria Fernández Caso:** es profesora en Geografía por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona. En la década del '90, trabajó como especialista en el Área de Ciencias Sociales en el Programa Nacional de Gestión de la Capacitación para el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En la década siguiente tuvo otros cargos en el Ministerio como coordinadora y especialista del área curricular de Ciencias Sociales. En el CePA formó parte de las capacitaciones mencionadas y también fue coordinadora general, continuó luego trabajando en la Escuela de Maestros en el área de investigación y postítulos.

regional” del continente. A continuación, se presenta un cuadro comparativo de dichas modificaciones en el criterio de regionalización al interior de los continentes:

Figura N° 4: Comparación del criterio de regionalización en las materias continentales (1993-1998).

Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida (1993)	Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida (1998)
Unidad 1: Características generales del Nuevo Mundo. Unidad 2: América Anglosajona. Región del Gran Norte Canadiense (...). Región de los Grandes Lagos (...). Unidad 3: Región de América Anglosajona del Noreste y Terranova (...). Región de los Apalaches del Sur (...). Unidad 4: Generalidades de la Región Montañosa del Oeste. Región de la Costa del Pacífico Norte y Noroeste de los Estados Unidos (...). Región de la Costa Subtropical del Pacífico (...). Unidad 5: Región de las Montañas Rocosas (...). Región de las Mesetas Intermontanas (...). Unidad 6: Región de los Grandes Llanos (...). Región de las llanuras centrales (...). Unidad 7: Estudio de América Latina. Los Estados Unidos de México: Región del Noroeste (...). Regiones de la Altiplanicie Árida, la Meseta Central y las Sierras Atlas del Sur (...). Región de la llanura del Golfo de México y península de Yucatán (...). Unidad 8: América Central, Ístmica e Insular (...). América del Sur (...). Región de los Llanos del Orinoco y región Amazónica (...). Regiones de los Llanos del Mamoré y del Gran Chaco (...). Unidad 9: El Macizo de Brasilia (...). Región noreste (...). Regiones Central Atlántica y Occidental (...). Región Austral (...).	Primer núcleo: El Espacio Geográfico Americano 1. América en el mapa. 2. Criterios de regionalización. 3. Las sociedades y los espacios geográficos americanos. 4. La organización política de los territorios. 5. Las bases naturales del continente. Segundo núcleo: América Latina 1. Los procesos de poblamiento y ocupación del espacio. 2. Población y calidad de vida. 3. La estructura y dinámica demográfica. 4. El espacio urbano. 5. El espacio rural. 6. El espacio industrial 7. Los procesos de integración Tercer núcleo: América Anglosajona 1. Colonización, poblamiento y ocupación del espacio. 2. El modelo de vida americano. 3. Población y calidad de vida. 4. El espacio urbano. Las redes de transporte y la integración territorial. 5. El espacio rural y los usos del suelo 6. El dinamismo industrial. 7. El sector terciario y cuaternario de la economía. 8. La valorización de los recursos naturales. Cuarto núcleo: La escala regional del análisis espacial. 1. El espacio de los Grandes Lagos. 2. El espacio apalacheano

Unidad 10: Cordillera de los Andes (...). Región Andina de Venezuela (...). Región Andina de Colombia (...). Región Andina de Ecuador (...). Unidad 11: Regiones Andinas del Perú y de la costa árida (...). Región Andina de Bolivia (...). Los Andes Chilenos (...).	3. El valle de California 4. México 5. El Caribe 6. Los Llanos del Orinoco 7. Amazonia 8. América Andina. Quinto núcleo: Las tierras polares 1. El Ártico 2. La Antártida
Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía (1993) 1. África: los marcos naturales 2. África: las sociedades 3. Región del Maghreb 4. Región del Sahara 5. Región del Sudán 6. Región del Zaire 7. Región de África oriental 8. Región de África meridional 9. Región de África insular 10. Oceanía 11. Australia 12. Nueva Zelanda	Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía (1998) Primer núcleo: Los marcos naturales y las sociedades africanas Segundo núcleo: África Árabe Tercer núcleo: África subsahariana Cuarto núcleo: El espacio insular Quinto núcleo: Australia y Nueva Zelanda
Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia (1993) Unidad I: Características generales del continente. Unidad II: La región de Asia Septentrional y Turkestán. Unidad III: La región de Asia Occidental Unidad IV: La región de Asia Central. Unidad V: La región de Asia Meridional. Unidad 6: La región de Asia Oriental. Unidad 7: La región de Insulandia.	Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia (1998) Núcleo primero: El marco natural y las sociedades Núcleo segundo: Asia Occidental y conflictos Núcleo tercero: Asia Oriental: análisis de dos modelos diferentes Núcleo cuarto: Los estados tapones: Bhutan- Nepal Núcleo cinco: El Asia Meridional, la zona superpoblada. Núcleo sexto: El Asia Septentrional y la planificación centralizada del espacio.
Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa (1993) Unidad 1: El medio físico.	Programa de estudio de Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa (1998) Unidad 1: Estructura política del espacio europeo.

Unidad 2: El hombre en Europa. Aspecto demográfico.	Unidad 2: Características del espacio europeo
Unidad 3: Países mediterráneos.	Unidad 3: El espacio natural europeo
Unidad 4: Países atlánticos.	Unidad 4: La población europea
Unidad 5: Países alpinos.	Unidad 5: Organización del espacio en Europa Occidental.
Unidad 6: Países nórdicos.	Unidad 6: Organización del espacio en Europa Central y Oriental
Unidad 7: Países de Europa Central.	Unidad 7: Estudio regional de Europa
Unidad 8: La CEI y los Estados bálticos	

Fuente: elaboración propia en base a los programas de estudio analizados

Teniendo en cuenta a García Álvarez (2006), en la renovación de este enfoque, las nuevas regiones partían de considerarse como estructuras y procesos que se construían socialmente. En este sentido, la profesora de GRHOIII: Europa 1991 resaltó el mayor peso que comenzó a otorgarse a las ciencias sociales en el enfoque regional, distante a las visiones más naturalistas de las regiones que había dentro de la institución. Los cambios que llevó adelante en lo referido al enfoque tuvieron que ver con priorizar la ocupación del espacio por parte de las sociedades, las configuraciones resultantes y el análisis regional comparativo:

«En relación a América, te voy a contar que cuando yo llego a tomar la cátedra de América, que no me acuerdo si fue en el 95, 96, por ahí, la profesora que se jubiló era una profesora que daba país por país, toda la parte física, económica, los recursos naturales, petróleo acá, diamante acá, el cultivo del café, en fin. Entonces, yo tuve que modificar esa mirada porque obviamente es una mirada que estaba muy divorciada de lo que eran las ciencias sociales. Yo planteo el continente americano desde su división política, la conquista y la parte lingüística, ¿no? (...). Pero yo ponía el acento en América, en lo que fue la ocupación del espacio, ¿sí? La ocupación del espacio americano la dividía en América Anglosajona y América Latina. Obviamente lo que fue la llegada de los europeos, a uno y otro lugar, la expansión y lo que fue la ocupación del espacio en América Anglosajona, que fue una conquista de este a oeste, la “conquista del Oeste” como la llamaron, el avance de las herramientas como el telégrafo, el rifle, los ferrocarriles, en fin. Y en América Latina que fue una ocupación absolutamente de despojo, yo iba tomando la ocupación colonial, la ocupación del proceso emancipatorio, la ocupación o el proceso de desarrollo agroexportador, que tenía que ver con los distintos recursos naturales, no solamente con el agro, sino por ejemplo la extracción del caucho en la Amazonia. Bueno, como fue la ocupación, y después el proceso de desarrollo industrial ya en pleno siglo XX y la ocupación de los espacios, y cómo se ve a través de los siglos, como los espacios de América Latina y esa ocupación del espacio desde el punto de vista colonial y todo el proceso posterior fue redundando en el establecimiento de la población en determinados puntos, en

determinados lugares, que son generalmente puertos o capitales hoy, que concentran la mayor parte de población de los países. Fue un proceso que retroalimentó con el paso del tiempo, desde el siglo XV hasta hoy, ¿no? Por supuesto que después tomaba algunos estudios de casos, de algunas cuestiones que me parecían importantes como por ejemplo, el tema del desarrollo de los cañaverales, de la caña de azúcar en América Latina, el café, el desarrollo industrial en México, Argentina y Brasil, en fin, algunas temáticas particulares. Por último, también hacía hincapié en los espacios urbanos y rurales. Y no te olvides que también había que dar Antártida, que era otra cuestión que no se le daba el tiempo necesario»

Por otro lado, en la justificación de la cátedra de “Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida”, tomada en 1996 por el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993, podía leerse que los contenidos de dicha materia se transferían a la práctica docente. Este aspecto tenía que ver con que luego de la reforma curricular a nivel nacional, la escala continental americana fue la única que permaneció en tercer año de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires y en octavo de ciencias sociales en el tercer ciclo del EGB de la provincia de Buenos Aires⁶⁹.

Continuando con la renovación en las geografías regionales, según Riudor (1986) se fueron incorporando temáticas relacionadas a los procesos económicos que formaban parte de la construcción del espacio geográfico. De igual manera, en algunos programas de estudio se incluyeron los “ciclos económicos y organización del espacio”, “el espacio industrial”, “el sector terciario y cuaternario de la economía”, “los espacios de concentración de capital” y “procesos de integración económica y regional”. Pero también los procesos económicos en el análisis regional estuvieron acompañados por un creciente interés en las características sociales de las poblaciones (Riudor, 1986), determinando una disminución en la atención de los elementos físico-naturales (García Álvarez, 2006). En otros programas se fueron sumando lentamente algunos contenidos como: “calidad de vida”, “minorías étnicas y conflictos sociales”, “desequilibrios sociales y dependencia”, “migraciones”, “indicadores demográficos y sociales”, “etnias, valores y culturas” y “pobreza”, entre otros.

El cambio en el tratamiento de los elementos físico-naturales de los continentes también estuvo presente en los contenidos de las materias, como por ejemplo: “los grandes ambientes y la valorización de los recursos”, “los problemas ambientales” o “áreas de riesgos naturales y catástrofes sociales”. En este sentido, como también se pudo observar en la

⁶⁹ Muchos estudiantes que viven en provincia de Buenos Aires cursan sus estudios en el ISP JVG, por dicha razón es que se mencionaba el diseño curricular de esta jurisdicción en los programas de estudio.

Figura 4, las unidades didácticas que antes abordaban sólo los aspectos físico-naturales de los continentes pasaron a ser menos extensas y a ser planteadas en relación con la dimensión social. Estos elementos presentaban coincidencias con el enfoque de la nueva geografía regional promovido por Carlos Reboratti en el campo recontextualizador de la reforma educativa (Busch, 2011), donde los contenidos sociales atravesaban toda la propuesta e incluían algunos de los conceptos mencionados, como el de ambiente y recursos naturales. Como afirma Blanco et al., (1998), estos conceptos cobraban especial relevancia en el análisis de la relación-naturaleza, reformulando la enseñanza de las condiciones físico-naturales de los territorios y permitiendo su incorporación en propuestas didácticas que daban cuenta de una geografía explicativa de la realidad social.

Otra de las alternativas llevadas a cabo frente al cuestionamiento de la geografía regional clásica fue la introducción al estudio de los procesos modernos de urbanización (García Álvarez, 2006). Aunque estuvo ausente en algunas materias, en otras se fueron incluyeron temáticas como: “el proceso de urbanización”, “la organización del espacio en las ciudades”, “la urbanización acelerada”, “el sistema urbano”, “metrópolis y megalópolis”, “planificación urbana”, entre otras.

En 1998, el ISP JVG recibió el primer documento desde la Dirección General de Educación Superior de la Ciudad de Buenos Aires para iniciar el proceso de reforma de los planes de estudio de los diferentes departamentos, entre ellos, el de Geografía⁷⁰. Bajo la dirección del profesor de “Geografía Física II” 1986 [en adelante profesor de GFII 1986]⁷¹, se realizó una discusión y análisis del mismo, por lo que el Instituto elaboró luego un nuevo documento, donde se sostuvieron algunas cuestiones comunes. Por un lado, se hizo hincapié en la libertad de acción en relación a la estructura curricular y, por otro, la mayor relevancia a la formación pedagógica en la propuesta de gobierno, fue interpretada como una desvalorización hacia las áreas disciplinares en las que se especializan los futuros docentes.

⁷⁰ El ISP JVG realizó diferentes documentos que avalaron los nuevos diseños curriculares en esta época, donde se plasmó, por ejemplo, el trabajo de los directores con sus respectivos departamentos, un diagnóstico inicial elaborado por el Consejo Consultivo y el trabajo con todos los profesores de Metodología de la institución. En 2003, el Consejo Directivo elaboró un documento interno donde se plasmaron los acuerdos logrados por los profesores de las materias generales y por los distintos departamentos (ISP JVG, 2005).

⁷¹ Según la información disponible, es profesor de Geografía egresado de la FFyL de la UBA, donde y tuvo a su cargo la cátedra de “Geomorfología I (Estructural)”. En el ISP JVG, desde 1986 fue docente de las cátedras de Geografía Física II (plan 1971), luego “Dinámica de la Superficie Terrestre II” (plan 2005); “Metodología Especial y Observación” (plan 1971), luego “Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III” (plan 2005) y “Metodología y Práctica de la Enseñanza” (plan 1971), luego “Didáctica Específica II y Residencia” (plan 2005) hasta su jubilación en 2008. Fue Director del Departamento de Geografía en los períodos de 1997-1999 y 2005-2008. También trabajó en el Colegio Nacional de Buenos Aires y ocupó el cargo de vicerrector.

Un año más tarde, la profesora de GHI 1984 tomó el cargo de Directora del Departamento de Geografía del Instituto y continuó con el proceso de avance de la reforma curricular.

En esta etapa se revisaron documentos elaborados para el plan de estudio de 1971 y se continuó trabajando en la elaboración del nuevo diseño curricular. El Grupo 1 participó de la construcción de la fundamentación teórica y comenzó a promover la posibilidad de la incorporación de dos espacios curriculares de Historia dentro de la formación disciplinar. Este posicionamiento, más asociado al promovido por la UBA en el CRO, le otorgaba importancia a la variable temporal en el análisis de la construcción social del espacio. Estas acciones del Grupo 1 entraron en conflicto con el enfoque promovido por el Grupo 2, donde la Historia no era considerada dentro de las ciencias afines a la Geografía como las relacionadas al estudio de la Tierra. Para ese conjunto de docentes la incorporación de horas dedicadas al estudio de la historia en la formación suponía la disminución de contenidos específicos de la Geografía. La profesora de GRH011: Asia 1993 recordó que:

“Sí, había otros enfoques, si bien nosotros no discutíamos porque no se abría el diálogo, era básico. Digo básico porque, por ejemplo, yo perdí una primera elección para ser Directora del Departamento porque yo acompañaba el diseño del plan de estudio de 2005, en donde había dos espacios de Historia, entonces, para algunos colegas, yo estaba renunciando a la Geografía para que esté presente la Historia”

Sin embargo, más allá del posicionamiento de los docentes del Grupo 1 en lo referido a la relación entre Geografía e Historia, también existía una demanda por parte de los estudiantes de agregar dichos espacios curriculares debido a las mejores posibilidades para poder tomar horas de Historia en la escuela secundaria. La profesora de GUyR 1995 comentó al respecto:

“También algo que fue interesante que tuvo que ver con demandas de los estudiantes en el sentido de para qué le servía después la titulación, independientemente de que nosotros pensamos que la articulación Historia y Geografía o esta idea de las Ciencias Sociales contemporáneas después de Giddens y qué sé yo, es tiempo, espacio y sociedad, el hecho de que existieran materias que se llaman Historia mundial, Historia de América Latina y Argentina, termina habilitando en mejores condiciones a los profes de Geografía para que den algo de Historia”.

En este contexto, en 2002, un integrante del Grupo 2, el profesor de CI 1991 asumió por segunda vez el cargo de Director del Departamento de Geografía. Los relatos de los entrevistados convergieron en la interpretación de que fue un opositor al proceso de reforma

del nuevo plan de estudio y que buscó frenar y retrasar los avances que se habían realizado hasta ese momento.

La incorporación de nuevos espacios curriculares en los diseños curriculares, fue interpretada por el Grupo 2 como un aspecto negativo debido a que esto generaba la disminución de los contenidos específicos de Geografía, y se avanzaba en la fragmentación disciplinar. Un docente integrante del grupo en ese período señaló que *“Hoy los que enseñarán Geografía forman parte del Departamento de Ciencias Sociales con un plan de estudio con mayores contenidos generales, disminución en los específicos y avanzando en la indivisibilidad de nuestra ciencia”* (Pena, 2019 p: 36).

En este sentido, el profesor de CI 1991 expresó haber participado fundamentalmente en la continuidad de las materias disciplinares de la carrera y la actualización de los contenidos relacionados con la cartografía:

“Participé en parte del proceso de modificación del Plan de Estudios 2006 fundamentalmente en lo concerniente al mantenimiento y actualización de las materias propias y de aplicación geográfica.

No fue tarea fácil interactuar con docentes a cargo discutiendo contenidos o enfoques y proponiendo, en algunos casos, la disminución de cargas horarias.

No me resultaba sencillo aceptar un modelo preconcebido por otros actores, que incluía contenidos complementarios y metodológicos, apretados en un plan de cuatro años y sin las posibilidades ciertas de poder desarrollarlos con idoneidad.

Todavía compartíamos edificio con el Mariano Moreno, existían superposiciones horarias en asignaturas, muchos alumnos tenían dificultades de asistencia y puntualidad, docentes con imposibilidad de modificar sus compromisos áulicos, etc.

(...)

El tema es muy amplio y opinable. Yo me inclino con un plan de estudio e incumbencias como la de cualquier licenciatura. Con la posibilidad de una salida laboral intermedia, que habilite para los primeros años. Con exigencias pero con infraestructura y medios para poder cumplirlos. Pienso en una política de Estado para la Educación, con capacitación permanente y sin otra limitación para crecer, que el nivel de conocimientos”.

Durante este proceso, una de las tensiones que se suscitaron entre los docentes del Instituto tuvo que ver con la posibilidad de la elaboración de un plan de estudio sin los recortes

territoriales de los continentes, tal como era planteado por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y en concordancia con la reforma educativa de los 90. Una de las principales críticas de los geógrafos de la UBA que participaban como profesionales en distintas agencias de la gestión gubernamental, tuvo que ver con el énfasis que se otorgaba en la enseñanza de la Geografía a las cuestiones naturales para explicar las configuraciones espaciales (Busch, 2009). Como se mencionó antes, el abordaje de los aspectos físico-naturales en las materias continentales dentro del profesorado tenía mucho más importancia que otros contenidos. Para entonces, en los nuevos programas de Geografía para primero y segundo año de la escuela secundaria diseñados por la Dirección de Currícula de la Ciudad de Buenos Aires, ya no figuraban los recortes territoriales de los continentes, y los que sí estaban presentes, figuraban como ejemplos para la comprensión de procesos y conceptos (Busch, 2009). A partir del posicionamiento epistemológico y pedagógico de sostener el dictado de materias continentales, la continuidad del recorte americano en tercer año de la escuela secundaria de la Ciudad y en la EGB de la provincia de Buenos Aires, y la presentación de la estrategia de trabajar con estudios de caso para el resto de las configuraciones espaciales, permitió a los docentes de los grupos 1 y 2 fundamentar y sostener su acuerdo en la permanencia de las materias continentales en el nuevo diseño del plan de estudio. La profesora de GRH011 1993 comentó al respecto que:

“(...) en el momento que se discutían los planes de estudio, (...) ahí tal vez las tradiciones dentro del Departamento de Geografía, cruzado con lo que pasaba en la escuela secundaria, hizo que se mantuvieran los recortes territoriales de Asia, de África, de Europa, etc. Que en esos momentos no eran contenidos de transferencia directa a la escuela secundaria, sino que servían para analizar casos, situaciones, problemáticas. Entonces creo que la dinámica, esto de pensar en espacios o en territorios, (...) juega o da la posibilidad de que uno año a año vaya cambiando los casos que quiere analizar”.

En 2004, en el marco de las “Jornadas del Centenario del ISP JVG”, el Departamento de Geografía organizó una convocatoria titulada “La Geografía y su enseñanza. Pasado, presente y futuro”, donde participaron instituciones y organizaciones (Pena, 2004) que habían tenido un posicionamiento más conservador frente a la reforma educativa, como la Academia Nacional de Geografía, GAEA, el IGM y el Círculo de Profesores de Geografía. Entre las exposiciones realizadas, la profesora de “Fotointerpretación Geográfica” 1986 [en adelante profesora de FG 1986⁷²] expuso una investigación bibliográfica referida a textos geográficos

⁷² Según la información disponible, es profesora en Geografía egresada del INSP en 1973. Tuvo a su cargo en la institución la cátedra de “Fotointerpretación Geográfica” (plan 1971), luego “Teledetección

cuyos autores habían sido egresados del Instituto, y que luego fue publicada en el Boletín de GÆA. En dicho artículo se evidenciaba una disminución de los libros escritos por docentes del ISP JVG en el último tiempo, lo que tuvo que ver con la competencia generada con las nuevas propuestas institucionales y editoriales llevadas a cabo por los geógrafos de la UBA. Asimismo, se mencionaban los cambios en el pensamiento geográfico reflejados en estos libros escolares y cómo en la actualidad la Geografía se asociaba a las ciencias sociales (De Luca, 2005).

Al año siguiente, el profesor de CI 1991 se jubiló y quien asumió nuevamente el cargo de Director del Departamento de Geografía fue el profesor de GFII 1986 y a pesar de haber promovido enfoques más clásicos dentro de sus materias, según nuestra interpretación, no integró ninguno de los grupos de docentes en disputa por la promoción de los diferentes enfoques. En este contexto, el hecho de que la carrera estaba por perder la validez nacional determinó el avance en la transformación del plan de estudios. En ese proceso, el profesor de GFII 1986 permitió llevar adelante las acciones y cambios que impulsaron los docentes del Grupo 1 y que coincidían con los enfoques que se promovían desde el equipo de diseño curricular del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Esto posibilitó que se retomaran las tareas que se habían comenzado algunos años atrás y a partir de diferentes reuniones armadas en comisiones se prosiguió con un nuevo reagrupamiento de materias dentro de distintas áreas del eje disciplinar y con el armado de sus contenidos curriculares.

De esta manera, hacia mediados de la década del 2000 la entrada en vigencia del plan de estudio del Profesorado en Geografía, dio legitimación a los nuevos enfoques sostenidos por profesionales de la UBA en el campo recontextualizador, al tiempo que reforzó el poder del Grupo 1. Para entonces, muchos docentes del Grupo 2 se habían jubilado o estaban por hacerlo, menguando así la influencia de GÆA, del enfoque regional clásico, del nacionalismo territorial y de su participación en el discurso pedagógico. Como se verá en el siguiente apartado, el proceso de finalización del plan de estudio no estuvo exento de conflictos que ponían de manifiesto las disputas entre los enfoques promovidos por los grupos de docentes.

Geográfica" (plan 2006), desde 1986, y la cátedra de "Información Geográfica I" desde 2007, hasta su jubilación en 2014.

3.2. El predominio de las nuevas geografías regionales frente a los enfoques clásicos (2005-actualidad)

3.2.1. El plan de estudio de 2005 y la importancia de los nuevos conceptos en los procesos socioespaciales

En el nuevo diseño curricular de 2005 se pudieron comprobar algunas continuidades en relación con los enfoques promovidos por los docentes del Grupo 1. La Geografía se consideraba dentro del área de las ciencias sociales y se entendía que su objeto de estudio se relacionaba con “el espacio construido y organizado por las sociedades en sus diversas escalas” (ISP JVG, 2005 p: 38). El concepto de espacio geográfico mostraba una gran relevancia y podía reconocerse la huella de Edward Soja en relación con la “dialéctica espacial” desarrollada en el marco teórico:

«un territorio multidimensional que comprende: el espacio socialmente producido - constituido por la materialidad físico-natural y los “artefactos” creados por la sociedad- ; el espacio de vida de los individuos -el de los itinerarios cotidianos-, se solapa con el espacio vivido -aquel que refleja la subjetividad y la afectividad- y con el de las representaciones -aquel que incorpora, entre otras, las dimensiones políticas e ideológicas-» (ISP JVG, 2005 p: 38).

Las materias de la carrera se agruparon en tres grandes ejes: el “eje disciplinar”, correspondiente a las materias propiamente “geográficas”; el “eje de formación común”, relacionado sobre todo a las Ciencias de la Educación; y el “eje de aproximación a la realidad y a la práctica docente”. Con respecto al eje disciplinar, se mantuvo la misma cantidad de materias y carga horaria, excepto por la incorporación de “Historia Mundial” e “Historia Americana y Argentina”, ambas cuatrimestrales. Estas nuevas materias tenían como objetivo generar un mejor acercamiento de los estudiantes a la idea de proceso (ISP JVG, 2005). En este sentido, según Gurevich (2005), los contenidos de una geografía renovada debían contemplar la historicidad de los procesos sociales teniendo en cuenta, por ejemplo, contextos políticos, económicos y culturales de un determinado momento, pero también los diversos cambios y permanencias en la relación sociedad-naturaleza y que dan como resultado ciertas configuraciones territoriales.

Asimismo, entre la bibliografía citada dentro del campo de producción internacional se identificaron tres exponentes de la geografía crítica: Milton Santos, Henri Lefebvre, y Edward Soja y no se evidenciaron citas a los referentes de los enfoques históricamente promovidos desde GÆA (Busch, 2011). Por otra parte, los especialistas citados del campo local

pertenecían a la UBA y eran, en gran parte, quienes venían desarrollando tareas en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente, como Raquel Gurevich, Victoria Fernández Caso, Jorge Blanco, Omar Tobío y Marta Kollman (Busch, 2011).

La influencia de las nuevas geografías regionales y el distanciamiento de los enfoques clásicos promovidos con anterioridad por los docentes del Grupo 2 y de GÆA, significaron un cambio importante en la formación dentro del profesorado. Como se analizará más adelante, a lo largo de este periodo se fueron incorporando nuevos conceptos, teorías y bibliografía del campo de las ciencias sociales. Estos aspectos se observaron en el nuevo plan de estudio cuando se consideraba, por ejemplo, que la enseñanza de la Geografía debía partir de la conflictividad de *“la construcción social del espacio”* y la eliminación de *“la concepción naturalizada de los territorios en cuestión, sean Estados, regiones, etc.”* (ISP JVG, 2005 p: 39). Más adelante se proponía una serie de criterios básicos en relación con la enseñanza y formación de profesores en la disciplina, donde se mencionaba que *“cualquiera sea el recorte territorial que organice la asignatura, [se debía] articular las diversas escalas de análisis espacial”* (ISP JVG, 2005 p: 41). Según García Álvarez (2006 p: 40), las relaciones entre los procesos de distinta escala “permiten la interpretación de lo específico y particular de cada región en el marco de mecanismos de escala más amplio” y constituyen un elemento característico de las nuevas geografías regionales. Asimismo, Blanco (2007) plantea que las escalas servirían para el análisis del conjunto de prácticas sociales llevadas adelante por diferentes actores, donde nombra, por ejemplo, a los individuos, las empresas, las organizaciones e instituciones de todo tipo como el Estado. Estos elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico desde un nuevo enfoque se constituyen como claves para la comprensión del actual mundo complejo y cambiante (Blanco, 2007).

Teniendo en cuenta los cambios en el agrupamiento y nombres de las materias del nuevo plan, aquellas que anteriormente habían formado parte de “Geografía Física y Biológica”, pasaron al “área de la relación sociedad naturaleza” y, más específicamente, a la subárea de “los procesos ambientales como eje de estudio en la relación sociedad-naturaleza”. Se sumaron las materias de “Recursos naturales, Ambiente y Sociedad” y “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”, que antes integraban grupos distintos. Las problemáticas ambientales pasaron a ser contenidos considerados importantes dentro del plan ya que favorecían la comprensión de la construcción de los espacios geográficos, como así también el abordaje desde las ciencias sociales. Como afirman Zenobi y Carballo (1996), la renovación de los enfoques predominantes en la enseñanza de la Geografía luego de la reforma educativa de los 90 permitió integrar las cuestiones ambientales con una mirada más crítica y explicativa, superando la descripción de los lugares

y la supuesta neutralidad científica. La incorporación de conceptos-problemas en la fundamentación mostraba también una mayor relevancia otorgada a lo social:

«En el área de la relación sociedad-naturaleza, la perspectiva ambiental constituye, desde un enfoque histórico y objetivo, un patrimonio fundamental del legado geográfico. (...).

De aquí que el espacio no pueda abordarse como un “inventario de objetos”, sino como el espacio de representación y como la representación de los espacios que esta materialidad exige, según expresa Lefebvre.

Recursos naturales, riesgo, deterioro ambiental, preservación, cambio climático, son algunos de los conceptos-problemas del área ambiental que se plantea la sociedad actual. Forman parte del espacio que se produce socialmente, por tanto, tienen que ser abordados desde la perspectiva social» (ISP JVG, 2005 p: 68 y 69).

Por ejemplo, la materia “Geografía Física I (Climatología e Hidrología)” pasó a llamarse “Dinámica de los procesos climáticos” y entre los nuevos contenidos que figuraban en el plan de estudio de 2005 se encontraban: “los climas y los fenómenos climáticos en relación con la actividad humana”, “el recurso del agua y la sociedad”, “riesgo, vulnerabilidad y catástrofe en distintos ambientes”, “clima urbano y contaminación” y “el cambio climático global actual” (ISP JVG, 2005). El cambio de nombre, junto al de las demás materias, dio lugar a que los contenidos relacionados con las condiciones físico-naturales de los territorios fuesen analizados como un sistema dinámico y otorgándole mayor peso a la idea de proceso. Coincidentemente con el enfoque planteado por los profesionales de la UBA en la reforma educativa nacional, la profesora de “Geografía Física I” 1994 [en adelante profesora de GFI 1994⁷³] fue incluyendo problemáticas ambientales referidas a la relación entre la sociedad y los procesos climáticos e hidrográficos:

“Climatología es como más estática en eso, es como quién toma las Ciencias de la Tierra, ¿no? Todo lo que tenga que ver con ese conjunto que son las Ciencias de la Tierra tiene algunas cosas más permanentes, se vinculan con dinámicas de procesos

⁷³ Se egresó como profesora en Geografía en el INSP JVG en 1986 y es licenciada en Geografía por la Universidad de Luján. Realizó también una Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, y una adscripción a la cátedra de “Conversación de los Recursos Naturales”, y “Economía y Territorios” en el ISP JVG, junto a numerosos cursos de perfeccionamiento docente a lo largo de toda su carrera. En la institución ingresó en 1994 como profesora de la materias “Geografía Física I” (plan 1971), que después cambió su nombre a “Dinámica de los Procesos Climáticos” (planes 2005 y 2015) y luego tomó las cátedras de “Conservación de los Recursos Naturales” (plan 1971), que cambió su nombre a “Recursos Naturales, Ambiente y Sociedad” (plan 2005) y que actualmente se llama “Problemas Ambientales” (plan 2015) en el Departamento de Geografía, hasta su jubilación en 2022.

que uno necesita conocer para poner en juego, para evaluar después. Esa ha cambiado menos, igual, de todas maneras, yo fui incorporando muchas cuestiones que tienen que ver con la población, de hecho hay una unidad completa que tiene que ver con temáticas transnacionales, entonces obviamente ahí trabajas con lo que tenemos todos delante que es calentamiento climático, fenómeno del niño y consecuencias, agujero de ozono, que también obviamente rozan el tema de población. Es una unidad que no existía antes. Después hay otra unidad que es la sociedad y el clima, o el clima y la población, no me acuerdo como está enunciado, en donde yo trabajo con algo de clasificación climática y comprender cómo es la dinámica del clima en determinadas regiones, pero después vamos a fenómenos de contaminación, problemáticas de la relación entre la salud y el clima, otro tipo de nudos que también analizamos”.

En relación con las materias que correspondían en el plan anterior al grupo de “Geografía Regional”, “Geografía Humana y Económica de la República Argentina” cambió su nombre a “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos” y pasó a formar parte del “área de la relación sociedad-naturaleza (procesos ambientales y sociales)”. Las antiguas geografías regionales de los continentes y Argentina se trasladaron al “área de las configuraciones espaciales”, también cambiaron sus nombres: “Geografía de América y Antártida: Espacios y Sociedades”, “Geografía de África y Oceanía: Espacios y Sociedades”, “Geografía de Asia: Espacios y Sociedades”, “Geografía de Europa: Espacios y Sociedades” y “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”. De esta manera, la incorporación en el nombre de las materias continentales de “Espacios y Sociedades” mostraba la influencia que había tenido la obra de Méndez y Molinero dentro del profesorado.

En la fundamentación del “área de las configuraciones espaciales”, se mencionaba que la justificación en la continuidad de las cuatro materias continentales se relacionaba principalmente con la posibilidad de trabajar con estudios de caso a partir de diferentes recortes espaciales. Los mismos se constituyeron como una estrategia didáctica cuya modalidad de trabajo favorecía el análisis en profundidad de un tema-problema en particular (Ficha de cátedra, 2004). Considerando el contenido del nuevo diseño curricular, existieron similitudes con los enfoques renovados propuestos por Gurevich (1998), en donde el estudio de caso tenía que tener un recorte específico y ser seleccionado desde conceptos explicativos que permitiesen develar procesos generales y globales. Además, el estudio de caso posibilitaba el abordaje de múltiples dimensiones de análisis (social, política, económica, cultural, ambiental, tecnológica), la consideración de múltiples actores sociales con sus respectivos intereses y puntos de vista, la práctica de la multicausalidad y la

multiperspectividad y la articulación de diferentes escalas espaciales y temporales (Gurevich, 1998).

Pero también, la continuidad de estas materias tuvo que ver con un posicionamiento de los docentes del Departamento de Geografía de mantener dichos recortes territoriales en la estructuración de los contenidos de enseñanza. Según los aportes de Bernstein (1998), esta posición se oponía al discurso pedagógico de los actores que sustentaban el poder y el control dentro del campo recontextualizador, y puso de manifiesto que los docentes gozaron de cierta autonomía dentro del campo recontextualizador pedagógico. Asimismo, en estos procesos se pueden generar diferentes propuestas respecto al discurso pedagógico y sus prácticas (Bernstein, 1998). En este aspecto, la principal estrategia llevada adelante por los docentes del Departamento para argumentar la presencia e importancia de la escala continental en el nuevo diseño curricular, tuvo que ver con la aplicación de los contenidos de las materias de los primeros años. Dicha estrategia sirvió también para justificar la necesidad de que los futuros docentes pudiesen manejar y utilizar diferentes escalas de análisis frente a las “imposiciones” que pudieran presentarse en otras jurisdicciones del país:

“En el marco de la formación docente especializada en Geografía se considera necesario y válido sostener como criterio la escala continental de análisis espacial a fin de ofrecer a los estudiantes un marco referencial para poner en juego los contenidos de las materias básicas-generales con diversos ejes temáticos. Desde ese referente podrán los futuros docentes realizar los recortes que les impongan los diseños curriculares de cualquier jurisdicción, así como seleccionar los estudios de caso pertinentes para abordar y ejemplificar los ejes teóricos y conceptuales que propongan los diversos diseños, en particular el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (ISP JVG, 2005 p:100).

Otro elemento presente en el nuevo plan de estudio relacionado a las nuevas geografías regionales y que permitió también fundamentar la continuidad de los recortes territoriales tuvo que ver con la posibilidad de utilizar distintos criterios de regionalización al interior de los continentes, y poder articular el análisis con otras escalas espaciales. Según Blanco et al. (1995), el uso de diferentes escalas en la selección y organización de los nuevos contenidos permitía una mayor comprensión en los procesos y fenómenos estudiados. Estos aspectos se habían expresado en el plan de estudio de la siguiente manera:

“El recorte continental podrá estar articulado con otras escalas como la regional de base cultural (como es el caso de África Árabe y Subsahariana, de América Latina y Anglosajona, etc.) o aquella referida a los bloques económicos y regionales

(MERCOSUR, Unión Europea, etc.). A la vez se articulará permanentemente con la escala global, para comprender la exclusión de un espacio del mundo informacional global o los cambios político-territoriales surgidos a partir del fin de la Guerra Fría” (ISP JVG, 2005 p: 66).

En referencia a las materias de esta área, en las diferentes entrevistas tomadas a profesores egresados de la institución en esta etapa, las mismas fueron señaladas como las que les habían resultado más significativas y que permitían una mayor comprensión de los procesos geográficos. Asimismo, la estrategia llevada adelante por el Departamento de Geografía del ISP JVG para justificar la permanencia de los recortes territoriales a través de los estudios de caso y la articulación de diferentes escalas resultó relevante para el abordaje de los contenidos del currículum en la escuela secundaria. Una profesora egresada algunos años más tarde de la implementación de este nuevo plan de estudio y que ejerció en la Ciudad de Buenos Aires, comentó al respecto que:

«Las materias más significativas fueron las regionales, de “Espacios y Sociedades”, tanto de Argentina, de América, de África, de Asia. Más del tronco disciplinar de la Geografía. Y me resultaron significativas porque era todo lo que condensaba todo lo que veíamos en primero y en segundo año a escala regional digamos, a escala de los continentes y sobre todo Argentina y porque además también es lo que se enseña en las escuelas. Entonces es como que por eso fueron las más significativas y de hecho, las que guardo algunos materiales también de esas materias, más allá de que muchas cosas quedaron viejas pero me parecieron las más importantes».

Recuperando el análisis de los programas de estudio de esta etapa, se mantuvieron algunos cambios que ya se habían establecido con anterioridad en las materias continentales y para el estudio de Argentina. Por ejemplo, el predominio de la regionalización según los aspectos histórico-culturales o teniendo en cuenta los modelos de organización espacial y la mayor importancia otorgada a los procesos sociales, económicos y urbanos por sobre las condiciones naturales.

También se identificaron cambios en cuanto al uso de los mapas dentro del nuevo enfoque regional. Con una menor influencia que décadas anteriores, la cartografía se empezó a relacionar más con la interpretación de hechos y procesos en diferentes escalas de análisis, junto a la incorporación de nuevos materiales cartográficos, como imágenes satelitales, fotografías aéreas y SIG. Los docentes del Grupo 1 fueron llevando adelante actividades que

tuvieran cartografía para analizar como los “cartogramas” de Le monde Diplomatique⁷⁴, ejercicios de elaboración de epígrafes o textos para comparar con diferentes mapas. Pero en ocasiones, otros docentes del Grupo 1 continuaron estos cambios pero otorgando incluso importancia a la cartografía más clásica relacionada a la localización:

«En América tenían una carpeta con muchos trabajos prácticos donde había cartografía para producir con formas clásicas, como volcar información por ejemplo, había bastante cartografía para ser leída y analizada, los mapas de América Anglosajona de Méndez Molinero eran muy buenos, eran mapas dinámicos, y también introducía algo de cartografía crítica, incluso porque algunos de mis alumnos venían trabajando en esto de la iconoclasta y fui incorporando. Pero para ser honesto digamos, menos lugar a la cartografía que las otras cátedras de la misma materia. En Didáctica Específica sí había un subpunto que era Didáctica de la cartografía (...) Y en Regional la cartografía ocupaba un lugar muy importante pero de eso se hacía cargo la profe de la cátedra paralela (...), ella producía la cartografía y yo se las hacía analizar porque era un punto vulnerable en los pibes. Porque cuando pasamos a los enfoques críticos, se desdibujó. Así como cuando yo cursaba creo que hacíamos cartografía primero y luego Geografía, con un abuso de la cartografía mecánica, se desdibujó y ya llegó un momento que en “Geografía Regional Argentina” yo les pedía que me hablaran del Valle de Uco y cuando tenían que ubicarlo, no tenían la menor idea en el medio del examen (...). Ahí me parece que el avance de las geografías radicales y de procesos desdibujó en las cátedras en general la presencia de la cartografía (...).

Al ver todo con la idea de proceso, no se detienen con la localización o el análisis, porque en realidad es el análisis de la localización, que está enunciado como un propósito de la Geografía pero en la práctica no se lleva tanto a cabo (...).».

Un año más tarde de la entrada en vigencia del nuevo plan de estudio en 2006 y en el marco de las contradicciones en las orientaciones socioeconómicas junto a la coexistencia de tendencias de continuidad y cambio respecto de las políticas hegemónicas de los 90, bajo la presidencia de Néstor Kirchner se aprobaron una serie de leyes educativas, como la Ley

⁷⁴ Es el periódico francés más difundido a nivel mundial, con más de veinte traducciones en más de treinta países. Fue fundado en 1954 por Hubert Beuve-Méry y combina cuestiones internacionales con una visión crítica. La bibliografía que se encuentra presente mayoritariamente en algunos programas de estudio del Departamento de Geografía en el ISP JVG en esta época, correspondía a artículos publicados por los Atlas de Le monde Diplomatique. Los mismos están constituidos por textos, pero también por cartografía, gráficos, indicaciones cronológicas y biográficas, entre otros elementos (Le monde Diplomatique, s.f.).

Nacional de Educación (en adelante LNE) que derogó la LFE (Feldfeber y Gluz, 2011). Entre los aspectos más relevantes de esta ley, se volvió a modificar nuevamente la estructura de niveles y ciclos, volviendo a la educación primaria y secundaria aunque implementado de manera dispar según las decisiones tomadas por cada jurisdicción, junto a la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo regulador nacional responsable de generar políticas que articulen los distintos niveles (Feldfeber y Gluz, 2011). Las resoluciones del Consejo Federal de Educación para los planes institucionales de Nivel Superior y lo especificado por el Diseño Jurisdiccional de la Ciudad de Buenos Aires, determinaron nuevos cambios en los diseños curriculares de los profesorados que se fueron llevando a cabo en los años subsiguientes.

Por otro lado, entre 2008 y 2012 se produjo la jubilación de muchos de los docentes del Grupo 2. La participación de los integrantes del Grupo 1 como jurados en los nuevos concursos facilitó, por un lado, que ellos mismos pudieran tomar las cátedras que se encontraban vacantes, y por otro, que fuesen cubiertas por profesores afines a su enfoque. Esto fue favoreciendo el afianzamiento del Grupo 1, como así también el acrecentamiento de su influencia dentro del Departamento de Geografía del Instituto. La mayoría de las materias que habían salido a concurso formaban parte del eje disciplinar correspondiente al “área de la relación sociedad-naturaleza”, y más precisamente al sub-área de “los procesos sociales como eje de estudio”. Los relatos de los nuevos docentes, junto con el análisis de otras fuentes permitieron identificar un nuevo énfasis en la incorporación de teorías y conceptos del campo de las ciencias sociales en la Geografía. En relación con esto, el profesor de GP 2008⁷⁵, comentó sobre la dificultad de enseñar frente a esta situación y con un nuevo enfoque:

⁷⁵ Es licenciado y profesor en Geografía por la FFyL de la UBA y Magíster en Sociología Económica por la Universidad Nacional de San Martín. Fue docente (ayudante de T.P.) en la Facultad de Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires, en la carrera de Sociología (1985-2001); profesor titular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (2010-2011); profesor adjunto en la FFyL de la Universidad de Buenos Aires en el Departamento de Geografía (2013-2014); y profesor titular en la Universidad de Tres de Febrero en la Licenciatura y en el profesorado en Geografía (2015). Actualmente se desempeña como profesor titular de las cátedras de “Geografía Social” e “Introducción a la Enseñanza y Didáctica de la Geografía”, como investigador y director en la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales (Orientación Geografía) en la Universidad Nacional de San Martín (desde 2006). Sus investigaciones se relacionan con las temáticas de los nuevos movimientos sociales y la enseñanza de la Geografía en el nivel medio y superior. Trabajó como Coordinador General para el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en 1994 y como especialista en Geografía para el Ministerio de Educación de la Nación en el Programa Nacional de Gestión de Formación y Capacitación Docente entre 1993 y 1999. Fue autor de libros de textos para la editorial Kapeluz S.A. entre 1996 y 2001. Luego, trabajó también como especialista en Geografía en la Dirección General de Cultura y Educación y en la Dirección Provincial de Educación Superior en la provincia de Buenos Aires, entre el año 2000 y 2001; y nuevamente en el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2010. Fue consultor para el Instituto Internacional de Planificación Educativa-UNESCO en el año 2005 y en el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2009. En este último año ingresó como docente del Departamento de Geografía en el ISP JVG y fue tomando diferentes

«Entonces, lo que tenía que hacer yo en adelante era armar con el paso del tiempo, y yo sabía que me iba a llevar mucho tiempo, un hilo conductor para una “geografía social” específica para un profesorado no universitario. Porque la complejidad que asume, en el sentido de que no solamente la “geografía social” estudia la expresión geográfica de la desigualdad social, que queda metida adentro la pobreza, sino que, la “geografía social”, justamente por estudiar cuestiones asociadas a la desigualdad social, la desigualdad social es multidimensional, es económica, es cultural, es también del orden político porque las ciudadanías no se cumplen del mismo modo para todas las personas aunque estén prescriptas constitucionalmente. Entonces, todo eso, hace que la “geografía social” también ilumine la “geografía política”, ilumina la “geografía económica”, a la de población, a la “geografía física”, es decir, por ese motivo, se puede pensar, que la “geografía social”, además de ser un subcampo específico, es un gran enfoque porque aborda lo multidimensional que comienza con esa semilla que es el subcampo de la “geografía social”. Entonces, la “geografía social” multidimensional se transforma con un enfoque, que necesariamente va a tener que ver con la tradición de la década del 60 y 70, fundamentalmente con el materialismo histórico, con el marxismo. Entonces ahí hay un problema serio, que para hacer bien esto, necesitas teoría crítica, teoría social, materialismo histórico, además de saber Durkheim, además de saber Weber, además de saber conceptos y enfoques que no son de la Geografía, y por supuesto, Economía Política, saber Ricardo, saber de Smith, saber en serio, ¿no? Para mí esto implicó un montón de años ir pensando, yo también me lo tomé como un proceso de aprendizaje de cómo hacer todo un dispositivo pedagógico, más que didáctico (...)».

El análisis en profundidad de los programas de estudio de “Geografía Social”, también a cargo del profesor de GP 2008, mostró cambios que se relacionaban con el objetivo de llevar adelante un mayor proceso de teorización disciplinar. Por ejemplo, en el programa de estudio de 2009 se encontraba una unidad titulada “Ciencias Sociales: agentes, estructuras o cambio social”, donde se abordaban temas como “La teoría social: Giddens y la puesta en relieve de la vigencia del pensamiento de Durkheim, Weber y Marx a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI”; “La teoría de la estructuración: agente y estructura social interdependientes en términos espacio-tiempo”; “Teorías del cambio social: darwinismo, evolucionismo parsoniano, materialismo histórico” (Programa de Geografía Social, 2009). En una sección del programa de 2010 se trabajó con “Conceptos sociológicos en Geografía

cátedras como “Geografía social”, “Geografía Política”, “Economía y Territorios” y en “Epistemología e Historia de la Geografía” hasta la actualidad.

Social” como “estratificación social”, “Desigualdad social y estructura social”, “segregación social y cultural”, como así también con otros desarrollos teóricos de sociólogos como Richard Sennet y Robert Castel (Programa de Geografía Social, 2010). En referencia al enfoque que buscaba promover dentro de la institución, mencionó a las nuevas geografías regionales:

“Mi perspectiva es más de nuevas geografías regionales (acá dice algo que no se entiende bien) y un elemento crítico. En mi manera de concebir de la geografía hay muchos elementos de Alfred Hettner, una geografía regional alemana. Y eso haciéndolo entrar en diálogo con el materialismo histórico. Estoy claramente inscripto en esas coordenadas de materialismo histórico, y siempre pensando esta relación sociedad-naturaleza, para Marx la expresión máxima de eso sería la mercancía, y las mercancías se ubican geográficamente de manera desigual. Entonces es una nueva geografía regional con perspectiva social y enfoque crítico, particularmente marxismo, no estoy tanto con las líneas culturales como el feminismo, que las puedo considerar pero lo mío va por el materialismo histórico. Que ya es una tradición desde la década del 70”.

Así, con el reforzamiento del poder del Grupo 1, se incluyeron contenidos teórico-conceptuales en la carrera del profesorado: la importancia de la conceptualización también estaba presente los programas de estudio de la materia “Epistemología e Historia de la Geografía” a cargo del profesor de “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos” 2010⁷⁶ [en adelante profesor de GRAII 2010]. En la primera unidad llamada “La Ciencia, las Ciencias Sociales y la Geografía” figuraba como uno de los contenidos “La Geografía como una Ciencia Social: objeto de estudio, conceptos estructuradores y conceptos auxiliares”, donde se abordaba bibliografía referida, por ejemplo, al territorio y al espacio geográfico. En los programas de estudio de esta época se observó una gran relevancia otorgada al tratamiento de la geografía crítica, ya que aparecía como una unidad didáctica en sí misma y se mencionaban a diferentes geógrafos de esta tradición. Asimismo, la última unidad del programa tenía que ver con el análisis de trabajos de investigación de

⁷⁶ Es profesor y Licenciado en Geografía por la FFyL de la UBA. Actualmente se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de “Problemáticas Territoriales II” y “Análisis Espacial” en la carrera de Geografía de la misma facultad. Trabajó como capacitador docente y participó como especialista en la formulación y reformulación de la currícula para escuelas medias de la C.A.B.A. Fue autor de manuales de texto para primaria y secundaria. Ingresó como profesor en el ISP JVG en 2010 y dictó las materias de “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos”, “Epistemología e Historia de la Geografía” y “Geografía Económica Mundial”. Fue también Director del Departamento de Geografía desde 2014 hasta su jubilación en 2018.

geógrafos que están considerados dentro de estos enfoques, tanto en el ámbito internacional como referentes de la UBA (Programa de Epistemología e Historia de la Geografía, 2012).

Con la jubilación del profesor de GFII 1986, el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 concursó y ganó las cátedras de “Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III” (antes “Metodología Especial y Observación”) y “Didáctica Específica II y Residencia” (“Metodología y Práctica de la Enseñanza”). Esto representó un gran avance dentro del Departamento de Geografía por parte del Grupo 1, ya que según Perrenoud (2001), las prácticas docentes posibilitan la construcción y articulación de una identidad profesional y disciplinar de los estudiantes en relación con los saberes teóricos y prácticos aprendidos durante toda la carrera. Asimismo, para Souto (2011), la práctica docente funciona como un conjunto de acciones llevadas adelante por el docente formador con el objetivo de establecer relaciones con determinados conocimientos, desplegar capacidades, aptitudes y disposiciones que permitan a los futuros profesores promover actitudes que puedan transformarse en competencias. De esta manera, el docente formador actúa como mediador en diferentes situaciones, recursos, ayuda y acompañamiento en el proceso de formación de los estudiantes del profesorado (Souto, 2011).

A diferencia de lo que ocurría antes, el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 incorporó en sus clases material teórico y bibliográfico relacionado a la Didáctica de la Geografía. Por ejemplo, algunos contenidos tenían que ver con la “reflexión sobre los conceptos claves en Geografía”, “La resignificación de los conceptos de naturaleza, sociedad, ambiente, recurso natural, frontera, lugar, territorio, región, globalización” (Programa de estudio de “Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III”, 2009). Pero también, se encontraba el contenido relacionado a “Enfoques y paradigmas de la Geografía y su correlación con las prácticas de la enseñanza” (Programa de estudio de “Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III”, 2009), el cual no solía estar presente o no era preponderante. El profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 comentó lo siguiente sobre el análisis que hacía de este último contenido en sus clases:

“veíamos al enfoque positivista, que enfoque de enseñanza de la Geografía le correspondió, y cómo eso se plasmó en las aulas. Al enfoque del determinismo ambiental, cómo se lo vio en las aulas, al enfoque posibilista o regional, cómo se lo vio en las aulas y cómo seguía presente en el discurso de muchos docentes en actividad aún el último año que yo di clase. Luego la geografía cuantitativa o teórica y las geografías radicales con sus múltiples formas, cómo iban apareciendo de manera pura, y a veces yuxtapuestos los enfoques porque eran profesores que venían del

enfoque anterior y que hacían un enorme esfuerzo por renovarlo pero terminaban superponiendo uno con otro, porque era todo lo que de algún modo podían hacer”.

La materia terminaba con una unidad didáctica destinada a la elaboración grupal de una propuesta de secuenciación de contenidos en Geografía. En este sentido, en la bibliografía se presentaban distintas fichas de secuencias didácticas confeccionadas por docentes cuyas temáticas abordadas podrían asociarse al nuevo temario de la Geografía. A modo de ejemplo, la secuencia didáctica de “El territorio de la Amazonia” tenía como finalidad la introducción del concepto de territorio a partir del problema ambiental de la Amazonia junto a la utilización de diferentes estrategias como lecturas, actividades con una película, un juego de roles y una argumentación en relación con las diferentes miradas de los actores sociales involucrados.

En “Didáctica Específica II y Residencia” a cargo también del profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993, se focalizaba sobre “la planificación, implementación y análisis de clases de Geografía, en diferentes niveles y modalidades”, como también en la “etapa de trabajo concreto en las instituciones escolares en la que los estudiantes que están completando la Formación Docente se desempeñarán como profesor en Geografía” y asumirán “plenamente las actividades profesionales docentes” (Programa de Didáctica Específica II y Residencia, 2010 p: 1). En una entrevista a una docente que realizó la residencia en esta etapa, se pudo apreciar el trabajo con nuevos conceptos y la idea de procesos a partir del trabajo con diferentes recursos didácticos desde el enfoque de la nueva geografía regional y de la geografía crítica:

“(…) era un enfoque crítico, sumamente crítico. De hecho, todas las propuestas tenían que ver, básicamente con analizar lo que era este modelo sojero, para eso me basé exactamente en unas revistas de la UBA, de Exactas, que analizaban el modelo sojero de una forma muy científica y muy piola. Había unas publicidades de la radio, creo que era radio Continental, que hablaban de lo que era el agronegocio, todo lo que es la agricultura de precisión, la tecnología que se usa (...) Después en paralelo se dio lo que fue la erupción de cenizas del volcán Copahue en el 2011, entonces trabajé lo que fue la erupción del Hudson en el 2010, ahí preparé un paralelismo que al profesor le había gustado, qué significaba que en Los Antiguos, en el norte de Santa Cruz, sean exportadores de frutas finas, lo que tenía que ver con el aporte de la fertilidad de los suelos. Es como que también estaba bueno darle una cuota de aspectos positivos o levantar un poco la materia, que desde el extractivismo o desde el modelo sojero puede llegar a ser un garrón. Entonces trabajar que hoy es un lugar fértil después de las cenizas, cuando en la tele se veía el Nahuel Huapi todo café con leche, las ovejas

muriendo, era todo un paisaje de fin del mundo y traer un poco de aire fresco también era la propuesta de la cátedra con [el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993].

Dentro de esta geografía crítica había trabajado con muchas entrevistas, a Fabián Tomasi, por ejemplo, que fue un hombre que murió hace unos años y que era fumigador, (...), hablaba de cadenas agroindustriales, yo había preparado un artículo de Carlos Reboratti (...), también había varias estadísticas, había unos cuadros que estaban buenos y unos mapas de la expansión del modelo sojero (...).

La bibliografía de ambas materias mostraba referencias a cursos de capacitación docente, entre los que figuraban algunos materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, como así también por el CePA. Por ejemplo, muchas de las fichas de trabajo que constituían la bibliografía de estas materias habían sido elaboradas por especialistas en Geografía que trabajaban en ambas agencias estatales en diferentes momentos entre 1990 y 2000, como Jorge Blanco y Adriana Villa. Pero también, en la bibliografía estaban presentes algunos de los libros elaborados por Raquel Gurevich y María Victoria Fernández Caso, ambas coordinadoras de diferentes áreas y equipos ministeriales e investigadoras en temáticas de enseñanza de la Geografía por la UBA. Estos aspectos mostraban que las transformaciones llevadas adelante por el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 fueron complementarias con el enfoque promovido por los especialistas del Departamento de Geografía de la UBA, el cual ya era dominante en la producción del discurso pedagógico disciplinar.

Hacia finales de la década del 2000 y principios de 2010, el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) organizaron el “Programa de Articulación e Integración de la Formación Docente” (Marano, 2014). El mismo buscaba generar afianzamiento y relaciones de cooperación entre los institutos de formación docente y las universidades, por lo que llevó adelante diferentes acciones, como el “Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el nivel Secundario” (Marano, 2014). En lo que fue el área de Geografía, habían participado la profesora de “Geografía de la Población” 2008 [en adelante profesora de G. de la P. 2008⁷⁷] y el profesor de GP 2008, junto con otros docentes de universidades e institutos

⁷⁷ Es profesora y licenciada en Geografía por FFyL de la UBA. Tiene un posgrado en Gestión Educativa por FLACSO (2002-2003) y una Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje por el Instituto de Formación Docente de Virtual Educa (2014-2015). Fue investigadora para el CONICET (1989 y 1994) y OPS (1992-1993). Es coautora de números manuales de texto para el nivel primario y secundario en editoriales como Puerto de Palos, Doce Orcas y Santillana. Trabajó como especialista en Geografía para el Ministerio de Educación de la Nación, en un grupo de trabajo para la Secretaría de Políticas Universitarias- INFOD en el “Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el nivel Secundario orientado a las áreas de Lengua, Historia y Geografía” (2009-2010). Ingresó en el

de formación docente a nivel nacional. La profesora de GRH011: Asia 1993, que para entonces ocupaba el cargo de Directora del Departamento de Geografía del Instituto, colaboró realizando la lectura crítica de algunos núcleos elaborados en el documento final. En la introducción del mismo, se expresaban algunas de las cuestiones que se vinieron analizando en relación a la enseñanza de la Geografía a partir de los nuevos cambios de enfoque como la relación con las ciencias sociales y la importancia de los conceptos dentro de este campo:

“Actualmente, la relevancia de las cuestiones territoriales confiere a la Geografía un lugar de privilegio, junto a otras disciplinas sociales, como la Historia, la Economía, la Política, la Sociología, la Demografía, la Psicología Social, entre otras, con el objetivo de proponer las claves para la interpretación y comprensión de los problemas contemporáneos. Aunque la disciplina ha avanzado a pasos agigantados en el análisis de los problemas antes mencionados, esto no se refleja todavía en los saberes a enseñar. (...)”

En este documento presentamos una serie de núcleos temáticos, considerados prioritarios en la formación inicial de profesores de Geografía que desarrollarán su actividad en la educación secundaria. (...) Estos contenidos fueron elaborados considerando, además de lo estrictamente conceptual, cuestiones de método, propósito y comunicación. (...).

El desafío de enseñar Geografía, entonces, consiste en adquirir y ayudar a adquirir las estrategias necesarias para razonar críticamente, utilizando conceptualizaciones complejas y profundas de lo social, expresado espacialmente” (Programa de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario, 2011 p: 11 y 12).

En este documento, donde se explicitaron núcleos temáticos prioritarios y posibles experiencias sugeridas para la formación docente, se encontraron coincidencias con algunos de los contenidos planteados en diferentes materias. Por ejemplo, en uno de los programas de la profesora de G. de la P. 2008 se establecía que dicha Geografía “no pretende conocer sólo cuántas personas, dónde y cómo viven en los distintos lugares del planeta”, sino más bien analizar “las relaciones que se establecen entre la sociedad y el espacio” y explicar los cambios aparejados en el mundo como consecuencia del proceso de globalización (Programa de “Geografía de la Población”, 2009). En concordancia con la importancia de la enseñanza

Departamento de Geografía del ISP JVG en 2008 y tuvo numerosas cátedras como: “Geografía de la Población” (plan 2005), luego Introducción a la Geografía (plan 2015); “Geografía de Europa: Espacios y Sociedades” (plan 2006), luego “Territorios II: Europa” (plan 2015); “Taller de diseños de materiales didácticos” (cuatrimestral) y “Geografía Urbana y Rural” (2 cátedras) hasta su jubilación en 2022.

de conceptos relacionados al campo de las ciencias sociales y con la idea de proceso, se incorporaron en dicha materia contenidos que antes no estaban presentes como: “espacios urbanos y rurales: cambios y transformaciones”, “la estructura económica de la población: PEA, empleo, subempleo, desempleo”, “segregación espacial”, “Calidad de vida: indicadores. Índice de Desarrollo Humano (IDH). Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Línea de pobreza” y “Perspectiva de género. Concepto de género. Desigualdad de género en el mundo”, entre otros (Programa de “Geografía de la Población”, 2011, 2014). La bibliografía mostraba una gran variedad de autores, entre ellos geógrafos críticos del ámbito nacional e internacional, como así también autores de otras ciencias y relacionada a distintos programas de Naciones Unidas y de Le monde Diplomatique. Según especialistas del campo disciplinar y didáctico, muchas de estas nuevas temáticas formaban parte de un conjunto de saberes que estaban incluidos en la agenda escolar de problemas socioterritoriales vinculados con la desigualdad, la pobreza, la exclusión social y cuestiones culturales (Fernández Caso, 2005, 2007) y, por lo tanto, de los enfoques de las nuevas geografías regionales y de la geografía crítica.

En los siguientes años de la década de 2010 y en base a lo mencionado anteriormente en relación a la LEN y las nuevas resoluciones del Consejo Federal de Educación, se comenzó a trabajar desde el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en la elaboración de los nuevos planes de estudio para las carreras de formación docente. En 2014 se aprobó el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Geografía en la Ciudad de Buenos Aires y se continuó trabajando para su implementación en el Departamento de Geografía del ISP JVG. El plan de estudio se organizó en tres campos definidos a partir del documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” aprobado por el Consejo Federal de Educación bajo el marco de la Ley de Educación Nacional: el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Pero también, el nuevo plan de estudio contempló los Espacios de Definición Institucional (en adelante EDI), es decir, horas cátedras que permitieran recuperar experiencias particulares propias de cada instituto de formación.

En este caso y debido a que el diseño curricular no contemplaba los recortes continentales como espacios curriculares, muchos profesores buscaron continuar nuevamente con los mismos, tal como habían hecho en la reforma de 2005. El profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 expresó al respecto que:

“nosotros no resignamos los continentes, que los tuvimos como EDI porque en realidad, para el plan del Gobierno de la Ciudad no había que darlos los continentes.

Fue una decisión consensuada, epistemológica que lo siguiéramos enseñando, porque no se enseñan en ningún lado en realidad”.

La etapa final de elaboración del nuevo plan de estudio se realizó con la participación de docentes, estudiantes y con el profesor de GRAII 2010 como Director del Departamento de Geografía. La profesora de GUyR 1995 que también ocupó el cargo de Coordinadora del Plan de Estudio, explicó algunos de los últimos cambios junto al rol que tuvo la institución en la elaboración del nuevo diseño curricular. A su vez, distinguió las coincidencias entre los enfoques promovidos por los docentes del Departamento con los diferentes agentes del CRO en la disciplina, como Adriana Villa y Viviana Zenobi, quienes formaron parte del equipo de Ciencias Sociales de la Dirección de Currículo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires:

«[Durante el proceso de reforma del nuevo plan de estudio] hubo toda una serie de cuestiones, nosotros en Geografía optamos por la carrera de 5 años y eso nos permitió reacomodar en los años las materias e introducir ese conjunto de materias que digamos, la caja curricular del Gobierno de la Ciudad, del Ministerio de Educación exigía con esa reforma. Como las carreras de Geografía en el Gobierno de la Ciudad son muy pocas, y a partir de todo el trabajo que se venía haciendo, de normativa, de los coordinadores de planes y el trabajo bastante aceitado que se había logrado, la verdad que el Joaquín tuvo un papel relevante, desde sus rectores que ya eran otros, hasta cualquiera de nosotros, los coordinadores de carreras o de los directores que trabajaban a la par y de muchos profesores que acompañaban como referentes específicos digamos de algunos temas. Siempre me parece que algo que caracterizó a los cambios de los planes de estudio es que, viste que fueron convocatorias, a pesar de que había como esta “caja” que te obligaban, por lo menos desde la institución, fueron convocatorias muy democráticas y muy participativas. Que la gente después no se comprometiera, ya sabemos cómo es, vos hacés una reunión, invitás a todo el mundo, la repetís, la replicás, después quedan 4 o 5 trabajando pero al menos todos contribuyeron con contenidos.

(...)

Bueno, quiero decir que en particular, digamos, que el [profesor de GRAII 2010] tiene una formación teórica increíble, y siempre tenía para estas reuniones, que a veces eran muy ríspidas con la gente del Ministerio de Educación, no por los referentes de Geografía, que estaban como “de parte nuestra”, porque Adriana Villa, Viviana Zenobi, esta gente era de la facultad, son los que escriben los libros que están en la bibliografía

que usamos, o sea, en ese sentido, no eran ellos que sabíamos que transitaban las mismas incomodidades que nosotros (...).».

De esta manera, en el nuevo plan de estudio se fueron plasmando estas coincidencias entre los enfoques promovidos dentro del Departamento de Geografía del ISP JVG y los actores del CRO, profundizando cambios desde el enfoque de las nuevas geografías regionales, que serán abordados en el siguiente apartado.

3.2.2. La región como escala de análisis para el abordaje de problemáticas socioterritoriales

Con la entrada en vigencia del nuevo plan de estudio en 2015 el “área de las configuraciones espaciales” se transformó en el bloque de los “territorios” y volvieron a cambiar el nombre de las materias continentales, cómo se detalla en la figura n° 5, aunque “Geografía de la República Argentina III: análisis regional” continuó sin modificaciones (ISP JVG, 2015). Este bloque de materias, como se mencionó anteriormente, se constituyó dentro del espacio de EDI especificado en el Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior en Geografía en la Ciudad de Buenos Aires (2014). Por otro lado, “Historia Mundial” e “Historia de América y Argentina” pasaron al “campo de la formación general” y dejaron de formar parte del eje disciplinar de Geografía (ISP JVG, 2015). El siguiente cuadro comparativo ilustra los cambios en las materias continentales y regionales a través de los últimos planes de estudio:

Figura N° 5: Comparación del agrupamiento de materias y cambios de nombre a lo largo de los últimos tres planes de estudio

Materias de “Geografía Regional” (plan 1971)	“Área de las configuraciones espaciales” (plan 2005)	Bloque de los “Territorios” (plan 2015)
Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida	Geografía de América y Antártida: Espacios y Sociedades	Territorios I: América Latina y Anglosajona
Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía	Geografía de África y Oceanía: Espacios y Sociedades	Territorios IV: África y Oceanía
Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia	Geografía de Asia: Espacios y Sociedades	Territorios III: Asia
Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa	Geografía de Europa: Espacios y Sociedades	Territorios II: Europa

Geografía Regional de la República Argentina	Geografía de la República Argentina III: análisis regional	Geografía de la República Argentina III: análisis regional
Geografía Física de la República Argentina	----	----
Geografía Humana y Económica de la República Argentina	----	----
----	Historia Mundial	----
----	Historia de América y Argentina	----

Fuente: elaboración propia a partir de los diferentes planes de estudio del Departamento de Geografía del ISP JVG

La fundamentación del bloque de “territorios” fue muy similar al del “área de las configuraciones espaciales” de 2005 en relación a la mención de un “enfoque explicativo y problematizador”, “la estrategia de enseñanza de estudios de caso”, “la visión integrada” de las diferentes dimensiones de la realidad social y la incorporación de la “idea de proceso” en la organización de los territorios (ISP JVG, 2015). Se agregó también la idea de que los territorios iban a ser entendidos como “construcciones sociales dotadas de historicidad” (ISP JVG, 2015). En estos aspectos, el abordaje de problemas sociales, territoriales y ambientales relevantes junto con el trabajo de conceptos del área de las ciencias sociales y estrategias didácticas como los estudios de caso, favorecían la comprensión de procesos sociales más amplios como el desarrollo de aprendizajes significativos (Fernández Caso, 2000). En referencia al cambio de nombre de las materias continentales, el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 propuso que pasasen a llamarse “Problemas Socioterritoriales”. En la votación entre los docentes de este bloque ganó la propuesta de denominación de “Territorios I, II, III y IV”, distinguiendo los recortes continentales específicos. En referencia a esto y tomando el caso particular de América, el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 comentó que:

«la materia pasa a llamarse “Territorios I: América Latina y América Anglosajona”. Lo que yo logro es que Antártida vaya a Geografía Política, que América Latina y América Anglosajona sean una unidad de análisis y que uno de los propósitos era contrastación de los modelos de ocupación del espacio y si bien no logramos que se llamara “Problemas Socioterritoriales”, quedó que todos los continentes sean “Territorios I”, “II”, “III” y “IV” y en el enfoque, en la fundamentación, se lo plantea como problemas socioterritoriales con estudios de caso. O sea que hubo una enorme transformación, este es un ejemplo, imagínate en todas las otras áreas».

En esta etapa se produjo el retiro o jubilación de los profesores del Grupo 1 que habían iniciado los cambios de enfoques dentro de la geografía regional que estaban a cargo de las cátedras de las materias continentales y de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”. Esto profundizó la renovación del plantel docente del Departamento de Geografía y la adhesión de los nuevos profesores a los enfoques promovidos por el Grupo 1. El análisis de los programas de estudio mostró también, en algunos casos, coincidencias en relación con el análisis de las transformaciones en la organización espacial de los continentes en sus distintas dimensiones en el actual contexto de globalización. Por ejemplo: “las integraciones regionales”, “el sistema urbano”, “el sector agropecuario”, “la organización económica del espacio”, las “problemáticas socioterritoriales” resultantes y el uso de diferentes escalas (local, regional, continental, mundial). Dichos aspectos, según Ciccolella (2007), tuvieron que ver con las mutaciones violentas y aceleradas de la realidad geográfica generadas por la reestructuración del capitalismo, como el dinamismo económico y la revolución tecnológica. De esta manera, la concepción de los territorios actuales se fue transformando en las últimas décadas y no podrían entenderse sin tener en cuenta estas cuestiones, las cuales serán abordadas en el siguiente capítulo.

Teniendo en cuenta a García Álvarez (2006), en el enfoque de las nuevas geografías regionales, las regiones se constituían a partir de “concepciones prioritariamente sociales”. Esto se identificó también en el análisis de los programas de estudio de las materias continentales. Por ejemplo, en una de las comisiones de “Territorios I: América Latina y Anglosajona”, se especificaba que “Se pensará al continente americano como una región que se convierte en objeto de reflexión sobre la realidad actual, pero también sobre momentos variados” (Programa de “Territorios I: América Latina y Anglosajona”, 2017 p: 1). Las unidades didácticas correspondientes a las regiones de América Latina y Anglosajona seguían casi el mismo orden correspondiente a “población y calidad de vida”, “dinámica de los espacios rurales”, “la lógica territorial de los espacios urbanos e industriales” y diferentes estudios de caso destinados al “análisis espacial a escala regional”. En una de las comisiones de la materia “Territorios II: Europa”, había una unidad del programa titulada “Organización del espacio y la sociedad europea. Principales problemas de la Europa de las regiones”, donde al final se trabajaban con estudios de caso de problemáticas a escala regional como, por ejemplo “los países nórdicos y sus niveles de bienestar”, “el protagonismo de Rusia en el escenario internacional” y “el poderío económico de Europa Occidental” (Programa de “Territorios II: Europa”, 2017).

El profesor de Trabajo de Campo I 2010 [en adelante profesor de TCI 2010⁷⁸], quien tiene a su cargo dos de las comisiones de “Territorios III: Asia”, reflexionó sobre los cambios en los contenidos y la bibliografía de la materia. También indagó sobre las distintas herramientas didácticas de abordaje, junto a su aplicación en la currícula de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires a través de estudios de casos del continente asiático:

«Con respecto a Asia, yo me acuerdo haber trabajado China, que yo sigo trabajando, pero ahora incorporo el mercado mundial de China a partir de diferentes textos (...), el conflicto Palestina-Israelí lo trabajamos en Asia, pero yo por ahí le doy otra vueltita de rosca, y justo en Asia estoy pensando en modificar, no tanto los contenidos sino más bien el programa y dividirlo en ejes. Yo tengo 6 unidades, en la primera trabajo problemáticas socioterritoriales, en donde tomo, por ejemplo, Corea del Sur, Corea del Norte, Cachemira, Timor, (...) Indochina, los kurdos, el Conflicto Palestina-Israelí. Y en la segunda unidad trabajo bases naturales y la relación con la sociedad, ahí trabajo el caso del monzón, el caso de la civilización del arroz. Después la unidad 3 es Rusia, la unidad 4 es India y sudeste asiático, China y Japón la unidad 5 y Medio Oriente la 6 (...).

Pero sí, los contenidos fueron transformándose, pero sobre todo lo que fue cambiando fue la bibliografía, nosotros estudiábamos con Méndez y Molinero, por ahí ahora aparecen algunos textos más renovados en relación a eso. Igual Méndez y Molinero, vos seguro estudiaste con ellos, es como medio un “caballito de batalla” que tienen ciertas cuestiones. Pero por ejemplo, ahora los textos de Le monde son re interesantes poderlos aplicar, me parece. Lo que pasa en Asia en el aula que yo hago es trabajar el contenido, más la aplicación del contenido en media, más el análisis de esa herramienta. Por ejemplo, trabajamos gráficos o trabajamos con mapas temáticos, yo les pido que un trabajo sea la construcción de un mapa temático, de algún conflicto territorial que hayamos trabajado. (...) Son todos contenidos que en media los pibes van a trabajar, por ejemplo, Estado-nación van a trabajar los pibes en segundo año

⁷⁸ Es profesor en Geografía egresado del ISP JVG en 2008. Realizó las adscripciones a las materias de: “Geografía de Asia: Espacios y Sociedades”, “Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III” y en “Didáctica Específica II y Residencia” (según el plan 2005). Actualmente se desempeña como docente de Geografía en el nivel secundario, y es profesor en la institución de las cátedras de “Trabajo de Campo I” y “Territorios III: Asia”, “Territorios IV: África y Oceanía” y es ayudante en la cátedra de “Enseñanza de la Geografía II y Residencia Pedagógica (Nivel Medio y Superior)”. También fue el Director del Departamento de Geografía en el período 2019-2022. Asimismo, cursó la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC en Nuestra Escuela- Programa Nacional de Formación Permanente, y se encuentra realizando la Diplomatura Superior en Conducción de Instituciones Educativas en el ISP JVG.

de Ciudad de Buenos Aires, entonces, ¿les va a servir el caso de los kurdos? Sí, les va a servir. ¿Les va a servir el conflicto Palestina-Israelí? Si, les va a servir. Frontera, ¿trabajan en segundo año? Sí, ¿entonces qué les doy? Corea del Norte y Corea del Sur para que ellos tomen como estudio de caso si quieren trabajarlo o pueden tomar el caso de Cachemira».

En esta etapa, la organización de los contenidos en los programas de estudio de la materia “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”, continuó siendo similar a la de años anteriores planteándose primero una introducción del concepto de región en Geografía, para abordar luego las diferentes regiones del país. Cada una de las comisiones está conformada actualmente por docentes egresados del Grupo 1 que habían realizado adscripciones con los profesores de GRHOI: África y Oceanía 1993 y GRHOII: Asia 1993 quienes, como ya mencionamos, habían incorporado nuevos contenidos que ponían en discusión la geografía regional clásica.

Asimismo, en algunas comisiones de esta materia, la región era concebida como una estrategia metodológica, entendiéndola como “una forma de abordar el análisis de las problemáticas territoriales, donde no se pierde de vista la variable social” (Programa de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”, 2020a p: 2). En otra de las comisiones se agregaba la idea de que esto permitía “leer y ordenar en clave territorial las diferencias y asimetrías que pueden apreciarse en nuestro país” (Programa de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”, 2020b p: 2). En referencia a la enseñanza de la Geografía, se planteaban instancias de realización de “estrategias didácticas de abordaje de las temáticas de Geografía Regional argentina” (Programa de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”, 2020b p: 4), teniendo en cuenta que el estudio del territorio estaba “presente en todos los temarios geográficos (...) de diferentes jurisdicciones y niveles del sistema educativo nacional” (Programa de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”, 2020a p: 2).

En la entrevista realizada al profesor de Trabajo de Campo II 2017 [en adelante TCII 2017⁷⁹], y quién fue Director del Departamento de Geografía en el período 2022-2024, expresó que cuando tomó la cátedra de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”, mantuvo los mismos materiales que había elaborado el profesor de GRHOI: África

⁷⁹ Egresó como profesor en Geografía en el ISP JVG en 2013 y es también licenciado en Comunicación Social por la Universidad de Buenos Aires. Realizó luego las adscripciones a las materias de “Geografía de Asia: Espacios y Sociedades” y “Geografía de la República Argentina II: Procesos Sociales y Económicos”. Ingresó como profesor en el Departamento de Geografía en la institución con la cátedra de “Trabajo de Campo II” en 2017, y accedió después a la de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”. Desde 2022 es el actual Director del Departamento de Geografía.

y Oceanía 1993 para la materia. Luego, comenzó a sumar bibliografía elaborada principalmente por docentes de la UBA, pero también de investigadores de otras universidades. Del mismo modo, comentó sobre la necesidad de pensar la región más allá de la homogeneidad dada en ocasiones por las condiciones físico-naturales y definirla teniendo en cuenta las relaciones e intencionalidades de los actores sociales en diferentes escalas de análisis. La mención al análisis del “tipo de desarrollo” y “el lugar que ese territorio ocupa en el mundo”, se pudo conectar con lo que García Álvarez (2006) llamó la perspectiva de la economía política dentro de las nuevas geografías regionales” y sobre todo de la modalidad del “análisis del sistema mundo”. En sus palabras:

«Cuando yo entré me agarré muy fuerte de [el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993], de cómo dio [el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993] la materia. (...). No me animé a tocar nada, de hecho usé los mismos textos, lo único que hice fue actualizar algunos de esos datos, viste que lo de [el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993] era todo escrito por él, un cuadernillo, (...) con mucho de su impronta personal, que sabe un montón, innegable, con su forma de escribir, y yo me agarré de eso. Me despersonalicé de la materia y un poco que imité a [el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993]. Como esto no me hizo sentir cómodo, empecé a salir y a buscar, a ver que estaban haciendo en Puán los profesores, (...) como para darle una impronta diferente, en base también a mi formación en las ciencias sociales [en Ciencias de la Comunicación] (...). Y a lo que le empecé a dar vuelta, y que se lo quería plantear a [el profesor de TCI 2010]⁸⁰ (...), darle una vuelta a esto de la geografía regional, porque si bien la materia tiene este nombre y yo respeto un poquito los contenidos mínimos que están, le empecé a dar la vuelta en lo que es el desarrollo territorial a la materia, y no tanto lo que es la región “dura”, “el NOA que termina en las puertas de Orán”. Que si bien, esquemáticamente me sigue sirviendo, este trabajo de ir entre lo global y lo local es más que importante hoy en la Geografía (...) y romper con lo estrictamente regionalizable en términos de aquello que le da homogeneidad a una región y toda esa parte más teórica, romperlo en términos de lo que hay de fondo, y en cualquiera de las regiones que pensemos, analizar la intencionalidad que existe en virtud de un tipo de desarrollo que se espera y el lugar que ese territorio ocupa en el mundo».

En las materias “Didáctica Específica II y Trabajo de Campo III” y “Didáctica Específica II y Residencia”, que con el nuevo plan de estudio cambiaron sus nombres a “Enseñanza de

⁸⁰ Para el momento en que se realizó la entrevista, el profesor de TCI 2010 era el Director del Departamento de Geografía.

la Geografía I y Construcción de la Práctica Docente” y “Enseñanza de la Geografía II y Residencia Pedagógica” respectivamente, también se identificó una mayor importancia dada a las problemáticas socioterritoriales. Tras la jubilación del profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 en 2017, dichas cátedras fueron tomadas por docentes del Grupo 1 mostrando una continuidad en los enfoques promovidos. Con respecto a la cátedra de “Enseñanza de la Geografía I y Construcción de la Práctica Docente”, esta fue tomada por la profesora de “Geografía de África y Oceanía: Espacios y Sociedades” 2012 [en adelante profesora de GAYO: EyS 2012⁸¹]. Dicha profesora había sido adscripta⁸² en la misma cátedra algunos años antes, y su propuesta se enmarcaba en el enfoque de la nueva geografía regional. En el programa de estudio se especificaba la enseñanza de temas relacionados con los problemas que afectan a la construcción del espacio socialmente producido, reconociendo el accionar, intereses e intenciones de los actores sociales y el análisis de diferentes escalas geográficas, junto al uso de nuevos recursos didácticos (Programa de Enseñanza de la Geografía I y Construcción de la Práctica Docente, 2020).

Del mismo modo, ese mismo año la cátedra de “Enseñanza de la Geografía II y Residencia Pedagógica” fue tomada por la profesora de “Geografía Urbana y Rural” 2012 [en adelante profesora de GUyR 2012⁸³]. En concordancia con lo expresado en los últimos apartados, en la entrevista comentó que los contenidos clave en la formación docente en Geografía se vinculaban a la enseñanza de las diferentes dimensiones del análisis de las problemáticas socioterritoriales junto a la importancia de la teoría para comprender la idea de

⁸¹ Es profesora en Geografía egresada del INSP JVG en 1988 y especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente trabaja como docente en el nivel secundario en el Instituto Glauco en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En lo que respecta a la institución, ingresó como profesora en la cátedra de “Geografía de África y Oceanía: Espacios y Sociedades” (plan 2005), luego “Territorios IV: África y Oceanía” (plan 2015) y luego en la cátedra de “Enseñanza de la Geografía I y Construcción de la Práctica Docente” (plan 2015). Ha escrito numerosos libros para la escuela secundaria junto con otros docentes e investigadores en Geografía.

⁸² Las adscripciones son especializaciones docentes en alguna asignatura elegida, realizada dentro de la institución y con una duración de dos años. Se requiere tener el título de profesor o ser un alumno avanzado de la carrera con el 80% de las materias aprobadas. Entre las acciones que se deben llevar adelante en la adscripción, el egresado o alumno debe tener un determinado porcentaje de asistencia a las clases de la materia, desempeñar tareas auxiliares, dictar clases espaciales y presentar un trabajo de investigación sobre una temática que guarde relación con la especialidad (ISP JVG, 1997).

⁸³ Es profesora en Geografía egresada del ISP JVG en 2007. Realizó las adscripciones a las materias de “Geografía Urbana y Rural” y “Geografía Económica Mundial”, ambas en el mismo instituto y la licenciatura en Geografía en la Universidad de Luján. También hizo la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC y la Especialización Docente de Nivel Superior en Problemáticas en las Ciencias Sociales y su Enseñanza, ambas en Nuestra Escuela- Programa Nacional de Formación Permanente. Actualmente se desempeña como docente en el nivel secundario, superior y universitario (Universidad Nacional de Entre Ríos). En lo que respecta al ISP JVG, ingresó como profesora de la cátedra de “Geografía Urbana y Rural” en el año 2012 y luego concursó las cátedras de “Geografía Económica Mundial” y “Enseñanza de la Geografía II y Residencia Pedagógica (Nivel Medio y Superior)”.

procesos y las realidades espaciales. La mención a Raquel Gurevich, quien integraba en ese momento la Dirección de Diseño de Aprendizaje en el Ministerio de Educación de la Nación, permitió establecer nexo con los enfoques promovidos desde el CRO:

«El profesor de Geografía tiene que entender cómo funciona el sistema económico, cómo se plasma en el territorio, cómo son esas dinámicas que nosotros las podemos trabajar en distintas escalas, que no nos podemos olvidar de la escalas. Que tenemos también que entender cómo trascienden los procesos políticos, que tienen relación con lo económico y como esa relación entre lo político y económico es multidimensional, porque lo vamos a ver reflejado en lo que sucede en cuanto a la población, que sucede en cuanto a procesos sociales, y cómo esos procesos sociales se plasman en el espacio, porque si no queda muy sociológico, ¿no? Nosotros somos más territoriales. Me parece que los profes tienen que entender, nosotros viste que seguimos trabajando con continentes, a mí me gusta más decirles recortes territoriales, me siento más cómoda con esa categoría, yo les digo cariñosamente recortes porque son nuestras propias construcciones, ¿no? Como esto que vemos en los primeros años a grandes rasgos o en la escala macro, el cambio de escala ayuda mucho a comprender las lógicas, eso me parece súper importante, porque quizás hay cosas que uno dice “yo no las voy a dar en secundaria”, pero son necesarias para que entiendan los procesos, y son necesarias para que entiendan la actualidad, esa es una de las cuestiones que me parece, que los docentes en formación tienen que tener las herramientas teóricas para comprender lo que sucede en el momento. Y acá me refiero a algo que dice Gurevich en un artículo, que el diario no nos tiene que decir que dar en las aulas, pero sí nos tiene que ayudar a comprender la realidad, porque esa realidad en algún momento nos va a llegar cómo algo que el diseño curricular nos propone. ¿No? Entonces me parece que si nosotros no intentamos desde un marco teórico referencial comprender la realidad y sus implicancias espaciales o territoriales, estamos perdiendo como parte esencial de la Geografía».

En cuanto al uso de la cartografía desde el enfoque de las nuevas geografías regionales, la profesora de GUyR 2012 explicó que en esta materia suele trabajar la modalidad de aula taller y utilizar el mapa como recurso didáctico junto con la idea de la construcción social y subjetiva del espacio, como así también la elaboración de cartografía propia, por ejemplo, a partir de los aportes de Iconoclasistas⁸⁴. Sin embargo, en otras materias

⁸⁴ Iconoclasistas es una pareja formada en 2006 por Julia Risler y Pablo Ares como un laboratorio de comunicación social que producían gráficos e intervenciones urbanas, y que desde el 2008 venían desarrollando de manera ininterrumpida mapeos colectivos (Iconoclasistas, s.f.). Esta técnica, busca “favorecer las distintas formas de comprender y señalar el espacio a través del uso de variados tipos

a cargo también de docentes del Grupo 1, se evidenció un menor uso de cartografía en comparación con el período anterior y asociado más a una herramienta del análisis geográfico. Del mismo modo, se incorporó una lectura e interpretación más crítica de los mapas considerando, por ejemplo, las relaciones de poder que sustentaban quienes se encargaban de su elaboración. Según Quintero (2007), el abordaje más crítico de la cartografía se definió a partir de nuevos conceptos y teorías sobre la organización social del espacio. En este sentido, el desplazamiento epistemológico del mapa a partir de la reelaboración del concepto de espacio desde la geografía crítica se tradujo en una “periferización” de la cartografía durante las últimas décadas (Quintero, 2006).

Por otro lado, en 2019, el profesor de TCI 2010 y auxiliar de la cátedra de “Enseñanza de la Geografía II y Residencia Pedagógica” había sido invitado por el profesor de GRAII 2010 a trabajar el caso de la frontera México-Estados Unidos desde la Didáctica Específica de la Geografía, en el marco de la cátedra de “Problemas Territoriales II”, una de las materias obligatorias para el Profesorado de Educación Media y Superior de Geografía de la UBA. El objetivo de este ofrecimiento tuvo que ver con la continuidad de un trabajo en conjunto entre ambas instituciones y que, a futuro, pudieran también ser invitados diferentes estudiantes y docentes de la UBA. A diferencia de los eventos a las “Semanas de la Geografía” organizadas por GÆA o las charlas en el IGM a principios de los 90, esta invitación mostró un cambio en la relación entre algunos docentes del profesorado con el Departamento de Geografía de la FFyL de la UBA y que actualmente constituyen el principal referente en el discurso pedagógico.

Otro cambio importante que resultó significativo fue el análisis de las últimas salidas o “viajes de estudio” dentro del Departamento de Geografía. Tomando distancia del estudio de las condiciones físico-naturales de los territorios de Argentina, a partir de 2019 diferentes docentes del Grupo 1 comenzaron a organizar nuevas salidas en donde primó el análisis de la construcción social de los espacios. En ese año, las profesoras de G. de la P. 2008 y de GUyR 2012 llevaron adelante un primer viaje con distintos estudiantes de la carrera a Uribelarrea, una pequeña localidad en el partido de Cañuelas, provincia de Buenos Aires. La

de lenguaje, como símbolos, gráficos e íconos, que estimulan la creación de collages, frases, dibujos y consignas” (Risler y Ares, 2013 p:5). Parten de considerar a los mapas como instrumentos de poder que buscan construir una mirada dominante sobre el territorio, produciendo representaciones hegemónicas funcionales al desarrollo del modelo capitalista (Risler y Ares, 2013). La utilización crítica de los mapas, en cambio, es generadora de instancias de intercambio colectivo en donde se construyen narraciones y representaciones que disputan la mirada hegemónica de los mapas (Risler y Ares, 2013). El mapeo colectivo suele realizarse de manera grupal y sobre un soporte gráfico y visual donde se vuelcan diferentes problemáticas territoriales y se busca identificar a los actores sociales involucrados, se reflexiona sobre diferentes relaciones y se señalizan las consecuencias (Risler y Ares, 2013).

misma tuvo como objetivo profundizar en el abordaje de las problemáticas socioterritoriales en espacios concretos, trabajar la dimensión histórica como así también los conceptos y procesos sociales abordados en las diferentes materias. En este sentido, como afirma Gurevich (1998), el trabajo con conceptos y problemas desde la Geografía, permite abordar un enfoque desde el campo de las ciencias sociales, como así también elaborar explicaciones e interpretaciones de la organización y funcionamiento de los territorios actuales. Complementariamente, las salidas didácticas favorecen a la conceptualización y utilización de diferentes destrezas geográficas (Sánchez Ogaller, 1997). Algunos aspectos del trabajo realizado fueron explicados por la profesora de GUyR 2012:

«La pensamos [a la salida] como un recorrido con postas, hicimos un material para que tengan los chicos, era de 20 páginas donde estaba la información sobre cada uno de esos lugares donde nosotros parábamos, con una síntesis histórica para que algunos puedan identificar, porque la salida la hicimos nosotros. (...) Nosotros partimos de lo que ya teníamos trabajado en la bibliografía, no era que había que trabajar a propósito de, sino que la bibliografía se iba a ver plasmada en el espacio. (...) Hicimos muchas cuestiones que tenían que ver con pensar el trabajo de campo, tenían que obtener imágenes, no en la versión “nuestra secundaria”, que tenías que ir con el cuadernito copiando, no. La idea era mirar, comprender, ver el espacio, hicimos las paradas, llegamos a Uribelarrea, recorrimos diferentes partes que tiene la historia argentina que la trasciende, ¿no? Desde el modelo agroexportador hasta la actualidad le pasó toda la historia argentina a Uribelarrea. Y ver estas cuestiones de cómo las dinámicas del tiempo se ven el espacio, entonces el objetivo primordial era comprender cómo lo que se estudia en la materia se ve en el espacio, y después ver ciertas dimensiones, ciertos procesos en particular, ¿qué pasa con estas nuevas formas de pensar las “periferias” de las grandes urbes? ¿Cómo ver las nuevas dimensiones de la ruralidad? ¿Cómo ver los procesos de “turistificación” que aparentemente ocurren? Y a la vez que los estudiantes piensen la salida didáctica. Si no hacemos una salida, ¿cómo pensamos el día de mañana nosotros docentes la salida? Y con todo eso que transitamos en la salida, las cuestiones que explicamos y todo, más el cuadernillo, que el cuadernillo nos brindaba como un marco para pensar todo, desde un parque industrial hasta la autopista, vamos a utilizar un elemento muy puntual. Y a la vuelta lo que hicimos fue una actividad de mapeo colectivo, dónde no solamente identificamos a qué lugares fuimos, sino qué problemáticas podríamos tener ahí, que hay un montón, uno hace el recorrido, agarra la autopista y son problemáticas (...)».

Por su parte, para terminar con el análisis de este apartado, en el cuadernillo elaborado por diferentes docentes de la institución para el curso de nivelación de los ingresantes a la carrera en 2019, también se identificaron elementos de lo que podríamos relacionar con las nuevas geografías regionales. En el mismo se trabajaba con el estudio de caso de “Las inundaciones en la Pampa Deprimida. Problemáticas y perspectivas de la Región”, junto con contenidos disciplinares y el análisis de “los problemas sociales, económicos y ambientales relevantes que confluyen en una región y el protagonismo que juega la región en los procesos productivos regionales y nacionales, insertos en procesos y fenómenos de escala global” (ISP JVG, 2019 p: 2). Esto guardaba relación con lo expresado antes por el profesor de TCII 2017 en cuanto a la consideración del desarrollo económico y los procesos productivos en el estudio regional, como el abordaje de diferentes escalas de análisis.

Recapitulando este apartado, la promoción por parte del Grupo 1 del enfoque de las nuevas geografías regionales fue ocupando mayor lugar dentro del profesorado. El estudio de los espacios geográficos y territorios partía de la consideración de que son construcciones sociales que van cambiando a lo largo del tiempo. A diferencia del enfoque regional clásico que caracterizó al Departamento de Geografía a principios de la década del 1990, actualmente se le otorga mayor peso a las cuestiones de la realidad social por sobre las condiciones físico-naturales de los territorios lo que permite, a su vez, plantear otro tipo de regionalizaciones. También se incorporaron nuevos contenidos relacionados con procesos políticos, económicos, urbanos y problemáticas ambientales. Por último, el enfoque busca ser explicativo y problematizador a partir del trabajo con diferentes estudios de caso con el fin de aportar una visión crítica e integrada en el análisis de los territorios. En definitiva, la instalación del enfoque de las nuevas geografías regionales por parte del Grupo 1, tomó algunos elementos llevados adelante por los actores de la UBA en la reforma curricular de los 90, que conjugaron con sus propios posicionamientos respecto de lo que consideraban que debía saber un profesor de Geografía.

3.2.3. Continuidades en el enfoque de la geografía regional clásica

Teniendo en cuenta el análisis de los programas de estudio y considerando las entrevistas a egresados y docentes que trabajaron en la institución, de igual manera se rastrearon algunas continuidades del enfoque de la geografía regional clásica luego del cambio de plan de estudio en 2005. Por aquellos años, en los programas de la profesora de “Geografía Física de la República Argentina” 1993 [en adelante profesora de GFRA 1993⁸⁵],

⁸⁵ Según la información disponible, se egresó como profesora en Geografía en el INSP JVG en 1982. En 1993 ingresó como docente en la institución en la cátedra de “Geografía Física de la República

cuya materia cambió su nombre a “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”, se planteaban diferentes unidades didácticas referidas a “generalidades del territorio”, “climas y biomas”, la “evolución paleogeográfica” y las regiones del “Noroeste”, “Cuyo”, “Sierras Pampeanas”, “Patagonia”, “Planicies argentinas”, “Meseta Subtropical” y “Mar Argentino” (Programa de “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”, 2008, 2013). Como hemos dicho, tomando los aportes de Quintero (2002), este tipo de regionalización se enmarcaba dentro de la fisiografía alemana basada en la concepción de las “regiones naturales” como el resultado de la combinación de los factores climáticos y las “grandes unidades geológicas y geomorfológicas”. Asimismo, el territorio estatal quedaba dividido en estas “unidades naturales” que no tenían relación con los límites político-administrativos ni vínculos con los diferentes aspectos la “geografía humana” y constituían un mosaico de regiones que cubría la totalidad del territorio argentino (Quintero, 2002). En la bibliografía, eran mencionadas las obras de abordaje naturalista de diferentes integrantes de GÆA y profesores que habían formado parte de la institución como Franz Kühn, Mario Grondona y Horacio Lorenzini. Pero también, por entonces, la profesora de GFRA 1993 organizaba todos los años un “viaje de estudio” a diferentes lugares de la Argentina donde, según diferentes entrevistas a los docentes egresados, primaba el estudio de las condiciones físico-naturales de los espacios.

Como se analizó en los apartados anteriores, los dos últimos planes de estudio del Departamento mostraron una predominancia de los enfoques de las nuevas geografías regionales promovidos por los docentes del Grupo 1 y en coincidencia, en mayor medida, con los enfoques de los geógrafos de la UBA con posiciones en el campo recontextualizador. Las materias relacionadas a la geografía física y a los contenidos más naturalistas se reformularon y se buscó incorporar a la sociedad en el análisis geográfico. No obstante, esos cambios no se vieron reflejados en los programas de estudio de algunas materias a cargo de docentes del Grupo 2 asociados a GÆA. En este sentido, otra continuidad en lo referido al enfoque de la geografía regional clásica fue que el grupo de materias de “Geografía Física y Biológica”⁸⁶ y “Geografía Regional”, a pesar de haber cambiado de área y luego de bloque, no modificó su carga horaria desde 1971.

Argentina” (plan 1971), que luego cambió su nombre a “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales” (plan 2005 y 2015) y desde 2008 en la cátedra de “Geografía de la República Argentina III: análisis regional” (plan 2005 y 2015) hasta su jubilación en 2019.

⁸⁶ La división de “Geografía Regional” constituyó un grupo de materias que se había planteado para el plan de estudio de 1971 por parte de GÆA, en un artículo publicado años más tarde (1980). En el mismo, figuraba también el grupo de “Geografía Física y Biológica”, integrada por las siguientes materias: “Geología”, “Geografía Física I”, “Geografía Física II” y “Ecología y Biogeografía”.

De esta manera y siguiendo con el análisis de la materia “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”, en los últimos años se incorporó el contenido de “recursos naturales” dentro de las unidades destinadas al estudio de las regiones (Programa de “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”, 2015). A pesar de esto, no se abordaban problemáticas ambientales, estudios de caso o la perspectiva social de las regiones. Asimismo, estudiantes que egresaron de la carrera entre 2005 y 2015 señalaron que la materia tenía un enfoque naturalista, una enseñanza de tipo descriptiva y apoyada en una detallada cartografía de las regiones. En relación con esta materia y otras de este grupo, una profesora egresada luego del cambio de plan de estudio en 2005 recordó al respecto:

“Y, estaban estas materias que eran prácticamente físicas, que eran las predominantes y tenías que aprenderte cada montaña, en qué lugar estaba ubicada. No había una interacción con la sociedad, era lo físico únicamente y aprender eso y la sociedad quedaba desplazada ahí. Era mucho más difícil, imagínate si yo le doy eso a un chico en primer año, me mata”.

Con la última modificación del plan de estudio de la carrera en 2015, las materias del subárea de “los procesos ambientales como eje de estudio” y del “área de la relación sociedad-naturaleza” pasaron al bloque de “Sociedades, Recursos Naturales y Ambiente”. Integrado por las materias “Dinámica los Procesos Climáticos”, “Ciencias de la Tierra I (Geología y Paleontología)”, “Ciencias de la Tierra II: (Geomorfología)”, “Ecología y Biogeografía” y “Geografía de la República Argentina I: Procesos Ambientales”, representaban la segunda carga horaria más alta dentro del Campo de la Formación Específica. En la fundamentación del nuevo plan se reiteraba la importancia que debía otorgarse desde estas materias a las problemáticas ambientales y la perspectiva social. A diferencia del enfoque que buscaron promover los especialistas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y los docentes del Grupo 1, en algunos casos los contenidos históricos no se modificaron y se continuaron abordando sólo los procesos físico-naturales. La única referencia a la sociedad en los programas de estudio aparecía enlazada a la actividad humana como parte de la interacción dentro del sistema Tierra, junto a la apropiación y el uso de los recursos naturales. Teniendo en cuenta esto, el profesor de “Dinámica de la Superficie Terrestre II” 2009 [en adelante profesor de DSTII 2009⁸⁷], a cargo

⁸⁷ Egresó en 1986 como licenciado en Ciencias Geológicas por la Universidad de Buenos Aires, y luego como profesor de Geografía en el ISP JVG en el 2000. Ingresó en 2009 en la institución a cargo de la cátedra de “Dinámica de la Superficie Terrestre II” (plan 2005), luego “Ciencias de la Tierra II” (plan 2015), y en 2014 tomó “Dinámica de la Superficie Terrestre I” (plan 2005), luego “Ciencias de la Tierra I”, hasta la actualidad.

en la actualidad de “Ciencias de la Tierra I” y “II”, expresó en la entrevista que suele darle más importancia a los procesos geológicos y, en menor medida, los relaciona con la sociedad:

«Mirá, eso, te voy a ser sincero, es más el presupuesto, porque después no lo incorporo tanto, sí en el diálogo, pero no cuando examino. La idea, bien dada, si alcanzo a dar todo el programa, el proyecto, pienso que es fundamental ver cómo todos los procesos geológicos involucran o afectan a la sociedad, cómo la sociedad puede sufrir riesgos o puede tener beneficios a partir de los recursos naturales. Pero, básicamente, partimos de la base de que, tanto la Geología, la parte de la dinámica interna y “Ciencias de la Tierra II”, que es el modelado de los relieves, la sociedad va a vivir, va a habitar por encima, en esa piel de la Tierra va a utilizar sus recursos y después va a estar favorecida o desfavorecida por el lugar de ese relieve en el que se encuentre. Está escrito en los programas, pero por cuestión de tiempo nunca llegó, por ejemplo, hay una unidad que no la pude dar nunca que es todo lo que es riesgo geológico y ordenamiento territorial.

La Geología tiene que ser una auxiliar en función de riesgos y recursos, o sea que el estudiante pueda valorizar a la Tierra como brinda recursos y entraña también riesgos».

En 2019, luego de la jubilación de la profesora de GFRA 1993, una de las comisiones de “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales” fue tomada por el profesor de “Geografía Física II” 2005 [en adelante GFII 2005⁸⁸], último miembro activo de GAEA en el Instituto, quien tenía desde hace algunos años varias materias disciplinares a cargo como “Ciencias de la Tierra I”, “Ciencias de la Tierra II”, “Territorios III: Asia” y “Territorios IV: África y Oceanía”. En el análisis de los programas de estudio presentados por el profesor de GFII 2005 no se apreciaron tampoco importantes modificaciones en cuanto a las unidades y contenidos desarrollados por la profesora de GFRA 1993. El territorio argentino seguía siendo

⁸⁸ Es profesor en Geografía, egresado del ISP JVG (1995) y licenciado en Enseñanza de las Ciencias Sociales con orientación en Didáctica de la Geografía por la Universidad de San Martín (2006). Realizó numerosos cursos de especialización para profesores (adscripciones) en el ISP JVG, en las cátedras de “Geografía Física II (Geomorfología)” en 1996, “Geografía Física I (Climatología e Hidrología)” en 1999, “Geología (1999)” y “Ecología y Biogeografía (2001)”; como así también otros cursos dictados en la misma institución y por el Círculo de Profesores de Geografía del ISP JVG. Actualmente se desempeña como docente en el nivel medio y en institutos de formación docente. En lo que respecta al Departamento de Geografía del ISP JVG es profesor de las siguientes cátedras: “Ciencias de la Tierra I”, “Ciencias de la Tierra II”, “Territorios III: Asia”, “Territorios IV: África y Oceanía” y “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”. Es miembro activo de GAEA y de la Asociación Geológica Argentina.

abordado desde la misma regionalización constituida a partir de las grandes unidades climáticas, geológicas y geomorfológicas ya mencionadas. Se abordaban también cuestiones generales como los “límites”, relacionados al enfoque de la geopolítica clásica, y las “subdivisiones” de cada una de las regiones, donde los contenidos se ordenaban de manera casi idéntica, siguiendo el esquema de las características geológicas, los “climas y biomas” y la “hidrogeografía”. En la bibliografía se encontraron citados numerosos autores referentes de la Geografía Física y, especialmente, de la Geología, como Thornbury (1960), Strahler (1987), Tarbuck y Lutgens (2008) y Spikermann (2010).

En una posición coincidente al enfoque históricamente promovido por GÆA y la del equipo de Diana Durán en el CRO durante la reforma educativa nacional, el profesor de GFII 2005 se diferenció claramente del grupo de geógrafos de la UBA. En su argumentación, expresó la importancia y la necesidad de continuar enseñando contenidos relacionados a las ciencias de la tierra ya que los consideraba “básicos” en la formación docente para luego complementarlos con un análisis más social de los territorios. Este aspecto mostraba una clara continuidad con el enfoque “ciencia puente organicista”. En sus palabras:

«lo que yo veo es que muchos de estos profesores de la UBA, sin restarles mérito, que pueden hacer enormes análisis sociológicos sobre el espacio, pero después les preguntás dónde está la cordillera de los Andes y no saben... Ojo con eso, se pueden mandar toda una teoría rebosante de abstracción entre grupos sociales que se pelean por un espacio, que disputan el espacio y que esto y que lo otro, pero cuando vas a lo básico, de cómo se forma un delta, no tienen la más pálida idea. Es más, te dicen: ¿para qué sirve saber eso? (...)

Entonces eso solamente te lo puede dar la Geografía [en relación a los conocimientos del área físico-natural], pero si vos evitas el tema de por qué se formó una inundación, porque no es necesario, simplemente te ponés a estudiar o a enseñar los procesos sociológicos, y... te falta una pata, hermano. Y esa es la pata que la UBA “borró”. Eso es lo que yo veo. Y creo que el Joaquín durante mucho tiempo se ha encargado de quedarse con la parte o la formación de los procesos ambientales, pero nunca había avanzado a este campo que abrió la UBA.

(...)

Entonces, vos decís, ¿quién tiene la posta?, desde el punto de vista del conocimiento, la posta la está teniendo el Joaquín más que la UBA si vos querés tener buena formación (...) Van a la cómoda y los egresados terminan teniendo baches impresionantes, baches que no vas a tener en el Joaquín. No quiero decir con esto

que todos los profesores del Joaquín sean excelentes ni nada por el estilo, ojo, y también he tenido profesores de la UBA que me he tenido que parar y sacarme el sombrero por el conocimiento, que los he tenido en la Universidad de San Martín (...)».

El análisis de la continuidad del enfoque de la geografía regional clásica permitió identificarlo también en las materias con recortes territoriales a cargo de ese docente. Por ejemplo, en “Territorios III: Asia” y “Territorios IV: África y Oceanía” se encontraba una unidad llamada “Ambientes”, destinada al estudio de las regiones de los continentes en base a las condiciones físico-naturales (Programas de “Territorios III: Asia” y “Territorios IV: África y Oceanía”, 2020). Este abordaje continuaba luego con el análisis de los procesos económicos y políticos que determinaban las configuraciones espaciales dentro de los continentes. De un modo similar, en una de las comisiones de la materia de “Territorios II: Europa”, a cargo de otro docente, también había un grupo de contenidos dentro de la unidad “el espacio natural y el impacto del hombre” donde se trataban “las regiones naturales de Europa”. Luego, se buscaba establecer conexiones con la organización de dichos espacios con las sociedades, la valorización de los recursos naturales, su explotación y conservación (Programa de “Territorios II: Europa”, 2020).

De esta manera, el Grupo 2 continuó promoviendo el enfoque más clásico de la geografía regional en algunas de las materias del profesorado, aunque hacia finales de la década de 2010 no fue hegemónico. Algunos de estos docentes eran egresados de la institución, y en otros casos, profesionales que venían del campo de las ciencias naturales. Relacionado a la influencia que había tenido GÆA a lo largo de la historia del campo recontextualizador, en este enfoque siguió primando la importancia del “sustrato natural” y el estudio de los procesos naturales en el análisis geográfico. En ese sentido, aunque su poder dentro del plan docente fue decreciendo, la continuidad en la cantidad de materias y horas orientadas al estudio de las condiciones físicas del territorio en la formación de los futuros docentes de Geografía fue uno de sus logros. Asimismo, el abordaje posterior que a veces se hacía de las cuestiones sociales permitió establecer similitudes con el enfoque “ciencia puente organicista” promovido por GÆA y la idea de la Geografía como una ciencia puente entre las ciencias de la tierra y las ciencias sociales.

Capítulo IV: Las permanencias en la geopolítica clásica y la nueva geografía política

La geopolítica, junto a la geografía regional clásica abordada en el capítulo anterior, habían sido las tradiciones disciplinares identificadas como predominantes en el INSP JVG antes de la reforma educativa de la década del 90.

En la primera parte del presente capítulo se buscará caracterizar el enfoque de la geopolítica clásica en materias como “Geografía Física de la República Argentina”, “Geografía Humana y Económica de la República Argentina” y “Geografía Humana II”, cuyos cargos docentes fueron ocupados por actores que vinculamos al Grupo 1 y 2. Del mismo modo, se analizarán las repercusiones en el enfoque de la geopolítica clásica presente en la institución a partir de los cambios implementados en la política curricular de la reforma educativa nacional. También se establecerán relaciones entre algunos docentes del Grupo 2, con instituciones como GÆA, el IGM y el IPHG, las cuales habían tenido gran injerencia en la construcción del discurso pedagógico, especialmente en décadas anteriores. En este contexto, la cartografía había jugado un rol fundamental en la forma de representación de los territorios desde dicho enfoque. El proceso de reforma del plan de estudio hacia finales de la década del 90 y principios del 2000 permitió identificar diferencias entre los dos grupos, como asimismo los cambios en la tradición disciplinar.

En la segunda parte del capítulo se analizará la influencia del enfoque de la nueva geografía política en el nuevo plan de estudio de 2005, como así también en los programas de las materias y en las entrevistas tomadas a integrantes del Grupo 1. Algunos de estos docentes se incorporaron a la institución en este período y promovieron acciones en concordancia con las llevadas a cabo por algunos de los actores del CRO. Por otro lado, se identificarán continuidades, en algunos casos referidos al enfoque de la geopolítica clásica por parte del Grupo 2, además de conflictos en el abordaje de la enseñanza de la cartografía.

En el último apartado se buscará indagar sobre el enfoque de la geografía de género en el profesorado. Asimismo, se explorarán los principales lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en 2006 y la posterior reforma en el plan de estudio junto a la incorporación de una instancia curricular de ESI. Finalmente, a partir del análisis de los programas de estudio y de las entrevistas a docentes, se analizará la presencia del enfoque de la geografía de género en otras materias curriculares.

4.1. La influencia de la geopolítica clásica y los inicios de su revisión crítica (1993-2005)

Retomando algunos aspectos desarrollados hacia el final del capítulo 2 en relación con el discurso de la geopolítica clásica en los libros escolares, hacia principios de la década de 1990, hubo ciertas continuidades. En ese contexto, algunos docentes a cargo de cátedras aún eran socios o mantenían vínculos con GÆA. Las materias “Geografía Física de la República Argentina” y “Geografía Humana y Económica de la República Argentina” tenían una primera unidad con contenidos muy similares. Con el nombre de “Generalidades del territorio argentino”, “Aspecto político y económico argentino”, “El territorio argentino” o “Geografía Política” se desarrollaba de manera casi idéntica el temario de muchos de los libros analizados por Quintero (2004) y Benedetti (2011) como “posición absoluta y relativa”, “su delimitación”, “el Virreinato y su desmembramiento”, “formación de provincias”, “límite”, “frontera”, “Argentina: origen e historia del nombre”, “el espacio terrestre, marítimo, aéreo”, “cuestiones problemáticas con la delimitación de la soberanía” y “evolución de la división política”, como para citar algunos. El concepto de “territorio”, desde el enfoque de la geopolítica clásica, tenía que ver con el sustrato material; en otras palabras, con las bases físico-naturales y la noción de poder vinculada únicamente al Estado (Quintero, 2004; Benedetti, 2011). Según Nogué Font (2006), el interés de este enfoque en la figura del Estado se relacionaba con la idea de que representaba la única expresión territorial de los fenómenos políticos.

En un libro para quinto año de la escuela secundaria escrito por una profesora que según nuestra interpretación fue integrante del Grupo 2, se presentaba la misma estructura y contenidos que los programas elaborados por ella para su materia. Del mismo modo, había elementos del discurso de la geopolítica clásica muy similares a los que estaban en los libros confeccionados por profesores de la institución en décadas anteriores. En este libro, definía a la geografía política como el “estudio del espacio político organizado por el hombre” (Negro, 1987 p: 2) y agrupaba dicha “especialización” dentro de la geografía humana (Negro, 1987). En correspondencia con lo establecido por el IGM para la representación de la cartografía nacional, la introducción del libro incorporaba al sector insular y antártico como parte de la superficie total del país, prosiguiendo de esta manera con la visión de un territorio argentino mucho más extenso (Quintero, 2004). Más adelante, se comparaban las superficies del Virreinato del Río de la Plata y la República Argentina y se “advertía” sobre la pérdida de diferentes territorios. Asimismo, en lo que respecta a la “delimitación de nuestra soberanía”, el libro se explayaba en toda la cuestión de los límites con los países vecinos y se mencionaban a las “áreas de frontera” como zonas de “atención prioritaria”, donde “se deciden acciones especiales en salvaguarda de la soberanía argentina de esos sectores”

(Negro, 1987 p: 22). Del mismo modo, un trabajo práctico que se realizaba en esta materia tenía que ver con la elaboración de fichas estadísticas o informativas referidas a la “Superficie del territorio argentino por unidad administrativa” y a “cuestiones de límites y soberanía”. Según Quintero (2004), estas ideas que podemos asociar a la obra de Ratzel, buscaban explicar la posición mundial de la Argentina y el destino de grandeza que le esperaba a partir de su configuración física del territorio. En relación con los postulados organicistas, el Estado era personalizado y corporizado en su territorio y se buscaba interpretar su pasado y su futuro en clave biológica (Quintero, 2004).

En la bibliografía de las materias “Geografía Física de la República Argentina” y “Geografía Humana y Económica de la República Argentina” se aludía de manera recurrente a libros con una fuerte impronta nacionalista, producidos por profesores de la institución y miembros de GÆA. Uno de ellos fue “Límites y fronteras de la República Argentina”, escrito por Rey Balmaceda (1979) y galardonado por la Sociedad con el premio Perito Moreno en 1980 (Cicalese, 2009). Los contenidos de este libro en la materia de “Geografía Física de la República Argentina” eran fundamentales para establecer con exactitud los límites y fronteras para el posterior estudio de las regiones naturales y que, en su conjunto, conformaban el territorio estatal. Este libro se constituía como una síntesis argumentativa que reflejaba las inclinaciones de GÆA por esbozar estrategias geopolíticas nacionales (Cicalese, 2009). Rey Balmaceda abordó problemas de la geografía política cuando las relaciones de Argentina con otros países limítrofes se hicieron más complejas en la década de 1970, como por ejemplo: el “Canal de Beagle, la propuesta y mediación vaticana para la resolución del conflicto con Chile, las cuestiones de demarcación en Laguna del Desierto, Hielos Continentales, Cerro Fitz Roy, y de soberanía en el Atlántico Sur” (Cicalese, 2009 p: 10).

En otra de las materias donde hubo cierta tendencia al enfoque de la geopolítica clásica fue en “Geografía Humana II”. Correspondía en realidad al estudio de la geografía política que, como se mencionó anteriormente, todavía para comienzos de la década de 1990 era pensada dentro del campo de la geografía humana. En el programa de estudio se establecía como objetivo general de la materia la “comprensión de la articulación del espacio en función del poder” (Programa de Geografía Humana II, 1993 p: 1). Los contenidos elaborados por las docentes de la materia mostraban la influencia del enfoque de la geopolítica más clásica que tenían que ver con el espacio político del Estado, como por ejemplo: “las fronteras”, “el espacio continental”, “el espacio marítimo”, “el espacio aéreo y cósmico” y sus relaciones con la nación y el nacionalismo. En esta materia también se fueron añadiendo algunos temas que tenían que ver con nuevas perspectivas como los “conflictos internacionales” y “el proceso de globalización”.

Al mismo tiempo, en la bibliografía de los programas de “Geografía Humana II” aparecían citadas algunas obras consideradas dentro de la renovación crítica de la geopolítica. Una de las más conocidas fue la de Yves Lacoste (1977), titulada “La geografía un arma para la guerra”. Este autor estuvo interesado por los problemas del mundo subdesarrollado y buscó comprender los nuevos conflictos del escenario mundial (Benedetti, 2011). Cuando escribió este libro intentó develar el valor estratégico que había tenido el conocimiento geopolítico en los altos mandos y el carácter simplista del saber geográfico en las escuelas (Benedetti, 2011). Otro de los autores que aparecía en la bibliografía de la materia era Paul Claval (1982), quien reflexionó sobre las vinculaciones entre espacio y poder (Benedetti, 2011). Peter Taylor (1985, 1994), también frecuentemente mencionado, consideraba que la geografía política era en realidad una perspectiva dentro de una sola ciencia social (Cairo Carou, 1997). Del mismo modo, expresaba que el mundo ya no podía seguir entendiéndose solo en términos de Estados-nacionales, sino más bien dentro de un sistema espacial de centros, periferias y semiperiferias, profundamente interrelacionadas y que cambiaban con los ciclos propios del capitalismo (Cairo Carou, 1997). De esta manera, al igual que ocurría en otras materias a ocupadas por docentes del Grupo 1, luego de la reforma educativa del 90 se comenzaron a evidenciar cambios asociados a los enfoques promovidos por los actores de la UBA y del CRO.

Por otro lado, la cartografía también jugó un papel importante en el enfoque de la geopolítica clásica en la institución. Dentro del grupo de materias de “Geografía Matemática”, por ejemplo, en los programas de “Cartografía I” figuraban como contenido “La Cartografía oficial argentina” y su relación con el “IGM”. Como se mencionó en el capítulo 2, el rol del IGM fue fundamental en la construcción de cierto imaginario sobre el territorio estatal y como agencia de regulación en su forma de representación. En otras materias, como en “Geografía Física de la República Argentina”, uno de los trabajos prácticos tenía que ver con la elaboración de “mapas parciales de cuestiones de límites”. En un artículo escrito por un profesor del Grupo 2, reconocía la importancia de la cartografía para los Estados Nacionales y la conformación de la conciencia nacional, junto a los cambios tecnológicos a partir del rol de los institutos geográficos, como el IGM:

“La información geográfica siempre constituyó una necesidad prioritaria en los procesos de organización, consolidación y evolución de los estados.

En los países americanos cuyas independencias se registraron entre fines del siglo XVIII y mediados del siglo XIX, los institutos geográficos con responsabilidades nacionales acreditan dilatadas trayectorias que, en algunos casos, superan los cien

años de existencia. Tal es el caso (...) del actual Instituto Geográfico Militar (IGM), (...).

El desarrollo de una conciencia nacional por parte de los habitantes de los nuevos estados fue determinando la necesidad de disponer de cartografía homogénea y con una calidad aún inexistente, para responder a los requerimientos militares, fiscales, políticos y científicos que comenzaban a sucederse.

(...)

Los institutos geográficos concebidos para mejorar el conocimiento existente sobre cada soberanía, a través de una conducción centralizada que aseguraba alguna imprescindible homogeneidad, fueron sufriendo en su evolución lógicas modificaciones y ampliaciones tanto en su estructura como en las misiones asignadas, producto de los avances tecnológicos que iban permitiendo acelerar los procesos, brindar nuevos productos y mejorar los repositorios de información territorial” (Pena, 2003 p: 41 y 42).

Igualmente, el IGM y el Instituto Panamericano de Historia y Geografía (en adelante IPHG)⁸⁹ son mencionados frecuentemente en la bibliografía obligatoria de los programas de estudio del grupo de “Geografía Matemática”. Según se pudo corroborar, muchos de los docentes que ocupaban las cátedras de este grupo en el Departamento de Geografía, también trabajaban o tuvieron relación con estas instituciones. Respecto al vínculo entre el profesorado y el IGM, el profesor de CI 1991 señaló:

«En las cátedras más técnicas puedo recordar a Antonio Cornejo (adscripto de Dagnino Pastore), Rubén Clemente Rodríguez (un breve lapso en “Geografía Matemática”), Fausto Burgos, María Luisa Gonzalo, Jorge Guallart.

⁸⁹ El **Instituto Panamericano de Historia y Geografía (IPHG)**, fue creado en 1928 por una resolución de la VI Conferencia Interamericana de Ministros de los Estados Americanos, en Cuba. Entre los objetivos iniciales figuraban la coordinación y divulgación de los estudios geográficos, la cooperación entre los institutos de América, la realización de investigaciones, la intervención en el estudio de las fronteras y la formación de un repositorio documental y una biblioteca especializada. Al principio, se había considerado sólo el estudio de la Geografía, al que luego se sumó inmediatamente la Historia y con el tiempo, la Cartografía y la Geofísica (Pena, 2018). Entre una de las preocupaciones actuales, se encuentra lo referido a la enseñanza de la Geografía en América (Pena, 2021).

Otros integrantes del IGM como Ana Palese de Torres, Javier Enrique Somoza, seguramente como un camino de superación profesional, también trabajaron en el Joaquín en otras asignaturas.

En los muchos años que trabajé en el IGM recibía con cierta regularidad la visita de Paulina Quarleri, del admirado Mario Francisco Grondona (que compraba todas las ediciones cartográficas), de Ricardo María Larré, de Raúl Rey Balmaceda, de Jorge Irurzun y otros que seguramente no recuerdo. Buscaban las últimas novedades en el quehacer, alguna publicación existente en la biblioteca, adquirirían fotografías aéreas, etc.

A mi entender una explicación sencilla de comprender era que buscaban conocer de primera mano y en el organismo específico los avances técnicos que se registraban en la elaboración de elementos indispensables para la enseñanza de la Geografía».

El modelo de organización de los servicios cartográficos bajo la autoridad de un organismo de origen y perfil militar como el IGM⁹⁰ tenía como función principal la construcción del sistema geodésico nacional, conectando objetivos de defensa de fronteras y reivindicaciones de soberanía (Quintero, 2006). Estas temáticas formaban parte de los contenidos de algunas materias, como así también de las charlas que los estudiantes y docentes del Departamento de Geografía solían realizar allí.

Con el proceso de reforma del plan de estudio del profesorado en 2005 se apreciaron algunas de las tensiones en los cambios de las tradiciones disciplinares. Por ejemplo, la fuerte impronta del enfoque de la geopolítica clásica dentro del Grupo 2, hizo que se mantuviera el recorte territorial de la Antártida dentro de las materias continentales. En una posición divergente, el profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 había buscado incorporarlo como un contenido de la materia “Geografía Política”:

«El proceso de elaboración del plan fue bajo la dirección de [el profesor de CI 1991] y con una directiva de él de todo lo que se pudiese ir para atrás, hacerlo. De hecho, salir de “Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida” para pasar a “Geografía de América y Antártida: Espacios y Sociedades” fue un esfuerzo

⁹⁰ Algunos años más tarde, en 2009 y según el decreto N° 554, el Instituto Geográfico Militar se convierte en el **Instituto Geográfico Nacional**. El cambio de denominación, persiguió una transformación del perfil institucional en aspectos políticos y tecnológicos, integrando áreas científicas y técnicas de la Defensa Nacional y cooperación internacional con instituciones similares (IGN, 2009).

descomunal. Yo en simultáneo había propuesto que la materia se llamara “Problemas socioterritoriales de América” que era la tercer postura. Por supuesto que sólo tuvo un voto, que fue el mío, pero sí hubo un fuerte consenso de pasar a “Espacios y Sociedades”, que ya esto era un claro avance, dejó de ser geografía regional, pero para mí era de América Latina y América Anglosajona el nombre que le propuse, y por supuesto que fue rechazado con una terrible presión. Incluso no te olvides, a mí me llamaban la “antigeografía”, más allá de que me respetaban los colegas, dijeron que yo estaba coadyuvando a la entrega de la Antártida y olvidando los reclamos de la Antártida cuando yo lo que había propuesto es que Antártida se vea en “Geografía Política”, no que no se vea. Pero que América y Antártida no tenían fundamento epistemológico como espacio curricular. No te puedo explicar el apriete que recibí, literal».

La concepción de la Antártida como parte del territorio argentino y su importancia dentro del nuevo plan de estudio reflejaba todavía cierta persistencia del enfoque de la geopolítica clásica dentro de la institución y del Grupo 2. Como hemos mencionado, la influencia de la obra de Ratzel en muchos de los libros escritos por los docentes del Instituto, permitió construir un cierto imaginario sobre la necesidad de ampliación del espacio vital por parte del Estado nacional y el interés de los recursos naturales en la configuración física del territorio.

4.2. La nueva geografía política: el sistema mundial, la construcción social del territorio y el poder (2005-actualidad)

Aún cuando hubo una permanencia de ciertos elementos de la geopolítica clásica, con la entrada en vigencia del plan de estudio en 2005, el Grupo 1 impulsó ciertos debates que se oponían también a los contenidos de la geopolítica clásica. En este nuevo diseño curricular, muchas de las materias analizadas en el apartado anterior, pasaron a formar parte del “área de la relación sociedad-naturaleza”, y en sus fundamentaciones se reconocieron elementos que se conectaban con la nueva geografía política. Por ejemplo, se mencionaba que las diferentes dimensiones de la construcción social del territorio estaban “atravesadas por relaciones de poder que manifiestan la capacidad de negociación diferencial de los actores para colocar sus demandas” (ISP JVG, 2005 p: 35). Teniendo en cuenta los aportes de Quintero (2007), y como también ya se expresó, este enfoque consideraba a los territorios como el resultado de las relaciones espaciales y sociales alrededor del poder y los sistemas de control ejercidos también por otros actores que aquellos que operan desde el Estado.

Del mismo modo, los docentes que ingresaron por entonces a la institución adhirieron al proyecto del Grupo 1, y fueron promoviendo una renovación sobre los contenidos referidos a organización política del territorio argentino y que tenían una fuerte impronta de la geopolítica clásica. Por ejemplo, el profesor de GRAII 2010 realizó importantes cambios en el programa de estudio de la materia “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos”, como la introducción de los temas referidos a “la conquista de los territorios aborígenes”, “la centralización social y territorial del poder económico y político” y “la división política argentina y la Constitución Nacional”. Otros temas que habían formado parte de la disciplina a través de libros y de la enseñanza por muchas décadas no se encontraban presentes, tales como: “posición absoluta y relativa”, “límite”, “frontera”, “el espacio terrestre, marítimo, aéreo”, “cuestiones problemáticas con la delimitación de la soberanía”. En esta misma línea, en las otras comisiones de la misma materia la profesora de “Geografía Humana y Económica de la República Argentina” 2008 [en adelante profesora de GHyERA 2008]⁹¹ trabajaba la historización del Estado argentino y sus transformaciones territoriales a lo largo del tiempo. En contraste con esto, la importancia que le otorgaba al tema del Mar Argentino permitió también establecer vínculos con la geopolítica clásica.

Según Ortega Valcarcel (2000), los temas que fue incorporando la nueva geografía política tuvieron que ver con el análisis de la economía mundial y las relaciones internacionales que repercutían en los problemas del subdesarrollo, el desequilibrio con el mundo desarrollado, las relaciones de dependencia entre los Estados, los conceptos de centro-periferia y las tensiones y conflictos que se producen a escala mundial. En las fundamentaciones posteriores de los programas de estudio de “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos”, se distinguieron muchos de estos contenidos vinculados con el análisis de la situación de Argentina en el contexto mundial.

Con el cambio de plan de estudio en 2005 la materia “Geografía Humana II” pasó a llamarse “Geografía Política” y después de la jubilación de la profesora de GHI 1984 el profesor de GP 2008 tomó dos de las tres comisiones. Entre los objetivos generales se planteaba la importancia de comprender el ejercicio de la territorialidad como una facultad de las relaciones sociales en sentido amplio y que no debía circunscribirse sólo al ámbito del Estado (Programa de Geografía Política, 2010). Este aspecto tomaba distancia de los

⁹¹ Es profesora en Geografía egresada del INSP JVG (1980-1984), y licenciada en Geografía por la Universidad de Luján. Realizó ahí una especialización en Teledetección y SIG aplicados al Medioambiente y actualmente ejerce como investigadora y docente. Escribió libros de Geografía para la escuela secundaria y numerosos artículos relacionados a SIG y sobre problemáticas actuales de Geografía económica de la Argentina. Trabaja también como divulgadora científica en el Planetario de Buenos Aires. En 2008, ingresó en el ISP JVG como profesora en la cátedra de “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos” y se jubiló en 2022.

programas analizados para el periodo anterior y de la geografía política clásica, donde todos los contenidos versaban en relación al trinomio espacio, poder y Estado. En correspondencia con esto, según Quintero (2006), el territorio debía ser entendido como el resultado espacial de las relaciones socialmente construidas en torno al poder y control que se expresaban en diferentes territorialidades. Esta renovación del concepto de territorio en el campo de la geografía crítica dio lugar a diferentes miradas, como el enfoque relacional a partir del desarrollo teórico llevado a cabo inicialmente por los geógrafos Claude Raffestin y Robert Sack, de gran influencia en la geografía argentina y brasilera (Benedetti, 2011). Partiendo de la territorialidad, Sack (1986) la definió como “el intento por parte de un individuo o grupo de afectar, influenciar o controlar personas, fenómenos y relaciones, a través de la delimitación y afirmación del control sobre un área geográfica. Esta área será llamada territorio” (Sack, 1986 p: 19).

De igual forma, el concepto de Estado estaba presente en gran parte de los contenidos de la materia pero también se incluyó el ejercicio de poder en el espacio por parte de otros actores sociales. En breves palabras, el profesor de GP 2008 nos describió los contenidos de “Geografía Política”:

“En Geografía Política, lo que hago es ver desde la constitución del Estado unificado, una vez que se produce la crisis del régimen feudal hasta hoy, cómo se van dando la constitución de los derechos de ciudadanía civil, ciudadanía política, ciudadanía social y ciudadanía cultural a lo largo del tiempo, en relación a las necesidades territoriales. Cómo se entienden las cuestiones territoriales para los derechos de ciudadanía”.

En esta misma línea, el profesor de GP 2008 introdujo en la materia “Geografía Social”, temáticas relacionadas con los cambios en el mundo del trabajo, su impacto en las identidades y el surgimiento de los movimientos socioterritoriales. Según Nogué Font (2006), la conexión de la geografía social y cultural a través del concepto de identidad forma parte de esta nueva geografía política de elevado contenido crítico.

Como se mencionó en el capítulo 3, en los años posteriores al cambio de plan de 2005 se inició nuevamente un proceso de reforma dentro del Departamento de Geografía que concluyó en el diseño curricular de 2015. En éste último, las materias continentales que formaban parte del “área de las configuraciones espaciales” pasaron a formar parte del bloque de los “territorios”. En el caso particular de la materia “Geografía de América y Antártida: Espacios y Sociedades”, que pasó a llamarse “Territorios I: América Latina y Anglosajona”, se quitó a la Antártida del recorte territorial. La propuesta del profesor de GRHOI: África y Oceanía 1993 de trasladar el contenido de la Antártida a la materia de “Geografía Política”,

se pudo llevar a cabo en este contexto ya que el Grupo 1 se había constituido como hegemónico a diferencia de la reforma del plan de estudio anterior. De esta manera, dicha propuesta se incluyó en una comisión de la materia “Geografía Política”, donde entre los objetivos se encontraba el de “conocer el Tratado Antártico como un organismo internacional resultado de la historia de exploración y posiciones geopolíticas en la Antártida” (Programa de Geografía Política, 2016 p: 2). Asimismo, la Antártida aparecía en la última unidad del programa llamada “Geografía Política de las relaciones internacionales y del Tratado Antártico”, donde se mencionaba como contenido “El territorio antártico argentino: descripción histórica” y “estructura de las bases de asentamiento e interés geopolítico”. A pesar de que el Estado no ejerza soberanía, la consideración de la existencia de un “territorio antártico argentino” se vinculó fundamentalmente a las exigencias del IGM y a la necesidad de mostrar una imagen de Argentina más extensa en cuanto a su territorio. Pero, por otro lado, en los programas de dicha comisión también se mencionaban diferentes problemáticas geopolíticas acontecidas en las últimas décadas como “Del mundo bipolar al poder político global del mundo actual”, “Los cambios en el mapa político a partir de la caída del Muro de Berlín” y “Los diferentes organismos internacionales y el papel en los conflictos territoriales”. Según Quintero (2007), estas problemáticas permitieron a muchos geógrafos del campo académico continuar una revisión teórica y crítica de la geopolítica.

Más recientemente, luego de la jubilación del profesor de GRAII 2010 de la institución en 2018, la comisión de la cátedra de “Geografía de la República Argentina II: procesos sociales y económicos” que tenía a su cargo fue tomada por el profesor de “Geografía Económica Mundial” 2018 [en adelante profesor de GEM 2018⁹²]. En la entrevista relató que muchos de los contenidos de la primera unidad del programa de estudio tenían que ver con la geopolítica clásica, aunque afirmó llevarlos adelante desde un enfoque renovado, criticando el nacionalismo con que eran enseñados y considerando bibliografía elaborada por geógrafos de la UBA:

«Por ejemplo analizamos cuestiones que tienen que ver con la definición de Estado, la definición de Nación, la definición de soberanía, los diferentes tipos de soberanía, soberanía política, económica, soberanía alimentaria, que es un concepto que impacta mucho en la actualidad. También vemos las cuestiones limítrofes, claramente desde una perspectiva de la geografía renovada, trabajamos un poco criticando la

⁹² Es profesor de Historia (2005-2009) y de Geografía (2010-2014) por el ISP JVG. También es Magíster en Ciencias de Sociales por Universidad Nacional de Luján. En la institución es docente de “Historia Antigua” en el Departamento de Historia; y de “Geografía Económica Mundial” y “Geografía de la República Argentina II (procesos sociales y económicos)” desde el año 2018 en el Departamento de Geografía.

idea extremadamente nacionalista de la Geografía hasta gran parte del siglo XX, pienso por ejemplo, en el texto de Rey Balmaceda en donde hay una explicación detallada de cómo se producen los límites, yo me acuerdo de haberlo utilizado en mi formación en el “Joaquín”, y que pasaba inadvertido ese contenido de tinte nacionalista/derecha que incluso tenía algunas problemáticas que yo las veía desde el lado de la historia, la idea de la preexistencia de la Nación y de la que la Argentina existe más o menos desde la teoría del Big Bang, la idea de que en el Virreinato ya había una esencia argentina y que luego fue desmembrada por los países depredatorios vecinos, particularmente Chile. Trabajo entonces estas ideas de Nación y cómo esto repercutía en los libros de textos».

Del mismo modo, en una de las materias del bloque llamado “Técnicas y métodos de la Geografía”, una profesora de la materia de “Información Geográfica I” que no estaba vinculada al Grupo 2 ni tampoco a las instituciones más conservadoras y de la esfera militar, fue incorporando de manera incipiente contenidos como «el “poder” de los mapas» que estaban más relacionados al legado de la geografía crítica en la cartografía.

Sin embargo, a pesar de la mayor influencia de la nueva geografía política dentro del Departamento de Geografía del ISP JVG en el último periodo analizado, también se reconocieron algunas continuidades del enfoque de la geopolítica clásica. Por ejemplo, los aspectos más técnicos de la cartografía topográfica permanecieron como parte de los contenidos de esta misma materia en algunas unidades de los programas, como por ejemplo: “Altimetría: Nociones de Topografía, Geodesia y Fotogrametría. Tipos de levantamientos (...). Métodos. Instrumentos (...). La representación del relieve”; “Planimetría: Rotulación, composición, dibujo y reproducción de cartas y mapas”. Según Quintero (2006), la militarización que existió por parte de los Estados en relación con las cuestiones cartográficas y el armado de redes de cooperación internacional, motivaron una mayor precisión en las mediciones, la confección de este tipo de cartografía topográfica y su articulación geodésica a escala mundial. Asimismo, se presentaba toda una unidad de “La historia de la Cartografía”, comenzando por la edad antigua y llegando a la actualidad y a “La historia de la Cartografía en Argentina”. Para Lois (2014), este ordenamiento cronológico de los “avances” de la cartografía se enlazaba con enfoques empiristas que mostraban también el triunfo de la época de las exploraciones. Igualmente, se pudieron realizar asociaciones del enfoque de la geopolítica clásica en una de las comisiones de “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”, a cargo del profesor de GFII 2005, en donde la primera unidad del programa seguía destinando un exhaustivo tratamiento al tema de límites y fronteras.

La complejidad de los procesos de reforma permitió identificar, en ocasiones, que el cambio en las tradiciones disciplinares de los docentes del Grupo 1 fue gradual y que permanecieron algunos elementos relacionados al enfoque de la geopolítica clásica. Los principales cambios implementados en la tradición de la geografía política se refirieron al concepto de territorio, las relaciones sociales y de poder. De igual manera, incluyeron otros actores sociales en el análisis de las relaciones espaciales, como también otras temáticas de la nueva geografía política. Por otro lado, al igual que lo expresado en el capítulo 3 en relación a la geografía regional, se observaron continuidades en los contenidos de la formación docente promovidos por el Grupo 2 en el enfoque de la geopolítica clásica, como por ejemplo, el estudio de las fronteras y límites de Argentina y en lo referido al abordaje más clásico de la cartografía.

4.3. La geografía de género: un enfoque emergente

En Argentina, el enfoque de la geografía de género se manifestó hacia finales de la década del 1980, consolidándose hacia mediados de los 90 e incorporando el debate posmodernista rechazando la consideración del conocimiento real, neutral, objetivo y universal (Lan, 2016). En esta línea, el reconocimiento de la heterogeneidad de la sociedad determina la producción y el consumo del espacio a partir de factores socioculturales que generan relaciones de género diferenciales en el espacio (Lan, 2016). Los trabajos de Mónica Colombara y Nilda Tadeo, seguidas por los aportes de Leticia García y el grupo de geógrafas de la Universidad de La Pampa, fueron pioneros en incorporar la perspectiva de género en Geografía (Lan, 2016; Colombara, 2019). Los aportes posteriores en congresos, encuentros, jornadas, publicaciones e investigaciones científicas permitieron ampliar los campos temáticos dentro de la geografía de género, manteniendo en los últimos años un desarrollo lento pero sostenido (Lan, 2016).

A partir de la aprobación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (en adelante ley de ESI) en 2006, se estableció que todos los estudiantes “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Luego, agregaba que la educación sexual es integral porque articulaba “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Asimismo, esta ley determinó que el Ministerio de Educación de la Nación debía convocar a una comisión de especialistas para contribuir a la producción de los lineamientos curriculares y creó el Programa Nacional de ESI, donde una de sus primeras tareas fue la compilación de una serie de artículos para apoyar a los docentes que estaban a cargo de las capacitaciones y la elaboración de distintos materiales, entre otras acciones (Morgade et al., 2018). En el año 2010, entró en vigencia en

la Ciudad de Buenos Aires una reforma en los Profesorados en Enseñanza Inicial y Primaria, incluyendo una instancia curricular obligatoria de ESI y recién en 2015 se modificaron los planes de estudio correspondientes a los profesorados de nivel secundario y superior (Morgade et al., 2018).

De esta manera, a partir del último proceso de reforma en los planes de estudio dentro del ISP JVG, cada Departamento incluyó la perspectiva de la Ley de ESI. Dentro de carrera de Geografía se debatieron diferentes propuestas para su incorporación e implementación, las cuales resultaron en la creación del “Seminario de ESI” dentro del Campo de la Formación General, con un régimen de cursada cuatrimestral y dos horas cátedra semanales en el último año. En la fundamentación del último plan de estudio se identificaron algunos aspectos referidos al formato curricular establecido como seminario junto a la importancia del enfoque de género:

“La presencia de la Educación Sexual Integral -ESI- en las escuelas reafirma la responsabilidad del Estado y la escuela en la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes dependiendo de la formación académica de sus docentes con perfil científico y no sexista. Es por ello que se elige la modalidad Seminario para la formación de formadores en la necesidad de realizar un estudio sistemático de conocimientos científicos actualizados.

La ESI tiene un enfoque de género y desde él se enmarca en:

- a) Una concepción integral de la sexualidad como fenómeno bio-psico-social;*
- b) El cuidado y promoción de la salud como un proceso social y cultural complejo y dinámico que incluye grados de bienestar físico, psíquico y social; y*
- c) Los Derechos Humanos para reconocer la importancia que éstos tienen en la formación de sujetos de derecho y construcción de la ciudadanía” (ISP JVG, 2015 p: 59).*

Con la creación de estas nuevas horas cátedra, dos de las tres comisiones fueron ocupadas por la profesora del “Seminario de ESI” [en adelante profesora del S. de ESI 2019]⁹³. En la entrevista ella nos expresó que su propuesta se enmarcaba en la perspectiva

⁹³ Es profesora en Enseñanza Media y Superior en Geografía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, especialista docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral por el ISP JVG y doctoranda en Geografía por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Es integrante del Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales (IGEHCS-CONICET-UNCPBA) y del Centro de Investigaciones Geográficas (CIG-UNCPBA). Participó en el Seminario de “Geografía del género: el análisis territorial desde una perspectiva de género” dictado por la FFyL de la UBA en 2016, y de “Educación Sexual Integral” en el Profesorado y la Licenciatura. en Educación Física y Deporte de la Universidad de Flores. En la institución es profesora del “Seminario de ESI” dentro del Departamento de Geografía desde 2019.

de género en la Geografía, en detrimento de una enseñanza anclada solo en los contenidos relacionados a los aspectos físico-naturales de los territorios. En relación a la importancia del seminario dentro de la carrera del Profesorado de Geografía, comentó que partía en su armado de la consideración del derecho a recibir ESI establecido a partir de la sanción de las leyes 26.150 (nacional) y 2.110 (CABA), junto a la incorporación del sistema de opresión o precariedad vinculado al sistema sexo-género:

“hay un derecho que es el derecho a la ESI, en el profesorado, tienen derecho a recibir la ESI (...). Me parece que es totalmente sesgado cómo se estudia o cómo se enseña a ser docente en Geografía en el profesorado, si no tienen esa perspectiva. Me parece incompleto si se quiere, pensar en una perspectiva crítica de la Geografía si no se considera que hay un sistema de opresión o de precariedad según el marco teórico que quieras, vinculado al sistema de sexo-género. Del mismo modo que pasa con el colonialismo si se quiere, si pensar en una geografía crítica es pensar en términos de clases sociales, el conflicto pasa únicamente sobre ese eje, me parece que es una mirada sesgada, que es incompleta y que no logra comprender en su totalidad los conflictos espaciales y sociales que ocurren entre nosotros”.

Del mismo modo, la profesora del S. de ESI 2019 consideró la importancia de la incorporación de la dimensión espacial de la sexualidad como parte del análisis de la realidad social. En este sentido, la consideración de la perspectiva de género dentro de la enseñanza de la Geografía significó una profundización de su abordaje dentro del campo de las ciencias sociales, como así también la necesidad de establecer relaciones con conceptos del campo geográfico y el abordaje de las problemáticas socioespaciales.

Según el programa de estudio, el seminario consta de 6 unidades temáticas relacionadas con: “consideraciones teóricas de la sexualidad”, “la construcción histórica del sistema patriarcal”, “la enseñanza integral de la sexualidad y su marco legal”, “problemáticas actuales relacionadas con la sexualidad y la ESI como promotora de derechos”, “aspectos teóricos y metodológicos de la Geografía de género” y “la enseñanza de la Geografía desde la perspectiva de género” (Programa del Seminario de ESI, 2020). Se mencionan en la bibliografía geógrafas de distintas nacionalidades (inglesas, brasileras, españolas y argentinas, principalmente) que escribieron sobre temáticas del campo de estudio de la geografía de género.

El distanciamiento de los enfoques clásicos y la promoción de una Geografía alternativa y renovada junto a la implementación de la ley de ESI permitieron incorporar en el profesorado

contenidos que hasta ese momento estaban ausentes como las problemáticas de género en el análisis socioespacial:

“las geografías de las sexualidades, de género o de las mujeres, nacieron mucho antes, y nadie les daba bolilla. En todo caso, puedo decirte que sí, muchas nacieron al calor de los movimientos sociales de los 60 y 70, o sea, las primeras geógrafas. No se llamaban así mismas como feministas necesariamente pero que estaban involucradas con las problemáticas de género, los problemas de las mujeres en ese momento, sí nacieron y lucharon al calor de las luchas sociales en los 60 y 70. En ese marco sí es geografía crítica, pero también le cuestionaban un montón a los radicales marxistas en la Geografía, porque no estaban mirando un montón de problemas. Si hacemos una distinción entre las Geografías más tradicionales, donde lo importante es saber el nombre de las montañas y los ríos de memoria y una Geografía que apela a mostrar el conflicto en el espacio, bueno sí, claramente las geografías de las sexualidades están en este marco”.

Pero más allá del caso del “Seminario de ESI” y de los últimos cambios en el plan de estudio, el enfoque de la nueva geografía política en el profesorado presentó conexiones con la geografía de género ya que se incorporaron contenidos de género y, en algunos casos, el análisis de las dimensiones políticas de las relaciones socioespaciales de otros grupos minoritarios o subalternos. Teniendo en cuenta el análisis en los programas de estudio y de las entrevistas, el enfoque de la geografía de género sólo pudo ser identificado en muy pocas materias y a partir de contenidos relacionados con “la perspectiva de género. Enfoque de género en 3 dimensiones: educación, salud reproductiva y empoderamiento”, o “el aporte de las Geografías de Género”. Esto también se tradujo en que el enfoque de la geografía de género todavía sea incipiente dentro del profesorado y que la perspectiva de género no sea transversal a todas las instancias curriculares de la carrera.

Conclusiones

El inicio de esta tesis tuvo que ver con investigar la incorporación de los enfoques críticos en la enseñanza en Geografía, lo que nos llevó a plantear como objetivo general el análisis del cambio en las tradiciones disciplinares en la formación docente, y más precisamente en el Departamento de Geografía del ISP JVG. En este contexto, el proceso de reforma y transformación curricular de la Geografía en la escuela secundaria y en el nivel superior, junto a las tensiones suscitadas en la construcción del discurso pedagógico a partir de los diferentes enfoques disputados por los actores en el campo recontextualizador, fueron el puntapié para plantear la década de 1990 como punto de partida. Partimos de considerar a la reforma como un mecanismo de control y regulación social que actuó a través del Estado mediante diferentes acciones como, por ejemplo, la elaboración de los CBC y los programas de capacitación docente, entre otros, promoviendo su reproducción en el discurso pedagógico por parte de los docentes. Para entonces, las tradiciones preponderantes dentro de la carrera habían sido los enfoques clásicos de la geografía regional y la geopolítica.

En el plan de estudios de 1971, el predominio de la geografía regional clásica en la institución llevó a la conformación de un grupo mayoritario de materias de “Geografía Regional”, destinadas al estudio de los continentes y de la República Argentina. De esta manera, los profesores de Geografía egresados de la institución, debían poder describir, analizar y explicar las relaciones existentes entre los fenómenos físicos (por ejemplo, el curso de un río o la formación y presencia de montañas) y los hechos humanos (como el crecimiento de las ciudades, o la siembra y cosecha de determinado cultivo) de cualquier espacio de la superficie terrestre del planeta. Las entrevistas a profesores egresados en este período, como así también el análisis de los manuales de texto escritos por docentes del Departamento y programas de estudio, nos permitió indagar el orden que tendía a seguir la enseñanza de la geografía regional: primero se abordaban las estructuras geológicas y el relieve, luego los climas, la hidrografía, los biomas y por último la población y las actividades económicas. El predominio de GÆA en el discurso pedagógico de esta época y dentro del Instituto, se evidenciaba sobre todo a partir de la presencia de muchos profesores que formaban parte de la Sociedad, como así también en la tradición de la geografía regional clásica promovida por ellos mismos en los libros elaborados para la escuela secundaria.

El enfoque de la geopolítica clásica orientado a difundir el nacionalismo territorial en el contexto de la década de 1970 y el último golpe cívico-militar en Argentina, también estuvo presente dentro del Departamento de Geografía. En aquel momento, GÆA jugó un papel importante en la promoción de los sentimientos patrióticos y de la “conciencia territorial”,

donde muchos de sus socios y docentes de la carrera buscaron también plasmarla en los manuales escolares. Dicho enfoque fue preponderante, al igual que el de la geografía regional clásica, hasta el inicio del período de esta investigación e identificado mayormente en las materias cuyo recorte territorial correspondía al estudio de la Argentina. Se caracterizó por una concepción naturalista y nacionalista del territorio, de las fronteras y por el rol protagónico del Estado en el ejercicio del poder. De igual modo, la enseñanza de este enfoque por parte de los docentes se basó en el abordaje de contenidos referidos a las cuestiones políticas del territorio nacional, como: posición, delimitación, límites y fronteras, problemas de límites y división política, entre otros. En referencia a la bibliografía de estas materias, se citaban diferentes libros escritos por profesores y miembros de GÆA que promovieron este enfoque. Las entrevistas a docentes egresados de aquel entonces, nos permitieron indagar sobre las invitaciones que realizaba el Departamento de Geografía a participar en las Semanas de la Geografía de GÆA y charlas en el IGM sobre temáticas similares.

En sintonía con el rol del IGM en la construcción de la imagen del territorio nacional y como agencia de regulación en su representación, la cartografía representó un espacio más para promover el enfoque de la geopolítica clásica. Los mapas presentes en los manuales escolares elaborados por docentes de la carrera mostraban, por ejemplo, las “pérdidas territoriales” que había sufrido la Argentina a lo largo del tiempo, o representaciones de un territorio más extenso debido a la incorporación del sector insular y antártico como parte de la superficie total del país. Hacia principios de los 90, la cartografía y el enfoque de la geopolítica dentro del Instituto se relacionó a contenidos vinculados a la cartografía oficial y el IGM, junto a la elaboración y estudio de mapas de Argentina referidos a límites u otros aspectos de la organización política.

En el mundo anglosajón y francés, el movimiento de la geografía crítica había comenzado a integrar diferentes líneas teóricas dando lugar a la renovación de las tradiciones existentes y la inclusión de nuevos enfoques. En la Argentina, el surgimiento de la geografía crítica se asoció a los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía llevados adelante en década de 1970, los cuales habían sido criticados por GÆA y luego interrumpidos por la última dictadura cívico-militar. Tomando en consideración la transformación curricular de la Geografía implementada en la educación secundaria y superior en la década del 1990, las tradiciones disciplinares imperantes comenzaron a evidenciar cambios a partir de la promoción de los enfoques críticos por parte de los nuevos actores del CRO y pedagógico. En lo que refirió al Departamento de Geografía del ISP JVG, la incorporación del enfoque de la nueva geografía regional, se caracterizó por la consideración del espacio como una construcción social y tomando distancia de las concepciones más naturalistas de las región.

Durante la reforma educativa, los primeros docentes que habían conformado el Grupo 1 comenzaron a implementar cambios en los programas de estudio de sus materias, en los contenidos, en la bibliografía y las estrategias de enseñanza promoviendo contenidos asociados a la nueva geografía regional. La llegada de libros del exterior, junto a los nuevos manuales escolares elaborados por docentes de la FFyL de la UBA y los cursos de perfeccionamiento dictados por agencias del Estado, permitieron reforzar las conexiones entre este grupo de docentes del Instituto y los cambios en los enfoques. De acuerdo a lo establecido en las reformas curriculares para la formación docente por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y las leyes vigentes, en los últimos dos planes de estudio, las antiguas materias del grupo de “geografía regional” pasaron al “área de la relación sociedad-naturaleza”, luego al bloque de “territorios” y modificaron sus nombres quitándose el término “regional”. La única materia que lo mantuvo fue “Geografía de la República Argentina III: análisis regional”. En los sucesivos cambios de plan de estudios -2005 y 2015-, el conjunto de docentes del Departamento de Geografía definió sostener el recorte territorial de los continentes como criterio para constituir materias de enseñanza en la formación docente, lo que mostró un posicionamiento diferente dentro de la institución en relación con los actores de la UBA y del CRO, incluso de otros actores que promovían enfoques críticos. Este fue un punto de acuerdo entre los dos grupos de docentes que sostuvieron enfoques distintos en el proceso. En los contenidos de esas materias, los nuevos criterios de regionalización tuvieron que ver con los aspectos histórico-culturales, como así también aquellos que consideraban los modelos de organización espacial. Estas materias partían de un enfoque “explicativo y problematizador”, incorporando la estrategia del estudio de caso con el objetivo de llevar adelante un análisis más integral y en profundidad de las diferentes dimensiones de la realidad social, junto a la incorporación de la idea de proceso en la organización de los territorios.

Del mismo modo, la influencia de la geopolítica clásica en la enseñanza del Departamento de Geografía del ISP JVG, también fue menguando y se identificaron algunos aspectos que se relacionan con el enfoque de la nueva geografía política. A diferencia de lo que ocurría a principios de la década de 1990, en la materia “Geografía Política”, aparecían otras formas de ejercicio de la territorialidad asociados a diferentes actores sociales. Asimismo, el concepto de territorio entendido como la base física del Estado en donde se ejercía soberanía irrestricta fue mutando a una noción más vinculada al espacio socialmente construido a partir de relaciones de poder y control que expresaban territorialidades promovidas por distintos agentes sociales. La incorporación de la temática de la identidad en la materia “Geografía Social”, nos permitió conectarla con las nuevas perspectivas en la geografía política. En otras materias, como en “Geografía de la República Argentina II:

procesos sociales y económicos”, también se evidenciaron cambios en relación al tratamiento de los contenidos referidos a la organización política del territorio argentino. Las cuestiones de límites y fronteras perdieron protagonismo frente a la incorporación de contenidos como “la conquista de los territorios aborígenes”, “la centralización social y territorial del poder económico y político” y “la división política argentina y la Constitución Nacional”. En otros casos, los contenidos de límites y fronteras fueron tratados desde una reflexión más crítica a partir de nueva bibliografía o de estrategias como el debate en clase. Del mismo modo, el territorio de la República Argentina también dejó de ser abordado desde el nacionalismo de décadas atrás, y comenzó a incorporarse el análisis de la economía mundial y las relaciones internacionales, como así también los problemas que enfrenta desde su posición de subdesarrollo y desde la articulación de diferentes escalas geográficas.

Más allá de esta renovación en las tradiciones disciplinares en la institución a partir de la incorporación de los enfoques críticos, este proceso no estuvo exento de tensiones y conflictos entre el Grupo 1 y el Grupo 2, cuyos integrantes formaban en su mayoría parte de GÆA y en su momento del IGM. Algunos profesores del Instituto que habían participado como consultores de Diana Durán en el proceso de reforma, continuaron sus actividades en GÆA luego de jubilarse, oponiéndose a los enfoques promovidos por los profesionales de la UBA en el campo recontextualizador. Entre sus argumentos se encontraba la idea de que el paso de los contenidos de geografía física al área de las ciencias naturales dentro de los CBC, había hecho perder gran parte de la identidad de la Geografía como ciencia puente con las ciencias sociales. En este contexto, varios de éstos profesores publicaron nuevos libros escolares, pero que en líneas generales continuaron reproduciendo los enfoques clásicos frente a las nuevas propuestas editoriales e institucionales de la UBA que comenzaban a volverse predominantes. Muchos de los docentes que continuaron dando clases en la institución y que tenían vínculos con GÆA, el IGM o el campo de las ciencias naturales, tampoco estuvieron de acuerdo con el proceso de reforma curricular y no establecieron cambios en los contenidos o en la bibliografía de sus materias manteniendo una continuidad en las tradiciones y estrategias de enseñanza más clásicas. Esto no sólo ocurrió en diferentes materias de la formación disciplinar, sino también en las correspondientes a las prácticas docentes, donde no acontecieron cambios significativos en la enseñanza de la Geografía a partir de la reforma educativa hasta por lo menos a principios de la década del 2000.

En referencia al rol de la cartografía en los enfoques críticos, los docentes del Instituto también tomaron diferentes posicionamientos. Algunos integrantes del Grupo 1 hicieron un menor uso de los mapas y comenzaron a abordar las conceptualizaciones y teorías que encerraban su elaboración, otros optaron por la elaboración de nueva cartografía y más

relacionada a las ideas del espacio como construcción social y subjetiva. Otros docentes del Grupo 1 continuaron valorando la importancia del uso del mapa y de la localización en la formación docente. De manera opuesta, el Grupo 2 continuó sosteniendo la cartografía desde los más enfoques clásicos, al igual que las prácticas de enseñanza vinculadas a las formas de representación de la Tierra y a las fuentes de información geográfica.

En su participación en el proceso de reforma del nuevo plan de estudio de la carrera hacia finales de la década y principios del 2000, los docentes del Grupo 1 adhirieron a un enfoque de la Geografía más cercana a los últimos cambios y actualizaciones del campo científico de las ciencias sociales, priorizando el análisis social de los procesos y problemáticas espaciales. Dicho posicionamiento generó disputas con algunos de los miembros del Grupo 2, quienes se opusieron a los nuevos enfoques y a la estructura del diseño curricular argumentando que implicaba la disminución de los contenidos específicos y la fragmentación de la Geografía. Finalmente, el plan de estudio recién pudo finalizarse y entrar en vigencia luego de la jubilación del entonces Director del Departamento, asociado a GÆA y al IGM. De esta manera, a partir de las acciones y negociaciones del Grupo 1, se aprobó el nuevo plan de estudio del Departamento de Geografía en 2005, en el cual se plasmaron diversos elementos vinculados al enfoque de la geografía crítica y a la reforma educativa. Por ejemplo, la consideración de la Geografía dentro del área de las ciencias sociales, el objeto de estudio relacionado al espacio socialmente construido, las diferentes escalas de análisis y la utilización de bibliografía correspondiente a exponentes del campo internacional y local de la geografía crítica. La problemática de la teorización disciplinar fue un rasgo que caracterizó este proceso y se pudo vincular luego con algunas acciones realizadas por algunos docentes del Grupo 1 en este sentido. Por otro lado, las permanencias en las tradiciones disciplinarias históricas de la institución en el nuevo plan de estudio se reflejaron en la continuidad de la carga horaria de las materias, como así también en los recortes territoriales continentales.

De esta manera, las materias que habían formado parte del grupo de “Geografía Física y Biológica” antes del cambio del plan de estudio, pasaron a formar parte del “área de la relación sociedad-naturaleza” y de la subárea “los procesos ambientales como eje de estudio” incrementando su carga horaria al incluir la materia “Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales”. La fundamentación del plan de estudio de 2005 mostró para estas materias un enfoque crítico más planteado desde una perspectiva social, donde las problemáticas ambientales y los conceptos problemas se constituyeron como un contenido importante en la comprensión de los espacios geográficos y de las ciencias sociales. El análisis de las condiciones naturales debía interpretarse como parte de un

sistema dinámico y otorgándole mayor peso a la idea de proceso y vinculado con el accionar de la sociedad en la organización y en la construcción de los territorios. También cobraba especial atención la intencionalidad de los diferentes actores sociales que participaban en las problemáticas ambientales analizadas. A pesar de estos cambios en el plan de estudio, sólo una profesora del Grupo 1 adhirió a los nuevos enfoques sustentados por los especialistas de la UBA en la reforma educativa nacional y jurisdiccional. El resto de los docentes de estas materias que formaban parte del Grupo 2, continuaron promoviendo un abordaje más naturalista de las regiones en concordancia con el enfoque histórico de GÆA y primando los contenidos relacionados a los procesos físico-naturales. Sólo en los últimos años se incorporaron temáticas que tuvieron que ver con la actividad humana y los recursos naturales como parte de las dinámicas de interacción con los demás subsistemas de la Tierra.

En este contexto, la jubilación de muchos de los miembros del Grupo 2 y el ingreso de nuevos docentes egresados de la FFyL de la UBA y del profesorado que realizaron luego especializaciones o ciclos de complementación en diferentes universidades, fueron profundizando la incorporación de los enfoques críticos. De esta manera, a partir del armado de los concursos para ocupar las cátedras disponibles, se fue produciendo el avance y consolidación del Grupo 1, tanto en el actual Campo de la Formación Específica como en el de la Formación en la Práctica Profesional. En este último, las materias de la práctica docente profundizaron la reflexión y resignificación de los nuevos conceptos en Geografía y su relación con las ciencias sociales a partir de material teórico y bibliográfico, como también de la realización de secuencias didácticas y planes de clase. De manera contraria, se redujo notoriamente la influencia que tenía el Grupo 2 dentro de la institución, y sus docentes continuaron siendo asociados a los enfoques más clásicos de la geografía regional y la geopolítica clásica. Por ejemplo, esto se vio reflejado en el naturalismo que seguía predominando en algunas materias, los contenidos referidos a los límites y fronteras y los usos más convencionales de la cartografía. Del mismo modo, en la bibliografía se mencionaban a antiguos geógrafos de GÆA y otros referentes internacionales relacionados a la geografía física y a la Geología.

Por otro lado, después de la aprobación de la ley de ESI y del siguiente cambio en el plan de estudio del profesorado de Geografía en 2015, se creó el “Seminario de ESI” dentro del Campo de la Formación General, donde se pudo apreciar la influencia del enfoque de la geografía de género. Abordada desde distintas miradas y enfoques geográficos, la incorporación de la dimensión espacial de las relaciones de género también se pudo identificar de manera incipiente en diferentes contenidos de algunas materias de Campo de la Formación Específica. Este enfoque presentó conexiones con la nueva geografía política

al incorporar temáticas de género y, en algunas ocasiones, aproximarse al análisis espacial y territorial de diferentes grupos sociales y movimientos sociosexuales. A pesar de esto, la geografía de género se presenta todavía como un enfoque incipiente pero no predominante dentro del profesorado.

En lo que respecta a la relación entre los docentes del profesorado y las instituciones referentes en el discurso pedagógico luego de la reforma curricular, GÆA perdió el protagonismo que había sustentado décadas atrás frente al rol predominante que comenzó a tener el Departamento de Geografía de la FFyL de la UBA en el campo recontextualizador. Durante la década de 1990 y principios del 2000, fue muy importante el rol de CePA en las capacitaciones realizadas mayoritariamente por geógrafos contratados de la UBA, instancias en las que participaron varios docentes del instituto. Asimismo, en los últimos años hubo diferentes instancias de participación entre docentes y alumnos de las carreras de Geografía del ISP JVG y de la UBA. A pesar de la intención de que estas instancias se fueran profundizando, luego del aislamiento social, preventivo y obligatorio dictado por el Estado Nacional en el contexto del COVID-19, no continuaron.

Finalmente, las tradiciones geográficas predominantes al inicio de esta investigación, se han ido transformando y adaptando a un nuevo ambiente intelectual y social producto de la reforma curricular, generando conflictos entre las instituciones que pregonaban el discurso pedagógico. Del mismo modo, en ocasiones, se han podido identificar en los docentes huellas de distintos enfoques que fueron cambiando o complementan entre sí, frente a otros que, como se expresó anteriormente, permanecieron sin grandes modificaciones y relacionados a las tradiciones geográficas más clásicas. Entonces, y retomando el punto de partida, estos procesos de cambio en los diferentes discursos, junto a los conflictos generados entre los diferentes actores involucrados, favorecen el reconocimiento de la integridad de cada uno de ellos y a comprender el campo académico geográfico y su enseñanza en la actualidad.

Anexo

Figura N° 6: Períodos abarcados por materia a partir de las entrevistas a docentes en la institución

Materias del Plan 1971	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Geografía Matemática																															
Cartografía I																															
Cartografía II																															
Geología																															
Geografía Física I																															
Geografía Física II																															
Eco. y Biogeografía																															
Geografía Humana I																															
Geografía Humana II																															
Geografía Económica I																															
Geografía Económica II																															
G. Reg. H. Occ: América																															
G. Reg. H. Or. I: África																															

G. Reg. H. Or II: Asia			
G. Reg. H. Or. III: Europa			
G. Física de la Rep. Arg.			
G. Hum. y Ec. de la R. Arg.			
Seminario de Geografía			
Historia de la Geografía			
G. Reg. de la Rep. Arg.			
Geografía Sociológica			
Geo. Urbana y Rural			
Fotointerpretación Geog.			
Cons. de los rec. nat.			
Metodología esp y observ.			
Met. y prác. de la enseñanza			

Referencias

Fuente: elaboración propia

	Entrevistado
	No entrevistado

Figura N° 7: Períodos abarcados de los nuevos espacios curriculares a partir de las entrevistas a docentes en la institución

Nuevos espacios curriculares del plan 2006										Nuevos espacios curriculares del plan 2015								
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Trabajo de campo I																		
Trabajo de campo II	---																	
Seminario Didáctico Disciplinar en Geografía	---	---	---															
Taller de diseño de materiales didácticos	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---						
Seminario de Educación Sexual Integral	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---					

Referencias

	Entrevistado
	No entrevistado

Fuente: elaboración propia

Figura N° 8: Períodos de tiempo abarcados a partir de entrevistas a docentes que egresaron de la institución

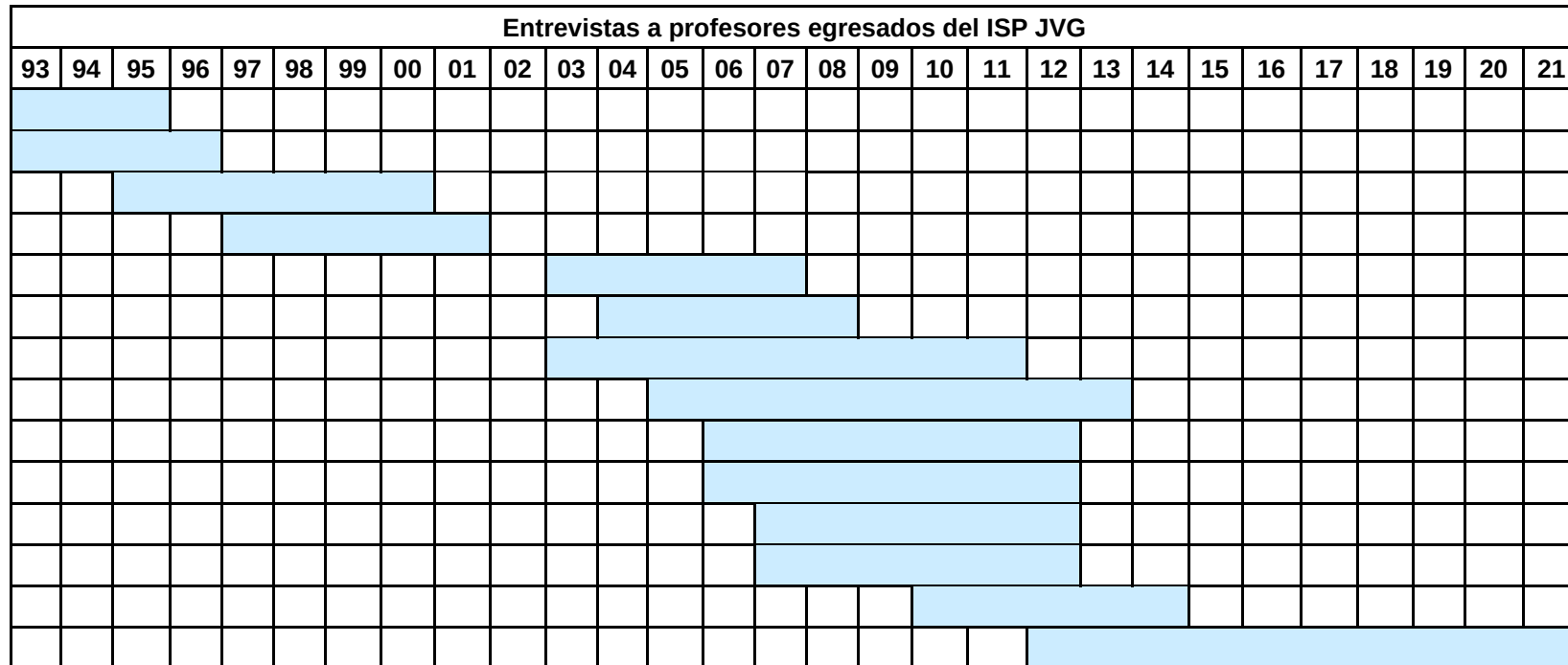


Figura N° 9: Períodos de tiempo abarcados a partir de las entrevistas a los Directores del Departamento de Geografía

Período en el cargo	Entrevistas a Directores del Departamento de Geografía
1993-1995	Entrevistado
1995-1997	Entrevistado
1997-1999	No entrevistado
1999-2002	No entrevistado
2002-2005	Entrevistado
2005-2008	No entrevistado
2008-2010	Entrevistado
2010-2014	Entrevistado
2014-2019	No entrevistado
2019-2022	Entrevistado
2022-2024	Entrevistado

Fuente: elaboración propia

Figura N° 10: Plan de estudio del Departamento de Geografía de 1971

Plan de estudio (1971)			
Materias de Geografía General	Materias de Geografía Regional	Materias complementarias	Materias culturales y filosóficas
Geografía Matemática ▪ Geografía Matemática ▪ Cartografía I ▪ Cartografía II Geografía Física y Biológica ▪ Geología ▪ Geografía Física I ▪ Geografía Física II ▪ Ecología y Biogeografía Geografía Humana y Económica ▪ Geografía Humana I ▪ Geografía Humana II ▪ Geografía Económica I ▪ Geografía Económica II	▪ Geografía Regional del Hemisferio Oriental I (África y Oceanía) ▪ Geografía Regional del Hemisferio Oriental II (Asia) ▪ Geografía Regional del Hemisferio Oriental III (Europa) ▪ Geografía Regional del Hemisferio Occidental (América y Antártida) ▪ Geografía Física de la República Argentina ▪ Geografía Humana y Económica de la República Argentina ▪ Geografía Regional de la República Argentina	▪ Geografía Urbana y Rural ▪ Fotointerpretación Geográfica ▪ Geografía Sociológica ▪ Conservación de los Recursos Naturales ▪ Historia de la Geografía ▪ Seminario de Geografía	▪ Expresión Oral y Escrita ▪ Introducción a la Filosofía ▪ Psicología Evolutiva y de la Educación ▪ Conducción del Aprendizaje ▪ Historia Social de la Educación ▪ Educación Cívica ▪ Metodología Especial y Observación ▪ Metodología y Práctica de la Enseñanza

Fuente: elaboración propia en base a GAEA (1980).

Figura N° 11: Plan de estudio del Departamento de Geografía de 2005

Diseño Curricular de 2005					
Eje disciplinar				Eje de aproximación a la realidad y de la práctica docente	Eje de formación común
Área de la relación sociedad-naturaleza		Área de las configuraciones espaciales	Área de la infraestructura de datos geográficos	▪ Trabajo de Campo I ▪ Trabajo de Campo II ▪ Seminario Didáctico Disciplinar de Geografía ▪ Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III ▪ Didáctica Específica II y Residencia ▪ Taller Optativo ▪ Seminario Optativo	▪ Taller de Expresión Oral y Escrita I ▪ Pedagogía General ▪ Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje ▪ Didáctica General ▪ Estado, Sociedad y Derechos Humanos ▪ Introducción a la Filosofía ▪ Política Educacional y Legislación Escolar ▪ Historia Social de la Educación ▪ Taller de Expresión Oral y Escrita II ▪ Lengua Extranjera ▪ Informática
Los procesos ambientales como eje de estudio	Los procesos sociales como eje de estudio	▪ Historia Mundial ▪ Historia de América y Argentina. ▪ Geografía de América: Espacios y sociedades ▪ Geografía de África y Oceanía: Espacios y sociedades ▪ Geografía de Asia: Espacios y sociedades ▪ Geografía de Europa: Espacios y sociedades ▪ Geografía de la República Argentina III (Análisis Regional de la República Argentina)			
▪ Dinámica de los sistemas climáticos ▪ Dinámica de la Superficie Terrestre I ▪ Dinámica de la Superficie Terrestre II ▪ Ecología y Biogeografía ▪ Recursos naturales, Ambiente y Sociedad ▪ Geografía de la República Argentina I (procesos ambientales)	▪ Geografía de la Población ▪ Introducción a la Geografía Económica ▪ Geografía Política ▪ Geografía Económica Mundial ▪ Geografía Urbana y Rural ▪ Geografía Social ▪ Geografía de la República Argentina II (procesos sociales y económicos) ▪ Epistemología e Historia de la Geografía ▪ Seminario de Investigación en Geografía				

Fuente: elaboración propia en base a ISP JVG (2005)

Figura N° 12: Plan de estudio del Departamento de Geografía de 2015

Plan Curricular Institucional de 2015		
Campo de la Formación Específica (CFE)	Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP)	Campo de la Formación General (CFG)
Bloque 1: Fundamentos de la Geografía - Introducción a la Geografía - Epistemología e Historia de la Geografía	Tramo 1: Sujetos y Contextos de las Prácticas Docentes - Trabajo de Campo I - Trabajo de Campo II	- Pedagogía - Didáctica General - Psicología Educacional - Filosofía - Historia de la Educación Argentina - Derechos Humanos, Sociedad y Estado - Sistema y Política Educativa - Lectura, Escritura y Oralidad I - Lectura, Escritura y Oralidad II - Lengua Extranjera - Educación Sexual Integral - Nuevas Tecnologías - Economía y Territorios - Antropología - Historia Mundial - Historia Social Latinoamericana
Bloque 2: Sociedades, Recursos Naturales y Ambientes - Dinámica de los Procesos Climáticos - Ciencias de la Tierra I - Ciencias de la Tierra II - Ecología y Biogeografía - Geografía de la República Argentina I (procesos ambientales)		
Bloque 3: Sociedades, Territorios y Culturas - Geografía Social - Geografía Política - Geografía Económica Mundial - Geografía Urbana y Rural - Problemáticas Socioambientales - Geografía de la República Argentina II (procesos sociales y económicos)	Tramo 2: Intervención Docente en Contextos Reales - Construcción de la Práctica Docente - Taller Obligatorio (Oferta variable) - Seminario Obligatorio (Oferta variable)	
Bloque 4: Técnicas y Métodos en Geografía - Información Geográfica I - Información Geográfica II - Teledetección Geográfica - Posicionamiento Espacial y Geomática - Seminario de Investigación en Geografía		

Bloque 5: Enseñanza de la Geografía ▪ Sujetos del Nivel: Adolescentes y Adultos ▪ Enseñanza de la Geografía I ▪ Enseñanza de la Geografía II ▪ Seminario Didáctico Disciplinar	Tramo 3: Residencia Pedagógica ▪ Residencia Pedagógica	
Bloque 6: Territorios ▪ Territorios I: América Latina y Anglosajona ▪ Territorios II: Europa ▪ Territorios III: Asia ▪ Territorios IV: África y Oceanía ▪ Geografía de la República Argentina III (análisis regional)		

Fuente: elaboración propia en base a ISP JVG (2015)

Bibliografía

- Achilli, E. (1994), Las diferentes lógicas de la investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples, ponencia presentada en las Primeras jornadas sobre etnografía y métodos cualitativos. IDES. Buenos Aires, 9 y 10 de junio.
- Achilli, E. (2010), "Investigación socio antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto" en Elichiry, Norma (coord.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Manantial, Buenos Aires.
- Adamovsky, E. (2012), Historia de la clase media argentina. Apogeo y decadencia de una ilusión. Editorial Crítica, Buenos Aires.
- Albet, A. y Benach, N. (eds) (2019), David Harvey: la lógica geográfica del capitalismo. Editorial Icaria, Barcelona.
- Apple, M. (1986), Ideología y currículo. Ediciones Akal, Madrid.
- Apple, M. (1987), Educación y poder. Madrid, Paidós-MEC.
- Apple, M. (1989), Maestros y textos. Madrid, Paidós-MEC.
- Barsky, A. (2000), Auge y ocaso de las "regiones geográficas argentinas" de Federico Daus. De un pasado con certezas a una actualidad de fragmentación. Trabajo presentado en el 2do. Encuentro Internacional Humboldt, Mar del Plata, 23 al 27 de octubre de 2000.
- Benedetti, A. (2011), Territorio: concepto integrador de la geografía contemporánea. En Souto, P. (coord.), *Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía*. -1a ed.- Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Benedetti, A. y Salizzi, E. (2016), 150 años de geografía regional en Argentina: cambios y continuidades en las propuestas de regionalización del territorio nacional (1839 a 1988). Dossier La Historia Regional. Aportes, balances y perspectivas, coord. María del Mar Solís Carnicer, *Folia Histórica del Nordeste*, Universidad Nacional del Nordeste, pp. 11-34.
- Berg, L. (2010) Critical Human Geography. En: Warf, B. (ed.) *The Encyclopedia of Geography*, vol. 2, London: Sage, pp: 616-621.
- Bernieri, E. (2016), Los inicios de la Geografía en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario Joaquín V. González: su necesidad de legitimación y su carácter nacionalizador. Monografía de seminario. Universidad de Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad, Ediciones Morata S. L., Madrid.
- Bindernagel, F. (2018), Migrantes de habla alemana en Buenos Aires: memorias compartidas e imágenes históricas controvertidas. Editorial Brill Schöningh, Alemania.

- Birgin, A. y Pineau, P. (2015), Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente, en Revista Teoria e Prática da Educação, vol. 18, no 1, enero-abril, pp. 47-61.
- Blanco, J.; Fernández Caso, M. V.; Gurevich, R.; y Tobío, O. (1995), Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Aique, Buenos Aires.
- Blanco, J. (2007), "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico". En: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coordinadoras), *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* -1a ed. - Buenos Aires: Biblos.
- Buchbinder, P. (1997), Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Eudeba, Buenos Aires.
- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008), Masividad, heterogeneidad y fragmentación: el sistema universitario argentino 1983-2007. -1a ed.- Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Busch, S. (2009), La concepción del espacio en el cambio curricular de la materia geografía en la década de 1990. V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, Cipolletti, Argentina.
- Busch, S. (2010), Tradiciones disciplinares y práctica docente en el currículum de la formación del profesorado en geografía. Un análisis del cambio curricular en el Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González". Estudios socioterritoriales. Revista de geografía Nro 8, pág. 157-175.
- Busch, S. (2011), Reforma, campo académico y geografía crítica en el currículum de la formación del profesorado de geografía. Tesis de maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Cairo Carou, H. (1997), Los enfoques actuales de la geografía política. Espiral, vol. VII, núm. 9, mayo-agosto, 1997, pp. 49-72 Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/138/13870903.pdf>
- Capel, H. (1977), "Geografía y nacionalismo". En: *Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos*. Geo Critica [En línea] Cuadernos críticos de geografía humana, Facultad de geografía e historia, Universidad de Barcelona, año I n° 8, <http://www.ub.es/geocrit/geo8.htm>.
- Capel, H., Luis, A. y Urteaga, L. (1984,) La Geografía ante la reforma educativa. GeoCrítica, Año IX. Número 53. <http://www.ub.es/geocrit/geo53.htm>
- Capel, H. (1989), Historia de la ciencia e historia de las disciplinas científicas. Geocrítica. Cuadernos de Geografía Humana, 84.
- Capel, H. (2012), Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Ediciones del Serbal, Barcelona.

- Castro, P. (2006), Geografía y Geopolítica. En: Lindón, A. y Hiernaux, D. (Dir.), *Tratado de Geografía humana*, Barcelona: Anthopos-UAM. pp 187-201.
- Cicalese, G. (2007), Ortodoxia, ideología y compromiso político en la geografía argentina en la década de 1970. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XII, nº 767. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-767.htm>>.
- Cicalese, Guillermo (2008). "La Suma de Geografía". En: Cicalese, Guillermo (2008). *La Geografía como oficio y magisterio: "Entonces, uno se queda con la satisfacción y dice: misión cumplida, la lección fue aprendida"*. Entrevista a la geógrafa Elena Margarita Chiozza. Notas, comentarios, recuadros y citas del entrevistador. *Geográficos. Boletín*, v. 4, pp. 1-31.
- Cicalese, G. (2009), Geografía, Guerra y Nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GÆA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983. *ScriptaNova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, vol. XIII, nº 308.
- Cicalese, G. (2012a), "Notas sobre los relatos del pasado de la Geografía argentina en el último cuarto del siglo XX". En: Cecchetto, G. y Zusman, P. (compiladoras). *La institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos. 1878-1984*. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Cicalese, G. (2012b), "Ritos, ceremonias y memoria de las sociedades científicas tradicionales en Argentina. La Academia Nacional de Geografía y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GÆA) en el último cuarto del siglo xx". En: *Espaciotiempo Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*. Año 5, N° 7. Pág. 30-50.
- Cicalese, G. (2018), Geografías populares en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX. Un recorrido desde La Argentina Suma de Geografía hasta el Atlas Total de la República Argentina. *Terra Brasilis (Nova Série)*, (10). ISSN 2316-7793. <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.3076>
- Ciccolella, P. (2007), "Transformaciones recientes en las metrópolis latinoamericanas". En: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coordinadoras), *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* -1a ed. - Buenos Aires: Biblos.
- Claval, P. (1982), *Espacio y poder*. Fondo de la Cultura Económica, México.
- Colombara, M. (2019), La geografía de género en Argentina: breve panorama. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9 al 11 de octubre, Ensenada, Argentina. *Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora. En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública*. En: [Actas]. Ensenada: Universidad Nacional de la Plata.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica.
Disponible en:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13526/ev.13526.pdf

- Curto S., Jáuregui, G., Escuela, M., Lascano, M. y Pena H. (2008), La Fundación de GAEA Sociedad Argentina de Estudios Geográficos–1922. *Boletín GAEA* 126, 5-56.
- Curto, S. y Lascano, M. (2013), El territorio como puente entre la cultura y la política, parte I. Trayectoria institucional de Federico A. Daus 1922-1957. *Revista del Departamento de Geografía -USP*, Volumen 26, p.38-68.
- Curto S. y Lascano M. (2017), Ana Palese, exploradora, montanista y pionera de la geografía aplicada en Argentina. *Anales de la Academia Nacional de Geografía*.
- Davini, M.C., (1995), La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Davini, M.C. y Birgin, A. (1998), “Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones”, en AA VV. *Políticas y Sistemas de Formación. Formación de Formadores*. Serie Los Documentos Nº 8. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras UBA/Novedades Educativas.
- Egido, I. (2011) Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011). Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea, *Tendencias Pedagógicas*, Nro. 18.
- Escolar, M., Quintero, S. y Reboratti, C. (1995), Geografía, identidad territorial y representación patriótica en Argentina. PTFD, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de formación y Capacitación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires. Traducción al castellano de (1994) “Geographical Identity and Patriotic Representation in Argentina” en *Geography and National Identity* (booson, d. ed.) Blackwell, Londres.
- Equipo de la Asociación Americana de Geógrafos (2016), “En memoria de Edward W. Soja”. *Geopolítica(s)*. Revista de estudios sobre espacio y poder, vol. 7, núm. 1, 15-18.
- Escudé, C. (1989), “Contenido nacionalista de la enseñanza de la geografía en la República Argentina, 1879-1986”. En Borón, A. y Faúndes, J. (Comp.). *Malvinas hoy: herencia de un conflicto*. Buenos Aires: Puntosur.
- Escudé, C. (2008), Apuntes sobre los orígenes del nacionalismo territorial argentino, Serie Documentos de Trabajo, No. 388, ISBN 978-987-1062-38-6, Universidad del Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA), Buenos Aires
- Feldfeber, M. (1999), Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 8, n. 15.

- Feldfeber, M. e Ivanier, A (2003), "La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las Instituciones de Formación Docente" en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 8, nº18.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011), Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ´90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc.*, vol. 32, nº 115.
- Fernández Caso, M. V. (2000), El abordaje de problemas en Geografía. Artículo de capacitación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández Caso, M. V. (2005), Una agenda para la enseñanza de problemas socioterritoriales en la escuela secundaria, Anais do x Encontro de Geógrafos da América Latina, Univerddade de Sao Paulo.
- Fernández Caso, M. V. (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.
- Fernández Caso, M. V. (2007), "Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía". En: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coordinadoras), *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* -1a ed. - Buenos Aires: Biblos.
- Gagliano, R. (2016), "Wanted a teacher!" La reforma del profesorado secundario en la obra de Wilhelm Keiper. *Historia de la Educación*. Anuario, 16.
- Gagliano, R. y Pineau, P. (2003), Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación- CePA (1980-2000). Recuperado de: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/historia.pdf>
- García Álvarez, J. (2006), "Geografía regional". En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dir.), *Tratado de Geografía Humana*. Anthopos, UAM, México. 25-70.
- García Ramón, M. D. (2006), "Geografía del género". En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dir.), *Tratado de Geografía Humana*. Anthopos, UAM, México. 25-70.
- George, P. (1966), *Geografía Activa*. Ariel, Barcelona.
- Gintrac, C. (2013), Las aportaciones de la geografía radical y la geografía crítica anglosajona a la teoría urbana, *Urban NS06*, pp: 53-61.
- Giroux, H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*. México, Siglo XXI.
- González Pérez, R. y Carreto Bernal, F. (2007) *La Enseñanza de la Geografía en América Latina, sus Paradigmas Temáticos y Orientaciones Disciplinarias: Un Acercamiento desde los Encuentros de Geógrafos de América Latina 1987-2007*. Recuperado de:

<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Investigacion/02.pdf>

- Gregory, D. (1978), *Ideology, Science and Human Geography*, Hutchinson, Londres.
- Gurevich, R. (1998), *Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa*. En Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (compiladoras) *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gurevich, R. (2005), *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Guberman, D. (2015), *Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar*. Tesis de Licenciatura en Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Harvey, D. (1973), *Social justice and the city*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (1993), *El concepto de espacio y el análisis regional*. Secuencia, n.º 25, pp. 89-110.
- Hollman, V. (2006) *La Geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor*. Tesis de Doctorado, Buenos Aires: FLACSO.
- Hughes, J. (2013) *Notas sobre una geografía renovada. Párrafos Geográficos*. Volumen 12, Nro. 2. Universidad de la Patagonia San Juan Bosco, Chubut.
- Instituto Geográfico Nacional (2009), *IGM 130 años IGN. -1a ed. - Buenos Aires: Instituto Geográfico Nacional*.
- Iut, V. (2005), *La formación del campo profesional de geógrafos en la Argentina 1947-1975*. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Lacoste, Y. (1977), *La geografía: un arma para la guerra*. Barcelona. Anagrama.
- Lacoste, Y. (2011), "Del razonamiento geográfico, táctico y estratégico al razonamiento geopolítico: los comienzos de Hérodote". *Geopolítica(s)*. Revista de estudios sobre espacio y poder, vol. 2, núm. 2, 339-342.
- Lan, D. (2016), "Los estudios de género en la geografía argentina". En: Ibarra García, M. V. y Herrera, I. (coord.). *Geografías feministas de distintas latitudes: orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*- México, UNAM, Instituto de geografía.
- Leanza, H. y Ramos, V. (2011), *En memoria al Dr. Pablo Groeber (1885 – 1964), Maestro de la Geología neuquina. Geología y Recursos Naturales de la Provincia del Neuquén - 18º Congreso Geológico Argentino*.
- Livingstone, D. (1992), *The geographical Tradition*, Blackwell Publishing, USA.
- Lois, C. (2004), "La invención de la tradición cartográfica". En *Litorales. Teoría, método y técnica en geografía y otras ciencias sociales*, N° 4 <http://www.litorales.filo.uba.ar>

- Lois, C. (2014), Mapas para la nación: episodios en la historia de la cartografía argentina. -1a ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- López Trigal, L. y Benito del Pozo, P. (1999), Geografía Política. Ediciones Cátedra, Barcelona.
- López Trigal, L. (2011), Las leyes del crecimiento espacial de los Estados en el contexto del determinismo geográfico ratzeliano. Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder, vol. 2, núm. 1, 157-163.
- Lus Bietti, G. E. (2022). Un “Espacio Libre” para la democracia. Las revistas de estudiantes de geografía de la Universidad de Buenos Aires (1983-1985). Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía, (32), 125. <https://doi.org/10.37838/unicen/est.32-125>
- Marano, M. (2014), La relación entre Universidades e Institutos Superiores como objeto de políticas públicas: Continuidades y variaciones entre menemismo y kirchnerismo. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4303/ev.4303.pdf
- Marrón Gaite, M. J. (2010) “La formación inicial del profesorado de Geografía de los distintos niveles educativos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, en Marrón, M. J. y Lázaro, M. L. (editores) *Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, J. (1994), Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español. *Investigación en la Escuela*, (22), 7-22.
- Marzoa, K; Rodríguez, M.; Schoo, S. (2011), Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. Presentado en IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda- SAECE, Buenos Aires.
- Mattson, K. (1978), Una introducción a la geografía radical. Geo crítica: cuadernos críticos de Geografía Humana N° 13, Universidad de Barcelona.
- Méndez, R. y Molinero, F. (1984), Espacios y Sociedades. Introducción a la Geografía Regional del Mundo. Barcelona, Ariel.
- Merlinsky, G. (2006), “La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado: Notas para una pedagogía de la investigación”. In Cinta Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, Santiago de Chile, v. 27, pp. 27-33.
- Montero Curiel, M (2010), El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. Tejuelo. 9 p 19-37.

- Montes, N. (2012), Conocimiento del territorio, construcción disciplinar y mercado editorial en la Geografía argentina de la década del '50: La Argentina. Suma de Geografía. Ponencia presentada en las VI Jornadas Críticas. Memoria, Olvido, Historia Ficción. Centro de Letras Hispanoamericana. 6 al 8 de noviembre de 2012 Mar del Plata.
- Montes, N. (2014), Geografía argentina para un lector imaginado. Revista Question, v. 1, n. 41, Enero-Marzo. Disponible en: <<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/2082/1858>>.
- Moraes, A. (2006), Geografía, pequeña historia crítica, Edición Española: GEOUNTREF-EDUNTREF, Buenos Aires, 2006.
- Morgade, G. et al. (2018), Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. Centro de documentación Mariposas. Mirabal, FFyL de la UBA.
- Morrow, R. y Torres, C (2002), Las teorías de la reproducción social y cultural. Madrid, Editorial Popular.
- Neiburg, F. (1998), Los intelectuales y la invención del peronismo. Buenos Aires: Alianza.
- Nogué Font, J. y Rufí, J. (2001), Geopolítica, identidad y globalización. Ariel Geografía, Barcelona.
- Nogué Font, J. (2006), Geografía Política. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dir.), *Tratado de Geografía Humana*. Anthopos, UAM, México 202-218.
- Oliveira, D. y Feldfeber, M. (2016), El derecho a la educación en América Latina: un análisis de las políticas educativas en la historia reciente de Brasil y Argentina, Revista d'Història de l'Educació, 27, 107-133.
- Ortega Valcárcel, J. (2000), Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía. Ariel Geografía, Barcelona.
- Parra, J. L. (2015), Apuntes sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Recuperado de: <https://www.margen.org/suscri/margen77/parra77.pdf>
- Perrenoud, P. (2001), La formación de los docentes en el siglo XXI, Revista de Tecnología educativa, vol. 14, no 3, pp. 503-523.
- Pinkasz, D. (1992), "Orígenes del profesorado secundario en Argentina: tensiones y conflictos". En Birgin, A. y Braslavsky, C. (comp), *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires. Miño y Dávila/ FLACSO.
- Popkewitz, T. (Comp.) (1994), Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado, Ediciones Pomares, Barcelona: 9.

- Quintero Palacios, S. (1991), Geografía nacional y educación pública, III Encuentro de Geógrafos de América Latina (pp. 348-365), Universidad Autónoma del Estado de México.
- Quintero Palacios, S. (1995), "Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)", en *Cuadernos de Territorio*, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1995, n° 7.
- Quintero, S. (1996), Geografía e identidad nacional. La representación del territorio en la geografía escolar argentina. Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Quintero, S. (2002), Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX, *Scripta Nova*, Universidad de Barcelona, Vol. VI, núm. 127.
- Quintero, S. (2004), Los textos de Geografía: un territorio para la nación. En Romero, L. A. (comp), *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Siglo XXI Ediciones Argentina, S.A.
- Quintero, S. (2006), Geografía y Cartografía. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (Dir.), *Tratado de Geografía Humana*. Anthopos, UAM, México. 557-581.
- Quintero, S. (2007), "Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política". En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (coordinadoras), *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* -1a ed. - Buenos Aires: Biblos.
- Quintero, S., Dufour, E. y Iut, V. (2009), Los Encuentros de la Nueva Geografía y el surgimiento de la geografía crítica en Uruguay y Argentina durante los años '70. Ponencia presentada al XII EGAL, Montevideo.
- Risler, J. y Ares, P. (2013), Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. -1a ed.- Buenos Aires: Tinta limón.
- Riudor, L. (1986), La geografía regional del mundo: reflexiones a propósito de dos obras recientes. *Documents d' Anàlisi Geogràfica*, 8-9, pp: 185-202.
- Roccatagliata, J. A. (coordinador) (1988), La Argentina: Geografía General y los marcos regionales. Planeta S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez Esteban, J. A. (1991), El conocimiento geográfico en Argentina: Siglos XIX y XX. *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, (24), 23-38.
- Sabaté Martínez, A.; Díaz Muñoz, M. y Rodríguez Moya, J. (1995), Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Sack, D. (1986). Human territoriality. Its theory and history. Cambridge: CU Press.

- Sánchez Ogaller, A. (1997), El trabajo de campo y las excursiones. En Moreno Giménez, A. y Marrón Gaité, M. J. (editores), *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*. Editorial Ariel, Barcelona.
- Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010), Metodología de la investigación (5ta. Ed.). D.F., México: McGraw Hill.
- Santos, M. (1990), Por una geografía nueva. Espasa Universidad, Madrid.
- Sautu, R. (comp.) (1999), El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores, Buenos Aires, Editorial Belgrano.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2010), Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología, 1ª ed. 1ª reimp –Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.
- Serrao, P. (2017), El mandato fundacional y la conformación del cuerpo docente del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" (1976-1983). *Clío & Asociados* (24), 108-121. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8156/pr.8156.pdf
- Serrao, P. (2018), La particular experiencia del Instituto Superior del Profesorado "Joaquín V. González" durante la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983). Un aporte para la discusión. *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea : Gli strumenti di Clío: uomini, luoghi e teorie della storia dalla tradizione critica alla comunicazione digitale*, 35, 3/2018, 29/09/2018.
- Sierra González, A. (2009), Una aproximación a la teoría queer: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*: N° 26.
- Soja, E. (1997), El tercer espacio: Ampliando el horizonte de la imaginación geográfica. En *Geographikops*. Una revista de Geografía, N° 8.
- Solanas, F. (2014), La Unión Europea y la génesis del espacio de cooperación en educación superior y reconocimiento académico comunitario, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (99). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1591>
- Souto, P. (1993), La mítica tradición disciplinaria de la geografía en la Argentina. *Actas de las Primeras Jornadas Platenses de Geografía*. Universidad Nacional de La Plata.
- Souto, P. (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.
- Souto, P. (2011), El concepto de paisaje Significados y usos en la geografía contemporánea. En Souto, P. (coord.), *Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos*

básicos en geografía. -1a ed.- Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Souto, M. (2011), La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, A. y Negrini, M. (Compiladores), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Spikermann, J. (2010), Elementos de Geología General. Fundación de Historia Natural Félix de Azara. Bs. As.
- Strahler, A. (1987), Geología Física. Editorial Omega. Barcelona.
- Tarbuck, E. y Lutgens, F. (2008), Ciencias de la Tierra. Editorial Prentice Hall. Madrid.
- Taylor, P. (1985), Un contexto materialista para la Geografía Política. En: García Ramón, M., *Teoría y método de la geografía humana anglosajona*, Ariel, Barcelona.
- Taylor, P. (1994), Geografía política. Trama Editorial, S.L., Madrid.
- Terán, O. (2008), Historia de las ideas en la Argentina (1810-1980). Buenos Aires, Siglo XXI.
- Terigi, F. (2007), Cuatro concepciones sobre el planeamiento educativo en la reforma educativa argentina de los noventa, en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15 (10). Recuperado [26/4/2020] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Thornbury, W. (1960), Principios de Geomorfología. Ed. Kapelus.
- Vega, X. (2004), La condición de la Geografía: una introducción a la obra de David Harvey. Doc. Anàl. Geogr. 44, p: 131-148.
- Vigliecca, M. (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, A. y Zenobi, V. (coord.) (2004a) Situación y perspectivas de la enseñanza de la geografía. Dirección de Educación Superior, Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: www.instituto127.com.ar/Documentacion/Seminarios/Geografia.doc
- Villa, A. y Zenobi, V. (2004b), La actualización de la formación de los formadores en Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento. En: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación No 3, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
- Villanueva, E. (2008), "Reformas de la educación superior: 25 propuestas para la educación superior en América Latina y el Caribe", en Gazzola, L. y Didriksson, A. (ed). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC- UNESCO.

- 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.
- Zenobi, V. y Carballo, C. (1996), Universidad, formación docente y educación ambiental. Observatorio Geográfico de América Latina. Recuperado de: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/418.pdf>
- Zenobi, V. (2009), "Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar". En Insaurralde, Mónica (Coord.). *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectiva epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zusman, P. (1990), El desarrollo institucional y discursivo de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos GAEA (1922-1984), Mimeo.
- Zusman, P. (1996), Sociedades geográficas en la promoción del conocimiento sobre el territorio. Estrategias políticas y académicas de instituciones geográficas en Argentina (1879-1942) y Brasil (1838-1945). Tesis de Maestría. Departamento de Geografía de la Universidad de San Pablo y Universidad de Buenos Aires.
- Zusman, P. (2001), Naturaleza y tradición en los orígenes de la geografía Argentina. El proyecto disciplinario de Elina Correa Morales. Terra Brasilis, 3, pp. 79-109.
- Zusman, P. (2002), Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001). In Documents d'anàlisi geogràfica (Barcelona), nº 40, pp. 205-219.
- Zusman, P. y Lus Bietti, G. (2017), La trayectoria de la(s) Geografía(s) en Argentina. Historia de la Geografía en América Latina y el Caribe. Eds. Rucínque, H.; Muñiz-Solari, O y Zapata Salcedo, J. Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGGE). Colombia.

Fuentes primarias asociadas a materiales elaborados por los docentes, geógrafos e instituciones

- Barrera de Mesiano, R. y Andina, M. A. (1995), "La Ley Federal de Educación y la Geografía", en Boletín N° 113, GAEA, Buenos Aires.
- Barrera de Mesiano, R. (2007), "Prof. Susana Elena Molino de Takahashi (recordatorio)", en Boletín N° 125, GAEA, Buenos Aires.
- Barrera de Mesiano, R. (2014), "Efi Emilia Rosa Ossoinak de Sarrailh" en Boletín N° 133, GAEA, Buenos Aires.

- Bertone de Daguerre, C. (2001), [Raúl Rey Balmaceda] "Su paso por el Instituto Nacional Superior del Profesorado "Joaquín V. González", en Anales de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, Tomo XXI, Buenos Aires.
- Damin, R., Pavicich, M. y Rodríguez Larribau, M. (1989), Geografía 1. Ediciones Santillana, Buenos Aires, Argentina.
- Damin, R. (2004), La estrategia didáctica del estudio de caso. Ficha de cátedra. ISP JVG.
- Daus, F. (1935), "Geografía Regional, una orientación de la enseñanza de la geografía", en Boletín de la UNLP, Tomo XIX, nº 1.
- Dagnino Pastore, L. y Dagnino Pastore, J. M. (1971), Geografía General- Asia- África. 33 a edición. Buenos Aires: Editorial Crespillo.
- De Luca, G. (2005), "El texto escolar en Geografía, una obra de los egresados del I.S.P. "Dr. Joaquín V. González". Los egresados autores. Primeras ediciones", en Boletín N° 123, GÆA, Buenos Aires.
- Delachaux, E. (1908), Las regiones físicas de la República Argentina. Revista del Museo de la Plata. Buenos Aires, Coni, vol. 15 (S.S., 2) pp. 102-31.
- Keiper, W. (1916), El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia 1905-1915. Buenos Aires: Establecimiento Gráfico de T. Palumbo.
- Kühn, F. (1916), Departamento de Geografía (1905 a 1914). En Keiper, W. (1916), *El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia 1905-1915*. Buenos Aires: Establecimiento Gráfico de T. Palumbo.
- GÆA (1980), "Reflexiones sobre la carrera de Geografía en el Profesorado. Instituto Nacional del Profesorado "Joaquín V. González", en Boletín N° 99, GÆA, Buenos Aires.
- Groeber, P. (1938 c), Mineralogía y Geología. Espassa-Calpe Argentina, Buenos Aires.
- Grondona, M. (1965), "Dr. Pablo Groeber. Nota necrológica", en Boletín N° 64/67, GÆA, Buenos Aires.
- Grondona (1969), "Naturaleza de la Geografía y propósitos de su enseñanza en el ciclo medio. Posición de la geografía en el currículum", en Anales de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos Tomo XIII, Buenos Aires
- Irurzun, J. (1999), "Recordatorios: profesor Horacio Lorenzini", en Boletín N° 117, GÆA, Buenos Aires.
- Lorenzini, H.; Rey Balmaceda, R. y Echeverría, M. J. (1989), Geografía General. Con aplicación en Asia, África y Oceanía. Editorial AZ, Buenos Aires, Argentina.

- Lorenzini, H.; Rey Balmaceda, R. y Echeverría, M. J. (1990), Geografía General. Con aplicación en Asia, África y Oceanía. Editorial AZ, Buenos Aires, Argentina.
- Lorenzini, H.; Rey Balmaceda, R. y Echeverría, M. J. (1991), Geografía General. Con aplicación en Asia, África y Oceanía. Editorial AZ, Buenos Aires, Argentina.
- Molfino de Takahashi, S. (1992), "Tendencias actuales de la Geografía y su enseñanza", en Boletín N° 110, GAEA, Buenos Aires.
- Negro, J. (1987), Geografía Política y Económica de la República Argentina. Editorial Kapelusz S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Ossoinak de Sarraílh, E. (1999), (Recordatorio) Prof. Dra. Paulina Quarleri EN Boletín N° 117, GAEA, Buenos Aires.
- Palese de Torres, A. (1967), Metodología y práctica de la enseñanza de la Geografía. Tres Arroyos.
- Pena, H. (2003), "Nuevas respuestas para las demandas de información geográfica del siglo XXI", en Boletín N° 121, GAEA, Buenos Aires.
- Pena, H. (2005), "1904 – 16 de diciembre – 2004. Aportes para la historia del departamento de Geografía", en Boletín N°123, GAEA, Buenos Aires.
- Pena, H. (2010), Jorge Félix Irurzun (1921-2010) en Boletín N°128, GAEA, Buenos Aires.
- Pena, H. (2014), "Académica profesora Efi Emilia Rosa Ossoinak de Sarraílh (1923-2013)", en: Anales de la Academia Nacional de Geografía N°34 -1a edición.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pena, H. (2017), "Académico profesor don Mario Grondona", en: Anales de la Academia Nacional de Geografía, N° 38 -1a edición.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pena, H. (2018), El IPGH. Una historia de 90 años. Instituto Panamericano de Geografía e Historia, publicación ocasional 552, México.
- Pena, H. (2019), "Necesidad de educación geográfica en América y en la República Argentina", en: Frietschy, B. 15° Olimpiada de Geografía de la República Argentina: textos seleccionados para el docente. 1a edición para el profesor- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: BMPress.
- Pena, H. (2021), La Geografía en el IPGH. Revista Geográfica, (162), IPGH, México.
- Primer Campamento de Estudios Geográficos, (1944), Del Lacar al Tronador. Ensayo de Geografía Regional. Vol 1.
- Primer Campamento de Estudios Geográficos, (1944), Del Lacar al Tronador. Ensayo de Geografía Regional. Vol 2.

- Revista del Museo de La Plata (1908) Enrique Delacheaux. 10 de abril de 1908, vol. 15, pp. 132-7
- Rey Balmaceda, R. (1979), Límites y fronteras de la República Argentina. Epitome Geográfico. Buenos Aires, Oikos.
- Rey Balmaceda, R. (1981), Alfredo C. Rampa, en Boletín N° 100, GAEA, Buenos Aires.
- Roccatagliata, J. A. (1990), "Federico A. Daus: 1901-1988", en: *Boletín de Estudios Geográficos*, No. 86, p. 6-14.
- Rohmeder, G. (1947), "Dr. Franz Kühn. IN MEMORIAM", en Boletín N° 25, GAEA, Buenos Aires.
- S/autor (2015), "Semblanza de quién ocupó por primera vez el sitio Ing. Lorenzo Dagnino Pastore", en: *Anales de la Academia Nacional de Geografía -1a edición.-* Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Sarraílh, E.; Andina, M. A. y Somoza, E. (1991), Geografía: enfoques, métodos y técnicas. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.
- Stipanich, P. (1964), Profesor Dr. Pablo Federico Carlos Groeber. Revista de la Asociación Geológica Argentina.

Diseños curriculares, planes de estudio y otros documentos

- ISP JVG (1997) "Reglamento del curso de especialización para profesores", recuperado de: http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/biblio/docs/regl_adscripciones.pdf
- ISP JVG (2005) "Diseño Curricular Profesorado en Geografía", recuperado de: <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/dc-geo.pdf>
- ISP JVG (2015) "Plan Curricular institucional, Profesorado de Educación Superior en Geografía", recuperado de: http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_geografia_resol_13_2016.pdf
- ISP JVG (2019), Departamento de Geografía. Curso de nivelación 2019. CABA, Argentina.
- Ministerio de Educación (2014), Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- "Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el nivel Secundario" (2011). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005898.pdf>

Programas de estudio consultados

Según plan de estudio 1971

- Boveri, M. (1996), Programa de “Ecología y Biogeografía”. ISP JVG.
- Chouza, M. (1993), Programa de “Geografía Física de la República Argentina”. ISP JVG.
- Damin, R. (1993), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía”. ISP JVG.
- Damin, R. (1995), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía”. ISP JVG.
- Damin, R. (1998), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida”. ISP JVG.
- Damin, R. (1998), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental I: África y Oceanía”. ISP JVG.
- Erb, H. (1993), Programa de “Geografía Regional de la República Argentina”. ISP JVG.
- Erb, H. y Pena, H. (1995), Programa de “Seminario de Geografía”. ISP JVG.
- Erb, H. y Pena, H. (1996), Programa de “Seminario de Geografía”. ISP JVG. .
- Fernández, M. (1996), Programa de “Seminario de Geografía”. ISP JVG.
- Louro, N. (1993), Programa de “Geografía Humana II”. ISP JVG.
- Negro, J. (1993), Programa de “Geografía Humana y Económica de la República Argentina”. ISP JVG.
- Papalardo, R. (1993), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa”. ISP JVG.
- Papalardo, R. (1998), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental III: Europa”. ISP JVG.
- Pointis, C. (1993), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Occidental: América y Antártida”. ISP JVG.
- Rodríguez Larribau, M. (1993), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia”. ISP JVG.
- Rodríguez Larribau, M. (1994), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia”. ISP JVG.
- Rodríguez Larribau, M. (1998), Programa de “Geografía Regional del Hemisferio Oriental II: Asia”. ISP JVG.

Según plan de estudio 2005

- Damin, R. (2009), Programa de "Didáctica Específica I y Trabajo de Campo III". ISP JVG.
- Damin, R. (2010), Programa de "Didáctica Específica II y Residencia". ISP JVG.
- Galante, A. (2009), Programa de "Geografía de la Población". ISP JVG.
- Galante, A. (2011), Programa de "Geografía de la Población". ISP JVG.
- Rima, J. C. (2012), Programa de "Epistemología e Historia de la Geografía". ISP JVG.
- Tobío, O. (2009), Programa de "Geografía Social". ISP JVG.
- Tobío, O. (2010), Programa de "Geografía Social". ISP JVG.
- Tobío, O. (2010), Programa de "Geografía Política". ISP JVG.

Según plan de estudio 2015

- Azzarini, D. (2020), Programa de "Territorios II: Europa. ISP JVG.
- Bolla, M. L. (2020), Programa de "Geografía de la República Argentina III: análisis regional". ISP JVG.
- Cattalin, R. (2016), Programa de "Geografía Política". ISP JVG.
- Chouza, M. (2008), Programa de "Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales". ISP JVG.
- Chouza, M. (2013), Programa de "Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales". ISP JVG.
- Chouza, M. (2015), Programa de "Geografía de la República Argentina I: procesos ambientales". ISP JVG.
- Del Fabbro, F. (2020), Programa de "Geografía de la República Argentina III: análisis regional". ISP JVG.
- Galante, A. (2017), Programa de "Territorios II: Europa". ISP JVG.
- Maidana, G. (2020), Programa de "Territorios III: Asia". ISP JVG.
- Maidana, G. (2020), Programa de "Territorios IV: África y Oceanía". ISP JVG.
- Márquez, M. (2020), Programa de "Enseñanza de la Geografía I y Construcción de la Práctica Docente". ISP JVG.
- Moreno, M. (2020), Programa de "Seminario de Educación Sexual Integral". ISP JVG.
- Paez Rehmann, V. (2017), Programa de "Territorios I: América Latina y Anglosajona". ISP JGV.

Páginas web

- Aique (s.f.). Adriana Villa

<http://www.aigue.com.ar/autores/adriana-villa>

- Iconoclasistas (s.f.). Nosotres.
<https://iconoclasistas.net/nosotros/>
- Le monde Diplomatique (s.f.) ¿Quiénes somos?
<https://mondiplo.com/quienes-somos>
- Noveduc (s.f.). Viviana Zenobi
<https://www.noveduc.com/autores/fichaAutor?authorId=3439>