
Artículos

La reforma educativa de 1990 y la tradición de la geografía regional en el ISP "Dr. Joaquín V. González" (1993-2005)



The Educational Reform of 1990 and the tradition in the Regional Geography of ISP "Dr. Joaquín V. González" (1993-2005)

 **Mariano Bonsignore**

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina
bonsignore.mariano89@gmail.com

Geograficando

vol. 21, núm. 2, e185, 2025
Universidad Nacional de La Plata, Argentina
ISSN: 1850-1885
ISSN-E: 2346-898X
Periodicidad: Semestral
geograficando@fahce.unlp.edu.ar

Recepción: 06 marzo 2025
Aprobación: 21 julio 2025
Publicación: 01 noviembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.24215/2346898Xe185>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/112/1125414005/>

Resumen: La reforma educativa producida en la década de 1990 en Argentina impuso desde la política curricular y a partir del accionar de diferentes agentes del campo académico en Geografía, nuevos enfoques disciplinares que entraron en tensión con los que hasta ese momento habían sido hegemónicos en el discurso pedagógico. A partir de esta problemática, el presente artículo buscó analizar los cambios producidos en la tradición de la geografía regional en la formación docente en Geografía del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La metodología consistió en un enfoque cualitativo a partir de la recolección de fuentes de información como planes de estudio, programas de materias y libros escolares, como así también se realizaron treinta entrevistas semiestructuras a diferentes docentes del Instituto.

Palabras clave: Reforma educativa, Tradición geográfica, Geografía regional, Formación docente.

Abstract: The 1990s educational reform in Argentina introduced new disciplinary approaches through curricular policy that challenged the previously hegemonic pedagogical discourse in Geography. Different academic actors within the geographical field responded to these changes in various ways. This article analyzes how these reforms transformed the tradition of regional geography in teacher training at the Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" in Buenos Aires. The study employed a qualitative methodology, gathering data from multiple sources including study plans, course syllabi, and textbooks. Additionally, thirty semi-structured interviews were conducted with faculty members from the Institute to capture their perspectives on these pedagogical shifts.

Keywords: Educational reform, Geographical tradition, Regional geography, Teacher training.

Introducción

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). De esta manera, se generaron 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). 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.

Con la reforma de los 90 y la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC), el lugar que ocupó la Sociedad Argentina de Estudio Geográficos (en adelante GÆA)¹ como referente científico en la producción del 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, 2004). Por otro lado, los nuevos CBC en la formación docente mostraron mayor claridad con relación al enfoque de la geografía crítica y la producción de un discurso pedagógico determinado principalmente por profesionales de la UBA (Busch, 2011).

En este artículo, se presentan algunos de los resultados más significativos de una investigación² que tuvo como objetivo principal analizar los cambios en las tradiciones disciplinares en el Departamento de Geografía del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (en adelante, ISP JVG). Particularmente, se buscó hacer hincapié en el período que se inició con la reforma nacional en 1993 hasta la entrada en vigencia del nuevo plan de estudio de la carrera en 2005, y en el análisis de la tradición de la Geografía Regional. Con este fin, se eligió dicha institución³ ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, principalmente porque fue el primer profesorado de Geografía en la Argentina, por ser un importante referente de la enseñanza en el nivel medio (Busch, 2010) y porque 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.

Resultaron de vital importancia los estudios de Basil Bernstein (1998) con relación a la construcción social del discurso pedagógico, en donde intervienen actores con diferentes enfoques y posiciones que buscan constituir reglas contextualizadoras para regular y modificar su formación. Con tal fin se crea el campo recontextualizador oficial (CRO), dominado por el Estado y sus agentes; y el campo recontextualizador pedagógico (CRP), en donde si existe cierta autonomía entre sus integrantes, se puede producir un nuevo discurso pedagógico con independencia del CRO (Bernstein, 1998).

La investigación se propuso desde un enfoque metodológico cualitativo y buscó acercarse al problema de estudio desde la complejidad y la constitución de las prácticas sociales, lo que Achilli (1994) llamó una “lógica compleja/dialéctica”. Tomando en cuenta la recolección de la información, las fuentes documentales de la investigación fueron los planes de estudio de 1971 y 2005; los programas de todas las materias disciplinares; manuales de texto y otros libros; artículos; documentos institucionales y fichas de cátedra elaborados por los docentes del Departamento. Asimismo, se realizaron un total de treinta entrevistas semiestructuradas en las que se pudieron distinguir: egresados del instituto, docentes que trabajaron en la carrera, directores departamentales, una coordinadora del plan de estudio y otras autoridades.

Las disputas en el discurso pedagógico y los distintos enfoques de la geografía 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 Reboratti 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 Durán y el enfoque de la Geografía como una “ciencia puente organicista” (Busch, 2011). Algunos docentes de la carrera, como así también el director del Departamento de Geografía en aquel momento, habían sido consultados en la reforma curricular como parte del equipo conformado por Diana Durán.

Para entonces había discrepancias al interior del Departamento con relación a las tendencias de la Geografía y su enseñanza. En un artículo publicado por una docente del Instituto en el Boletín de GÆA, definía a la Geografía como “una ciencia de la organización del espacio por las sociedades”, haciendo hincapié en procesos y relaciones. 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).

Asimismo, dentro del profesorado no se abordaron contenidos o cuestiones referidas a la reforma educativa. Otros docentes continuaron sus actividades desde GÆA luego de jubilarse, 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). Los libros escolares elaborados por estos docentes, continuaron manteniendo los enfoques más clásicos y teniendo una gran circulación y llegada entre los profesores de Geografía del nivel medio en esta década, aunque luego comenzaron a competir con las nuevas propuestas institucionales y editoriales llevadas a cabo por los geógrafos de la UBA.

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 continuidad en la promoción de los enfoques más clásicos y las concepciones más naturalistas sobre el territorio constituyó el proyecto de este grupo integrado por docentes que en su mayoría eran egresados del profesorado y miembros de GÆA.

Para este momento, el grupo de materias de “Geografía Física y Biológica” del plan de estudio que estaba vigente desde 1971 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 siguieron enseñando en sus cátedras procesos y dinámicas naturales y las temáticas relacionadas a la sociedad formaban parte de otras materias.

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 arrojó que se primaban los aspectos físico-naturales, poblacionales y el estudio de las diferentes regiones conformadas en su mayoría, a partir de las estructuras geológicas y de relieve. En menor medida se desarrollaban “estudios particulares” donde se buscaba conectar 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 cuanto al análisis de los programas de las materias destinadas al estudio de la República Argentina, en algunos casos, las unidades y contenidos se ordenaban de manera muy similar al método de abordaje de países y regiones de la geografía regional clásica. Los criterios de regionalización podían partir desde las estructuras geológicas y de relieve, hasta criterios que podían tener en cuenta las actividades económicas y los espacios urbanos. La influencia del enfoque de la geografía sistémica por parte de por lo menos una docente estuvo presente en algunos 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 (Erb, 1993).

Este abordaje de la “región funcional”, la incorporación de contenidos relacionados al “ordenamiento del territorio” y la “planificación”, junto a la mención de ciertos autores y títulos en la bibliografía, permitieron vislumbrar la existencia de diferentes enfoques regionales dentro del Departamento de Geografía del Instituto.

Otro aspecto distintivo de la tradición de la geografía regional dentro del profesorado se relacionó con la importancia otorgada a la cartografía. La mayoría de los trabajos prácticos de las materias del grupo de “Geografía Regional” tenían que ver con la elaboración de mapas temáticos a partir de la localización y análisis de diferentes contenidos abordados y que se debían presentar como condición para rendir los exámenes finales. Según Quintero (2006), los geógrafos consideraron por mucho tiempo el 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 vincularon con las visiones más empiristas del espacio.

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 un pequeño grupo de profesores gestaron los inicios del “grupo innovador”. Las primeras acciones llevadas adelante, como la inclusión en sus cátedras de bibliografía de autores críticos o la consideración de la Geografía dentro de las ciencias sociales, dieron lugar a que los enfoques en disputa en el CRO tuvieran presencia también en la carrera. Esta 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 constituyeron parte del campo recontextualizador. En una de las entrevistas realizadas a una docente de este grupo, comentó al respecto que

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” (...) con esa concepción, y otra cátedra si había otro docente, era como una cosa muy descriptiva (...). Había como dos mundos en ese momento, y había unos pocos profesores, no solamente desde la Geografía, sino también desde otras carreras, que 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 (...) era esta cosa como más dura de las montañas, aprenderte la altura, la cantidad de ríos y el caudal (...).

La introducción por parte del “grupo innovador” de la obra española de los profesores Méndez y Molinero (1984) *Espacios y sociedades: introducción a la geografía regional del mundo*, marcó un hito importante en el proceso de transformación de la tradición regional, aunque fue cuestionada por los docentes del otro grupo. 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. Este libro había 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 diferentes editoriales españolas al país en el contexto de convertibilidad permitió, por otro lado, que estos libros fueran accesibles para los docentes.

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 se mencionó en el anterior párrafo, 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 aquellos considerados claves en la tradición regional del Instituto. Según comentó en la entrevista una de las profesoras integrantes del “grupo innovador”, estos aspectos, junto a la relación entre los docentes del Departamento con los equipos curriculares del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, integrados por geógrafas de la UBA como Adriana Villa y Viviana Zenobi, influyeron en los cambios de enfoque.

Con el transcurso de los años en la década del 90, algunos integrantes del “grupo innovador” fueron profundizando los cambios de enfoques en las materias continentales, como veremos más adelante. Para entonces, algunos docentes de este grupo habían comenzado a participar de cursos regulares e intensivos, algunos de ellos dictadas por el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)⁴ 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 Caso, 2006). El equipo de capacitadores en Geografía estaba constituido, en su mayoría, por graduados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y eran los autores de los nuevos libros escolares, como María Victoria Fernández Caso. Uno de los profesores integrantes del “grupo innovador” había sido el único egresado y docente del ISP JVG que formó parte de este equipo entre 1997 y 2007.

Al interior del Departamento de Geografía, el Círculo de Profesores de Geografía⁵ 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, esta fue permeando dentro del Instituto de diferentes maneras e incorporando discusiones que atravesaban las disputas entre enfoques.

En sintonía con esto, los docentes del “grupo innovador” 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 los procesos económicos, urbanos y a las características sociales de las poblaciones que según Riudor (1986) y García Álvarez (2006) son temáticas constitutivas del proceso de renovación de las geografías regionales. Del mismo modo, el abordaje de los contenidos físico-naturales en los programas pasó a ser menos extenso y a ser planteado con relación a la dimensión social. Este aspecto presentaba 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 afirman Blanco, Fernández Caso, Gurevich y Tobío (1995), estos conceptos cobraron 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.

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

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 Geografía. Luego, el Instituto elaboró un nuevo documento donde se sostuvieron algunas cuestiones comunes. Por un lado, se hizo hincapié en la libertad de acción con 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.

En lo que respecta al Departamento de Geografía, en esta etapa se revisaron documentos elaborados para el plan de estudio de 1971 y se comenzó a trabajar en la elaboración del nuevo diseño curricular. El “grupo innovador” participó de la construcción de la fundamentación teórica y buscó 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 innovador” entraron en conflicto con el enfoque promovido por el otro grupo, 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 y se avanzaba en la fragmentación disciplinar. Una de las profesoras del “grupo innovador” recordó:

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 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.

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 estaba planteado en los nuevos programas del nivel medio por parte de la Dirección de Currícula 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). A partir del posicionamiento epistemológico y pedagógico de sostener el dictado de las materias continentales, los docentes de ambos grupos buscaron fundamentar y sostener su acuerdo en la permanencia de dichos espacios curriculares en el nuevo diseño del plan de estudio. Algunos de los argumentos sostenidos fueron 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. Uno de los profesores involucrados en este proceso 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.

Entre los años 2002 y 2005, el Departamento estuvo bajo la dirección de uno de los profesores más representativos del grupo arraigado en las tradiciones que habían sido hegemónicas décadas atrás, y que a su vez era un importante miembro de GÆA. 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. Con respecto al proceso de reforma del plan de estudio, dicho profesor expresó lo siguiente:

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.

Luego de su jubilación y ante la posibilidad de que el título de la carrera perdiera validez nacional, el siguiente director del Departamento buscó avanzar rápidamente en la transformación del plan de estudios permitiendo llevar adelante las acciones y cambios impulsados por el “grupo innovador”. Esto permitió que se retomaran las tareas que se habían realizado 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 la definición de los contenidos curriculares.

En el nuevo diseño curricular que entró en vigencia en 2005 se pudieron comprobar algunas continuidades con relación a los enfoques promovidos por los docentes del “grupo innovador” como: la consideración de la Geografía dentro del área de las ciencias sociales y el espacio geográfico socialmente construido como su objeto de estudio. 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).

Las materias de la carrera se agruparon en tres grandes ejes: el “eje disciplinar”, el “eje de formación común” y el “eje de aproximación a la realidad y a la práctica docente”. Dentro del “eje disciplinar”, muchas materias cambiaron de nombre y se reagruparon en diferentes “áreas” (ISP JVG, 2005). 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. 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.

La influencia de las nuevas geografías regionales y el distanciamiento de los enfoques clásicos promovidos con anterioridad por otros docentes y miembros de GÆA, significaron un cambio importante en la formación dentro del profesorado. Por ejemplo, las problemáticas ambientales y los conceptos-problema 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.

Con relación a las antiguas materias de “Geografía Regional”, la mayoría pasó al “área de las configuraciones espaciales”. La incorporación de “Espacios y Sociedades” al cambio de nombre de estas materias mostraba la influencia que había tenido la obra de Méndez y Molinero dentro del profesorado. En la fundamentación 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. Pero también, la continuidad de estas materias tuvo que ver con un posicionamiento político y pedagógico 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 CRO, y puso de manifiesto que los docentes gozaron de cierta autonomía dentro del campo recontextualizador pedagógico. 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 también con la aplicación de los contenidos vistos en las materias de los dos primeros años de la carrera. 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 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.

Conclusiones

Dentro del Departamento de Geografía del ISP JVG, al inicio de la reforma curricular nacional en la década de 1990, existía un predominio del enfoque de la geografía regional clásica y era hegemónico el discurso pedagógico de GÆA. Como pudo analizarse, la oposición a las innovaciones a la incorporación de los enfoques críticos junto a las concepciones naturalistas del territorio favoreció la formación de un grupo de docentes anclado en las tradiciones disciplinares y pedagógicas hegemónicas hasta ese momento dentro de la carrera. De manera contraria, el desacuerdo a este enfoque y la búsqueda de incorporar algunos elementos de la reforma en las prácticas docentes gestaron al “grupo innovador” que, entre sus primeras acciones incluyeron bibliografía de autores críticos en sus cátedras, como así también la consideración de la Geografía como una ciencia social, en concordancia con el CRO. En este sentido, las diferentes acciones desplegadas por las agencias del Estado -relación con los equipos curriculares, cursos de capacitación docente- permitieron trasladar diferentes aspectos de la reforma e influir en los procesos de transformación del enfoque de la geografía regional.

En este sentido, el inicio del proceso de reforma del plan de estudio de la carrera no estuvo exento de conflictos que ponían de manifiesto las disputas entre los enfoques promovidos por los diferentes grupos de docentes. Ya para 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 innovador”. Para entonces, muchos docentes del otro grupo se habían jubilado o estaban por hacerlo, menguando así la influencia de GÆA, del enfoque regional clásico y de su participación en el discurso pedagógico.

Asimismo, la histórica tradición del Departamento de Geografía con relación a los recortes territoriales continentales en base a la geografía física, constituyeron el terreno de disputa de los actores del profesorado frente a los enfoques promovidos por los profesionales de la UBA en el campo recontextualizador. Pero, por otro lado, se pudieron plasmar en el nuevo plan de estudio algunas de las coincidencias entre los enfoques promovidos por el “grupo innovador” y los actores del CRO. Entre las más importantes se destacaron la consideración de la Geografía como una ciencia social, la definición del espacio socialmente construido como su objeto de estudio, la utilización de diferentes criterios de regionalización y escalas de análisis, como así también la inclusión de contenidos y conceptos-problema. Por último, estos hallazgos permitieron abrir nuevos interrogantes: ¿qué nuevas transformaciones se sucedieron en la tradición de la geografía regional dentro del profesorado luego de la aprobación del nuevo plan de estudio? ¿Qué relaciones se fueron plasmando entre los docentes del Departamento de Geografía y los diferentes agentes del CRO? ¿Qué continuidades prevalecieron a lo largo del tiempo en el enfoque de la geografía regional clásica?

Fuentes documentales utilizadas:

Barrera de Mesiano, R. y Andina, M. A. (1995). “La Ley Federal de Educación y la Geografía”, en Boletín N° 113, GÆA, Buenos Aires.

Erb, H. (1993). Programa de “Geografía Regional de la República Argentina”. ISP JVG.

ISP JVG (2005). “Diseño Curricular Profesorado en Geografía”, recuperado de: <http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/dc-geo.pdf>

Molfino de Takahashi, S. (1992). “Tendencias actuales de la Geografía y su enseñanza”, en Boletín N° 110, GÆA, Buenos Aires.

Pena, H. (2005). “1904 – 16 de diciembre – 2004. Aportes para la historia del departamento de Geografía”, en *Boletín* N°123, GÆA, Buenos Aires.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata S. L.
- Blanco, J., Fernández Caso, M. V., Gurevich, R. y Tobío, O. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique.
- Bonsignore, M. (2023). La construcción histórica de las tradiciones disciplinares en el Departamento de Geografía del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1904-1993). *Boletín de Estudios Geográficos*, (120), 21-41. <https://doi.org/10.48162/rev.40.030>
- 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*, 8, 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.
- Curto, S., Jáuregui, G., Escuela, M., Lascano, M. y Pena, H. (2008). La Fundación de GÆA Sociedad Argentina de Estudios Geográficos–1922. *Boletín GÆA*, 126, 5-56.
- 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.
- Gagliano, R. y Pineau, P. (2003). *Una aproximación al recorrido de la Escuela de Capacitación-CePA (1980-2000)*. <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/historia.pdf>
- García Álvarez, J. (2006). Geografía regional. En D. Hiernaux y A. Lindón (Dir.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 25-70). Anthorpos, UAM.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica.
- Hiernaux, D. y Lindón, A. (1993). El concepto de espacio y el análisis regional. *Secuencia*, 25, 89-110.
- Méndez, R. y Molinero, F. (1984). *Espacios y Sociedades. Introducción a la Geografía Regional del Mundo*. Ariel.
- Quintero, S. (2006). Geografía y Cartografía. En D. Hiernaux y A. Lindón (Dir.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 557-581). Anthorpos, UAM.
- Riudor, L. (1986). La geografía regional del mundo: reflexiones a propósito de dos obras recientes. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 8-9, 185-202.

- Villa, A. y Zenobi, V. (Coords.) (2004). *Situación y perspectivas de la enseñanza de la geografía*. Dirección de Educación Superior, Provincia de Buenos Aires. <https://www.instituto127.com.ar/Documentacion/Seminarios/Geografia.doc>
- Zenobi, V. y Carballo, C. (1996). *Universidad, formación docente y educación ambiental. Observatorio Geográfico de América Latina*. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Desempenoprofesional/418.pdf>
- 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, 79-109.

NOTAS

- 1 Fue fundada en 1922 por un grupo de naturalistas, geólogos, cartógrafos, profesores de Geografía y antropólogos (Zusman, 1996; 2001; Curto et al., 2008) con la finalidad de poder desarrollar el campo científico geográfico y su enseñanza a nivel nacional.
- 2 Se trata de la tesis de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA “Tradiciones disciplinares en la formación docente en Geografía del ISP Joaquín V. González (1993-actualidad)” realizada bajo la dirección de la Doctora Silvia Inés Busch.
- 3 Para la construcción histórica de las tradiciones disciplinares en el Departamento de Geografía del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” (1904-1993), ver Bonsignore (2023).
- 4 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”.
- 5 Fue una asociación de profesores egresados del profesorado que buscaba promover la integración entre graduados, docentes y alumnos mediante la realización de diferentes actividades (Pena, 2005) que se llevaron adelante hasta principios de la década del 2000.

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/112/1125414005/1125414005.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Mariano Bonsignore

La reforma educativa de 1990 y la tradición de la geografía regional en el ISP "Dr. Joaquín V. González" (1993-2005)

The Educational Reform of 1990 and the tradition in the Regional Geography of ISP "Dr. Joaquín V. González" (1993-2005)

Geograficando

vol. 21, núm. 2, e185, 2025

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

geograficando@fahce.unlp.edu.ar

ISSN: 1850-1885

ISSN-E: 2346-898X

DOI: <https://doi.org/10.24215/2346898Xe185>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.