



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

*Sentidos políticos, finalidades formativas y
enfoques disciplinares en la Geografía como
materia escolar en la Enseñanza Secundaria
uruguaya. (1935- 1963)*

Doctorando: Fernando Pesce

Directora: Dra. Ana Domínguez

Co- Directora: Dra. Ana Frega

Montevideo, 30 de abril de 2014

RESUMEN

Esta tesis aborda la historia de la Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya entre 1935 y 1963. Se indagó las relaciones entre los sentidos políticos, las finalidades formativas y los enfoques disciplinares de esta materia escolar con las dimensiones políticas, económicas y sociales por las que atravesó el país durante las tres décadas que abarcó el estudio.

Lo que le da singularidad al período estudiado es que la producción del discurso geográfico escolar se efectuó en el seno de la propia institución educativa secundaria, ya que la creación del Departamento de Geografía en la Universidad de la República fue tardía (1968), por lo que el campo académico disciplinar se erigió desde la propia Escuela Secundaria.

Las principales fuentes documentales abordadas fueron las actas de las sesiones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, las circulares informativas emitidas a los docentes, los planes y programas de estudio (Plan 1937, 1941 y 1963) y los libros de texto.

El trabajo de investigación permitió descubrir el proceso de institucionalización de la Geografía en el Uruguay, comprender los factores intervinientes en la evolución de esta disciplina escolar y los fundamentos paradigmáticos y didácticos sobre los que se fue construyendo la misma a lo largo de las décadas estudiadas.

Palabras claves: Geografía, Historia del Currículo en Uruguay, Materias Escolares

ABSTRACT

This thesis deals with the history of Geography as a school subject in the Uruguayan Secondary School between 1935 and 1963. The research explores the relationships between the political senses, the training aims and disciplinary approaches of this scholar subject to the political, economic and social dimensions experienced in the country during the three decades covered by the study.

The period studied is particular, as the production of the school geographical discourse was conducted within the secondary school itself, and the creation of the Department of Geography at the University of the Republic was late (1968). Therefore academic disciplinary field was built from the High School itself.

The main documentary sources consulted were: national council of Secondary Education Acts, notices issued to teachers, plans and programs of study (1937, 1941 and 1963) and textbooks.

The research allowed discovering the institutionalization of Geography in Uruguay, to understand the factors involved in the evolution of such school subject and paradigmatic foundations on which it was built over the decades studied.

Key words: Geography, Scholar Subjects, Secondary Curriculum in Uruguay.

Agradecimientos

Resulta difícil agradecer a todos los que contribuyeron a la realización de esta tesis pues fueron muchas las personas que, en diferentes momentos y circunstancias, brindaron su generoso apoyo. Por lo tanto es prudente comenzar agradeciendo a todos aquellos que me proporcionaron su ayuda de una manera u otra, a quienes me escucharon interesadamente o solidariamente, a quienes leyeron algún que otro manuscrito críticamente, a quienes me efectuaron sugerencias y me formularon dudas, a quienes me criticaron el trabajo, a aquellos que me prestaron un libro o una fotocopia, a quienes colaboraron en los archivos, en fin, a todos ellos les estoy muy agradecido.

Sin embargo quiero:

Homenajear a través de este trabajo a quienes les hubiera encantado estar para leerlo, discutirlo, comentarlo y por qué no, celebrarlo. A mi entrañable y extrañable amiga María Barhoum y a mi maestro Ricardo Cayssials.

Dedicarlo a Anita y a Marcel, que a estas alturas de la vida ya son mis hermanos, con quienes comparto hace más de dos décadas el proyecto de construcción y en construcción de una Nueva Geografía, capaz de aportar herramientas para la transformación radical de los territorios en base a la igualdad social y justicia ambiental.

Agradecer enormemente a la Dra. Ana Frega (quien timoneó esta tesis desde la Historia) por su generosidad intelectual, su compromiso profesional, dedicación temporal y comentarios críticos.

Recordar a mis compañeros amigos de ruta doctoral en la FLACSO, con los que compartimos horas de talleres, seminarios, discusiones, debates y celebraciones en lo “de Juan, en el Cervantes, y en otros cafetines del Gran

Buenos Aires”. Vaya a cada uno de ellos mi recuerdo compañero: Eloísa, mi compañera de la Banda Oriental, Samuel, María Consuelo, Carolina, Mariana, Octavio, Blake, Gastón, Javier, Ariel y Mara.

Brindar una mención especial a mi amiga Gabriela, pues la pete siempre está cuando se le necesita para dar una mano solidaria.

Considerar a mis amigos Cristina, Virginia, Carlos, Alicia, Hipito, que fueron, son y serán mi contención afectiva y emocional.

Regalar este trabajo a mis padres, que siempre me alientan, me apoyan, me sostienen y a mi padre que me ha conducido por la vida. Y también regalárselo a mi hermano Marcelo, porque él me regaló una hermosa familia, mi cuñada Estela, mis sobrinos Karina y Agustín y mi sobrinillo nieto Tomás. Ellos también son mi soporte.

Celebrar este fin de tesis con mis compañeros del laboratorio que siempre están “haciendo el aguante”: Víctor, José Carlos, Beatriz, Ismael, Mauricio, Ana Laura, Aline, Feline y Lucía. Y también con mis compañeros de la coordinación de departamentos académicos de formación docente.

Reconocer a todos los que no nombré, pero que están y fueron parte de este trabajo.

Fernando Pesce, otoño del 2014

CONTENIDO

ASPECTOS INTRODUCTORIOS	1
Aproximación al objeto de investigación.....	8
Aspectos teóricos.....	15
Objetivos formulados.....	22
Definición del problema de investigación y planteo de las interrogantes que lo sostienen	22
Hipótesis propuestas	25
Aspectos metodológicos.....	27
CAPÍTULO 1.....	36
Breve reseña sobre la enseñanza secundaria uruguaya y la Geografía como materia escolar en la Universidad de la República (1849- 1935)	36
Aspectos introductorios	36
Breve reseña de la enseñanza secundaria uruguaya: la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios en la Universidad de la República.....	37
La escisión de la enseñanza secundaria de la Universidad: antecedentes y proceso	43
El contexto histórico de la separación institucional.....	53
Las diferentes reacciones de los actores ante la ley de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria	60
El tratamiento político del tema en el parlamento	62
Las primeras elecciones para integrar el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria	63
Antecedentes de la enseñanza de la Geografía en el Uruguay	67
La producción del discurso geográfico escolar en las primeras décadas del siglo veinte	74
La <i>Geografía Patria</i> de Orestes Araujo	77
Los aportes de Luis C. Bollo	85
La temprana incursión de Elzear Giuffra en el campo disciplinar.....	89
A modo de conclusiones preliminares.....	102

CAPÍTULO 2.....	106
La Geografía en el Plan General de Estudios de 1937. La construcción del discurso geográfico escolar al servicio del orden y el progreso de la pequeña gran nación.....	106
Aspectos introductorios	106
Breve contextualización histórica de la década de 1930.....	107
El Plan General de Estudios de 1937.....	111
Los sentidos políticos del Plan General de Estudios	115
Las finalidades formativas	117
La propuesta curricular.....	121
Los programas de la asignatura	127
La interpretación paradigmática de los contenidos geográficos en los programas.....	127
Los enfoques disciplinares editorializados a través de los libros de texto	141
Los aportes científicos y pedagógicos de Elzear Giuffra en la década de 1930. La Ciencia Geográfica desde el paradigma integral	150
A modo de conclusiones preliminares.....	160
CAPÍTULO 3.....	163
La Geografía escolar al servicio de la comprensión y colaboración entre las naciones. Cambios en los sentidos formativos de la educación geográfica en la enseñanza secundaria uruguaya. (1940- 1960).	163
A modo de introducción	163
Breve caracterización del contexto histórico (1940- 1960).....	165
Descripción del estado de situación de la enseñanza secundaria.....	167
Los “problemas” de y en la enseñanza secundaria vistos por los docentes	169
La conformación política del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria a partir de las elecciones de 1940.....	172
El Plan de Estudios de 1941.....	178

La Geografía como materia escolar en el Plan de Estudios de 1941.....	182
La Geografía escolar en el contexto mundial y nacional al inicio de la década de 1940	183
La presencia de Geografía en el nuevo diseño curricular	188
Los programas de la especialidad	191
Los contenidos programáticos en su versión de 1942	191
Los contenidos programáticos en su versión definitiva (1943).....	194
El origen histórico del enfoque disciplinar en los programas	197
Las instrucciones para el enfoque de los nuevos programas	201
Los textos escolares para los cursos.....	204
A modo de conclusiones preliminares.....	214
CAPÍTULO 4.....	216
<i>La creación del Instituto de Profesores Artigas y la reconfiguración teórica y metodológica de la Geografía escolar 1950- 1963. La educación geográfica para la paz y la comprensión internacional</i>	216
A modo de introducción	216
Breve reseña sobre el proceso de fundación del Instituto de Profesores (1949).....	218
La Sección de Agregaturas, un punto de partida en la profesionalización docente	226
La Sección Agregaturas y la formación docente en Ciencias Geográficas. ¿En qué Geografía formar al futuro profesor y con qué finalidades?	242
La fundación del Instituto de Profesores (1949) Artigas (1950).....	249
La Sección Académica de Ciencias Geográficas	254
La Geografía escolar en el escenario internacional: detractores y defensores. ¿Sólo una cuestión intrínseca al campo disciplinar?.....	260
El Seminario UNESCO sobre la enseñanza de la Geografía para la paz y la comprensión internacional (1950). ¿Dos Geografías, dos concepciones de Geografía, o finalmente el dominio de la Geografía por la Sociología?	265

La educación geográfica en la formación docente uruguaya: aportes del Prof. Jorge Chebataroff.....	271
La doctrina científica en la Geografía de J. Chebataroff	273
El método didáctico	280
El Plan de Estudios de 1951 para la formación docente en Geografía....	285
Los ingresos al IPA, el alumnado y los egresados	288
A modo de conclusiones preliminares	289
CAPÍTULO 5.....	291
El Plan de Estudios “Piloto” de 1963. La enseñanza de la Geografía en la Educación Secundaria, ¿al servicio del desarrollo de la Nación? ...	291
Breve contexto histórico del Uruguay de los años 1960.....	293
¿Es posible articular la Educación para alcanzar el Desarrollo económico de un país?.....	300
Los “problemas” de y en la enseñanza secundaria	303
La enseñanza secundaria vista por la CIDE (1963-1965).....	311
El nuevo plan de estudios secundarios	318
Los actores intervinientes en la reforma del plan de estudios convocados por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria	318
El punto de partida institucional para la confección del nuevo plan	320
La labor de la Asamblea de Profesores Art. 40º	321
La labor de las Comisiones Especiales del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria	329
Sobre fines y objetivos del nuevo plan de estudios	330
Sobre la estructura del nuevo plan de estudios.....	331
Sobre los contenidos del plan de estudios.....	333
Sobre la distribución horaria.....	334
Las resoluciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.....	336
Diferentes miradas en torno a la reforma del plan de estudios	337

Finalidades formativas de la enseñanza de la Geografía en el Plan Piloto. La Geografía en el territorio curricular del nuevo plan.....	342
Las finalidades formativas generales en el nuevo plan de estudios.....	349
Las finalidades formativas para las Ciencias Sociales	355
Los programas de la asignatura para el primer nivel del Ciclo	359
El programa de 4º año: problemas geográficos del mundo contemporáneo	377
Las voces disidentes a la “Geografía Oficial”. ¿El resquebrajamiento del campo disciplinar instituido?.....	387
El paradigma Geográfico de la materia escolar cuestionado... ..	388
Las bases paradigmáticas de la Geografía crítica	392
El precursor de la Geografía Crítica como docencia en Uruguay: el Prof. Germán Wettstein.....	398
A modo de conclusiones preliminares.....	403
CONCLUSIONES	406
Bibliografía General.....	421
Fuentes Documentales	423
Bibliografía citada.....	428

“Sería necesario hacer una crítica a la descalificación que se viene realizando desde ya hace varias generaciones a la categoría espacio. (...) El espacio es abordado como lo que está muerto, fijo, inmóvil, no dialéctico. En contrapartida el tiempo es rico, fecundo, vivo, dialéctico. Si alguien habla en términos de espacio va en contra del tiempo y por tanto niega la historia (...). La descripción espacial de los hechos discursivos desemboca en el análisis de los efectos de poder que le están relacionados (...). Cada vez más me parece que la formación de los discursos y la genealogía del saber deben ser analizadas a partir no de los tipos de conciencia, de las modalidades de percepción o de las formas de ideologías. Ellas deben ser analizadas en función de las tácticas y estrategias de poder. Tácticas y estrategias que se descubren a través de las implantaciones de dominios que pueden constituir una especie de geopolítica, donde mis preocupaciones encontrarían los métodos de los geógrafos. Hay un tema que me gustaría investigar en los próximos años: el ejército como matriz de organización y saber y la necesidad de estudiar la fortaleza, la campaña, el movimiento, la colonia, el territorio. La Geografía debe estar en el centro de las cosas de las que me ocupo”.

(Foucault, Michel. Microfísica del poder, 1986)

ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Esta tesis aborda la historia de la Geografía como materia escolar en la enseñanza secundaria uruguaya entre 1935 y 1963. Por razones interpretativas, la investigación partió del estudio de los antecedentes (mediados de la década de 1910) y se extendió aproximadamente un lustro, a los efectos de conocer los cambios generados a partir de la reforma curricular de 1963.

El objeto de investigación sitúa la tesis en la intersección de tres campos disciplinares:

El campo de la *Teoría Curricular*, desde donde se procuraba comprender los sentidos políticos y las finalidades formativas negociadas entre diferentes actores que determinaron las propuestas educativas para la enseñanza secundaria en el período considerado. Se comparte con Kemmis (1993) que “*El currículo es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizás controlando, los procesos mediante los cuales eran, y son educados los jóvenes*”¹. Si bien no reductible a ellos, algunos de los componentes sustanciales del currículo son los planes y programas de estudios y los libros de texto, que definen qué, cómo, cuándo y cuánto enseñar en función de una propuesta de política educativa.

El campo de la *Historia*, desde el que se procuró interpretar las determinaciones políticas, económicas, sociales y culturales que contribuyeron a reconstruir los escenarios desde los que surgieron y concretaron las propuestas curriculares.

¹ Kemmis, Stephen. (1993). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid, España. (p.42)

El campo de la *Geografía*, como la disciplina que produce discursos sobre los territorios, generados éstos diacrónicamente en el marco de instituciones universitarias y escolares.

El que el objeto de esta investigación se haya situado en la intersección de tres campos disciplinares muestra al mismo tiempo, su complejidad y singularidad, ya que permitió vincular las condiciones políticas, institucionales y paradigmáticas que explican la historia de la Geografía en la enseñanza secundaria uruguaya. Escolar (1996) sostiene que *“La necesidad social de producir un discurso sobre el territorio y sobre la identidad nacional trajo como corolario la formación de un campo disciplinar que en la mayoría de los países occidentales se denominó Geografía. La Geografía surgió como campo disciplinar con el propósito relativamente implícito de ser un discurso que formara un determinado tipo de idea de país y una forma específica de conciencia territorial de pertenencia”*². Así ocurrió en Uruguay a fines del siglo diecinueve, cuando la Geografía ingresó al territorio del currículo secundario en la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República.

Sin embargo, la explicación sobre el origen de la Geografía Académica europea, vinculada al proyecto político de escolarización de masas en el siglo diecinueve, contexto en los que emergieron las cátedras de la disciplina en las universidades para formar maestros y producir los libros de estudio, no aplica para el Uruguay. Horacio Capel (1977) afirma que *“El factor esencial que condujo a la institucionalización de la Geografía y a la aparición de la comunidad científica de los geógrafos es la presencia de esa ciencia en la enseñanza elemental y secundaria a mediados del siglo XIX. La tradición de enseñar a los niños las nociones elementales acerca de nuestro planeta a través de la "Geografía" y la relación antigua entre Geografía e Historia, contribuyeron probablemente a que la asignatura "Geografía" figurara en los programas de la enseñanza primaria y secundaria, de forma residual y generalmente unida a la historia, en el*

² Escolar, Marcelo (1996). *Crítica al Discurso Geográfico*. Ed. HUCITEC, San Pablo, Brasil. (p.51)

momento en que comienza el gran proceso de difusión de la enseñanza elemental en toda Europa”³.

Lo que le da singularidad al período estudiado en esta tesis es que la producción del discurso geográfico escolar se efectuó en el seno de la propia institución educativa secundaria, ya que la creación del Departamento de Geografía en la Universidad de la República fue tardía (1968), por lo que el campo académico disciplinar se erigió desde la propia Escuela Secundaria.

La finalidad de la tesis está en consonancia con lo que sostuvo Escolar (1988) al referirse a la necesidad de investigar la historia de la disciplina: “(...) *es necesario partir de una caracterización social de la Geografía y delimitar una estrategia metodológica con el propósito de articular la historia externa -contextual- de la disciplina, con una historia interna -comunitaria- de sus instituciones académicas y seguidamente relacionar tal formación discursiva con los productos intelectuales y las formas correspondientes de reproducción y transmisión social. Esto es, el papel estratégico usado históricamente por el espacio académico y educativo de la Geografía*”.⁴

Las investigaciones sobre la evolución del campo académico de la Geografía pueden clasificarse en dos grandes grupos:

- a) las que han estudiado a la Geografía escolar asociada al campo geográfico disciplinar en su conjunto, principalmente a los discursos y prácticas científicas desarrolladas en Universidades y en las Sociedades o Institutos Geográficos
- b) las que han abordado la historia de la Geografía escolar como entidad epistemológica independiente y a su devenir histórico, dentro del currículo de la Escuela.

³ Capel, Horacio (1977). Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los Geógrafos. En: Revista Geo- crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana. Año I, No 8. Universidad de Barcelona. En: <http://www.ub.es/geocrit/geo9.htm>

⁴Escolar, Marcelo (1988). Un discurso legítimo sobre el territorio: Geografía y Ciencias Sociales. En: Serie Contribuciones. Instituto de Geografía, UBA. Buenos Aires.

La tradición en los estudios históricos sobre el pensamiento geográfico, a la que algunos académicos reconocen como la historiografía geográfica (Escolar, 1996), se consolidó como un campo específico de investigación en los años 1960, teniendo como principal finalidad, organizar cronológicamente y sistematizar la producción de los discursos científicos de la especialidad desde múltiples aristas.

Algunos aportes históricos se producen en torno a los estudios bio-bibliográficos, que son aquellos que destacan la vida, la obra y el legado de los más destacados geógrafos. Este es el caso de la *Geographers Biobibliographical Studies*, que en el seno de la Unión Geográfica Internacional ya ha editado veintinueve volúmenes en los que figuran los aportes académicos efectuados por más de cuatrocientos veinte geógrafos de todas las latitudes. Dentro de esta línea de trabajos se puede situar *El pensamiento Geográfico en el Uruguay, breve ensayo historiográfico* (Achkar, Domínguez & Pesce, 2011) en el que se reporta a los principales académicos productores del discurso geográfico en el Uruguay describiendo su biografía y sus principales contribuciones.

Otras corrientes historiográficas transitan por la arista epistemológica, efectuando el análisis de los supuestos teóricos y metodológicos en las investigaciones geográficas. Dentro de esta línea de trabajo se pueden mencionar la *Evolución de la Geografía Humana* (Claval, 1974), *Geografía, Ciencia Humana* (Ricardo Figueira, 1977), *El Pensamiento Geográfico* (Josefina Gómez Mendoza et.al, 1982), *Reflexiones sobre teoría y crítica en Geografía* (Gomes, 1991), *Notas para la comprensión de la evolución de la Geografía en el Uruguay* (Pesce, 2007). En esas obras de referencia, los autores efectuaron una síntesis de los principales paradigmas científicos y su influencia en el pensamiento geográfico, destacando el origen de la Geografía Académica, su devenir histórico y filosófico y los principales exponentes teóricos.

Maximo Quaini (1981) reflexionó críticamente sobre los estudios de historia de la Geografía desde las perspectivas anteriores expresando que “(...) han seguido a menudo el fácil camino de datar el inicio de la geografía

moderna desde el momento en que se establecen las enseñanzas geográficas universitarias o se promueven las sociedades de geografía. El resultado ha sido el de construir una periodización circunscrita, por lo que respecta al problema del nacimiento de la ciencia geográfica al siglo XIX (...) Toda la historia precedente está vista en general como historia de precursores de la geografía moderna, la cual, a su vez, está casi siempre identificada con la geografía oficial o dominante (...) Los límites de esta concepción son evidentes; no solo por la utilización de la noción de precursor, más también por la idea de evolución lineal y progresiva de sello positivista (...).⁵

Una tercera perspectiva se centra en la historia social de la disciplina, en la que se incluyen trabajos de investigación que tienen como finalidad reconstruir las determinaciones políticas, sociales, culturales y aún ideológicas que contribuyeron con la evolución del pensamiento geográfico. Dentro de este grupo de investigaciones se pueden destacar *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea* (Horacio Capel, 1981), *O que é Geografia* (Moreira, 1981), *Espaço: o corpo do tempo* (Moreira, 1994), *La construcción de la geografía humana* (Quaini, 1981), *Crítica al Discurso Geográfico* (Escolar, 1996), *Imperialismo e Estado: Reflexões sobre a Geografia Contemporânea* (Santos, 1990), *A reinvençao do espaço* (Santos, 2002), *Ortodoxia, ideología y compromiso político en la Geografía Argentina en la década de 1970* (Cicalese, 2007), *Los encuentros de la Nueva Geografía y el surgimiento de la Geografía Crítica en Uruguay y Argentina* (Quintero, Dufour, Iut, 2009) entre otras.

La bibliografía referenciada aborda desde las tres perspectivas descriptas los orígenes y la evolución del discurso geográfico académico, o sea, el producido en las instituciones universitarias. En esas publicaciones, en general, se hace referencia a la Geografía académica como el puntapié inicial que originó, al decir de Yves Lacoste (1976), la “Geografía de los Profesores” y luego narran la cronogénesis del pensamiento geográfico a partir de la reconstrucción histórica e institucional de los principales

⁵ Quaini, Máximo (1981). *La construcción de la Geografía Humana*. Ed. OIKOS-TAU, Barcelona, España. (p.21)

paradigmas de referencia, sus pensadores más relevantes, las vinculaciones de ellos con la arquitectura del saber y los legados al campo disciplinar.

En esos textos existe una tendencia general e implícita a considerar que la Geografía escolar evolucionó más tarde que temprano de la mano de la epistemología disciplinar, de la que recibió sus principales productos: los discursos. (Escolar, 1996)

Sin embargo existe un conjunto de investigaciones específicas sobre la historia de la Geografía escolar realizadas en diferentes contextos temporales y espaciales que sirvieron de antecedentes a esta investigación y que pueden agruparse de la siguiente manera:

Un primer grupo en el que se indagan los vínculos entre la asignatura y la disciplina científica. En todos ellos se analizan los rumbos conceptuales y didácticos de la Geografía escolar tomando como vara de medición los avances y el estado de situación en la Geografía universitaria. En este sentido, más o menos todos los trabajos concluyen que la legitimidad curricular de la disciplina escolar se logra si se tiene como soportes que le den prestigio la existencia de departamentos académicos universitarios en los que se formen profesores, se produzcan contenidos curriculares sólidos y textos bien escritos y materiales didácticos bien ilustrados, bajo la tutela de la Academia. Dentro de este grupo se destacan los siguientes trabajos: *School Geography- Alive and well in Canada?* (Wolforth, 1986), *La geografía escolar en México. 1821-2000* (Castañeda, 2001), *Geography Education in Finland* (Kaivola & Rikkinen, 2007), *La Geografía como campo científico, educativo y de acción. Desafíos y compromises en el siglo XXI* (Hernández y Ordoqui, 2009), *what are the connections between subject development in academic and school geography?* (Rawding, 2010).

Otro grupo de investigaciones se detiene a analizar la Geografía escolar como un campo de investigación desde una nueva perspectiva, renunciando a percibirla como una mera adaptación o vulgarización de la ciencia. La gran mayoría de los trabajos de este corte sostiene que la Geografía escolar no es una asignatura monolítica en el currículo, sino que sus finalidades formativas y sus enfoques disciplinares cambian como producto del sistema

educativo y este por razones políticas. Se sustentan en los aportes de Goodson (1983) y Chervel (1993) que definen las materias escolares como un conjunto cultural original que la Escuela ha ido construyendo a lo largo de décadas y aún de siglos y que funciona como una mediatización de conocimientos sobre los territorios puestos al servicio de las generaciones jóvenes.

Dentro de este grupo de investigaciones se pueden considerar *School Subjects and curriculum change* (Goodson, 1983), *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares* (Goodson, 1995), *L'enseignement de la géographie et idéologie en Angleterre et au Pays de Galles* (Graves, 1998), *Geography in the national curriculum of England and Wales; rise or fall?*(Walford, 1995), *La enseñanza de la Geografía como una hermenéutica instauradora* (Core, 2001), *Los textos de Geografía: un territorio para la Nación* (Quintero, 2004), *Consideraciones sobre la naturaleza hermenéutica de la descripción geográfica* (Caballero, 2007), *Four decades of change in Geographical Education in Finland* (Kaivola & Rikkinnen, 2007), *Notas para la comprensión de la enseñanza de la Geografía en el Uruguay*, (Pesce, 2008), *Geography and Education: the state of Geography in schools* (Winter, 2009), *La lección de Geografía. El origen histórico de la Geografía escolar en Uruguay* (Pesce, 2011), *La enseñanza de la Geografía Científica en Uruguay* (Pesce, 2012).

No hay antecedentes de investigaciones que hayan sistematizado la evolución de la Geografía escolar en el Uruguay más allá de los estudios puntuales que se reportaron. Es por ello que esta tesis aborda la historia de la Geografía en la enseñanza secundaria uruguaya y el objeto de investigación asume relevancia para conocer el origen y la evolución del campo geográfico, caracterizar los contextos históricos e institucionales en los que se produjo y comprender sus aspectos doctrinarios y los fundamentos políticos e ideológicos que lo sustentaron.

Para justificar los contenidos de este trabajo se acuerda con Horacio Capel cuando afirmó “*En una situación como la presente, puede resultar particularmente fructífero el estudio del proceso de institucionalización de*

las ciencias. Si llegamos a comprender los factores que condujeron a la institucionalización de unas ciencias y al fracaso de los embriones de ciencias que podían facilitar marcos alternativos de desarrollo científico, quizás estaríamos en condiciones de comprender su evolución posterior y de poder proceder más fácilmente a una reorganización de los campos del saber. Desde esta perspectiva nos parece que resulta particularmente interesante una reflexión sobre el proceso de institucionalización de la geografía y sobre la aparición de la comunidad científica de los geógrafos. Pero el análisis de los orígenes y evolución de esta ciencia y de la historia del pensamiento geográfico no debe hacerse con una intención apologética -como es corriente en las historias de la Geografía y, de hecho, en la mayor parte de las historias de las diferentes ciencias- sino que debe realizarse para plantear problemas generales que son relevantes para las distintas ciencias sociales, a las que los geógrafos pueden aportar el conocimiento y experiencia que tienen de su propia ciencia”⁶.

Aproximación al objeto de investigación

En el año 1976 fue publicada en París, bajo el título *La géographie, ça sert, d’abord, à faire la guerre*, una de las principales obras del geógrafo franco marroquí Yves Lacoste. La versión en castellano apareció en Barcelona un año después, traducida como *La geografía: un arma para la guerra*.

La tesis que el autor hace explícita en la introducción a la obra da cuenta de la existencia de distintas Geografías, cada una de ellas encerrando saberes y prácticas diferentes y hasta divergentes. El autor reconoció una primera versión política estratégica, a la que denominó *Geografía de los Estados Mayores*, otra versión escolar, a la que llamó *Geografía de los Profesores* y por último, una versión mediatizada, a la que denominó *Geografía Espectáculo*.

Así expresó que “... desde finales del s. XIX puede considerarse que existen dos geografías. La primera, de origen antiguo, la geografía de los estados mayores, es un conjunto de representaciones cartográficas y de

⁶ Capel Horacio (1977). Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los Geógrafos. En: Revista Geo- crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana. Año I, No 8. Universidad de Barcelona. En: <http://www.ub.es/geocrit/geo9.htm>

conocimientos variados referidos al espacio; este saber sincrético es claramente percibido como estratégico por las minorías dirigentes que lo utilizan como instrumento de poder.

La otra geografía, la de los profesores, aparecida hace menos de un siglo, se ha convertido en un discurso ideológico que cuenta, entre sus funciones inconscientes la de ocultar la importancia estratégica de los razonamientos que afectan al espacio. No sólo esta geografía de los profesores está alejada de las prácticas políticas y militares, así como de las decisiones económicas (pues los profesores no participan en absoluto en ellas) sino que disimula a los ojos de la mayoría, la eficacia del instrumento de poder constituido por los análisis espaciales". (Lacoste, 1977)⁷

Esa "Geografía de los Profesores" al decir de Yves Lacoste, ingresó tempranamente al territorio curricular, coincidiendo con la creación de las Escuelas Nacionales y durante el proceso de escolarización de masas en Europa Occidental, en el siglo diecinueve. (Graves, 1985; Farias, 1988).

Tanto en Europa como en América, la enseñanza de la Geografía en la Escuela se debió al utilitarismo pedagógico que las élites políticas le encontraron como materia escolar, por entender que los contenidos que transmitía contribuían a forjar identidad ciudadana, a promover la cohesión social en el territorio y a infundir el nacionalismo patriótico. (Capel, 1981; Farias, 1988; Escolar, 1997). Bailly (1999) explica el ingreso de la Geografía al currículo con la posibilidad que ofrece esta materia de educar para un proyecto político de sociedad y de país, vehiculizado culturalmente a través de la institución educativa.

Hernández y Ordoqui (2009) afirman que durante las dos últimas décadas del siglo diecinueve, en la casi totalidad de los países de América Latina la finalidad formativa de la Geografía en la educación formal fue brindar a los alumnos la conciencia nacional del territorio. Para ello los libros de texto enseñaban minuciosos conocimientos toponímicos, físicos, poblacionales y

⁷ Lacoste, Yves (1977). La Geografía, un arma para la guerra. Editorial Anagrama. Barcelona, España. (p.17)

económicos, sin proponer pensar el territorio como una construcción social. Uruguay no estuvo al margen de ello.

Con mucha convicción y reflexionando sobre la necesidad de construir una nación “*uruguaya*” sustentada en un sólido desarrollo de la clase media urbana, Don Francisco Bauzá (1876) afirmaba “*Así es que la Nación, en tantos años de existencia como cuenta, no se conoce a sí misma: ni se ha procurado escribir su historia, ni se ha enseñado su geografía (...)*”⁸.

A pesar de esa afirmación de Bauzá, en el prólogo del libro *Descripción Geográfica del Territorio de la República Oriental del Uruguay*, escrito por el General José María Reyes en 1851, el historiador uruguayo Juan Pivel Devoto (1953) reconoció que fue en el año 1831 que se inició la publicación de los llamados “*Cuadernos de Estudio*”, que estaban destinados a la enseñanza primaria y que fueron editados por el maestro M. François Curel. De los cuatro cuadernos publicados, tres fueron dedicados a la enseñanza de la Geografía astronómica, física y descriptiva. De todas formas parece que la enseñanza de la Geografía en la escuela no era relevante, pues el propio Pivel Devoto escribió “*No avanzaron mucho más en sus informaciones sobre el territorio nacional los Padres escolapios en los Elementos de Geografía Terrestre publicados en Montevideo en 1838*”.⁹

El mismo autor destacó el “*Catecismo Geográfico, político e histórico de la República Oriental del Uruguay*”, escrito por Juan Manuel de la Sota en 1850 como la primera obra destinada a la enseñanza de la Geografía escolar con precisión conceptual, en la que se orientaba el aprendizaje de la materia a través del método de las preguntas y respuestas sobre los rasgos geográficos más relevantes del país. Le adjudicó a la obra del General José María Reyes el mérito de ser el primer relato sobre el territorio nacional con base empírica y enfoque científico. “*José María Reyes, que nos dio con fundamento científico la visión física del Uruguay, el primer inventario*

⁸ Bauzá Francisco (1876). Estudios sociales y económicos. Colección Clásicos Uruguayos. Tomo 1. Biblioteca Artigas. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo. 1972. (p.12).

⁹ Pivel Devoto, Juan (1953). Prólogo a la *Descripción Geográfica del Territorio de la República Oriental del Uruguay*. José María Reyes. Biblioteca Artigas. Colección Clásicos uruguayos. Tomo 1, volumen 7. Montevideo (1960). (p. XXII- XXIV)

*orgánico de sus ríos y arroyos, sierras, valles y colinas, pueblos y ciudades (...) la idea, embellecida con su pupila de artista, del mundo geográfico donde alienta la nacionalidad oriental que debe reconocerle como a uno de sus forjadores”.*¹⁰

Es recién con la reforma escolar Vareliana en la década de 1870 que se modernizó el currículo en la enseñanza primaria y se definió las materias escolares incluyendo la Geografía Nacional, tal como lo sostuvo el investigador Elzear Giuffra (1929) “*En el Uruguay, la escuela primaria anterior a la reforma Vareliana e intensamente infiltrada del espíritu de la escuela Lancasteriana o mutua, daba escasa o ninguna importancia a la Geografía*”.¹¹

A partir de investigaciones sobre los planes de estudio en la enseñanza secundaria uruguaya efectuadas por Orestes Araujo (1956) se conoce que la primera cátedra de Geografía comenzó a dictarse en la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República en el año 1884. Este hecho coincidió con el proceso de transformaciones que derivaron en la denominada *Universidad Nueva*. Es el momento en el que se consolidó el proceso modernizador iniciado en la década anterior y que incluyó, como uno de sus pilares, la reforma de la Escuela Primaria, ya que a partir del proyecto político de escolarización de masas las élites políticas pretendieron formar a los futuros ciudadanos en el marco de un modelo de país pecuario exportador, impulsado por la burguesía liberal portuaria. (Méndez, 1998).

En los diseños curriculares presentados por Araujo se desprende que la Geografía consolidó un lugar fijo en las distintas reformas de planes y programas educativos que se sucedieron durante las primeras cinco décadas

¹⁰ *Ibíd.* (p. XXXVI).

¹¹ Giuffra, Elzear (1928). *La enseñanza de la Geografía- Ciencia*. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.29-30)

del siglo pasado, con una constante: se le asignó como territorio curricular la denominada enseñanza media básica (primeros tres años de este nivel)¹².

La Geografía escolar asumió diferentes finalidades formativas según los contextos geográficos e históricos. En Europa Occidental, durante gran parte del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, a través de la Geografía escolar se procuró hacer conocer a los habitantes de las potencias la extensión y configuración de los imperios coloniales, enseñar los rasgos de identidad de los pueblos y culturas dominadas e identificar las producciones con las que las colonias contribuían a las respectivas metrópolis (Withers & Mayhew, 2002; Kaivola & Rikkinen, 2007).

Mientras tanto, en ese mismo período, en los Estados Unidos los objetivos fueron promover entre los futuros ciudadanos la construcción simbólica del territorio nacional y la proyección de las fronteras marginales (Parker, 1982), así como presentar la evolución histórica y la configuración territorial de la nación (Backler, 1988).

En el caso de América Latina, Escolar (1996) encuentra la legitimidad de la enseñanza de esta materia escolar en la necesidad política de los estados burgueses de consolidar y fundamentar territorialmente la conciencia nacional y la identidad ciudadana, en un territorio sometido a las instituciones de los nóveles estados.

Con finalidades formativas diferentes para dar contenido a la “educación patriótica” y con sentidos políticos específicos según el contexto territorial, la Geografía consolidó en las primeras décadas del siglo veinte un lugar en el currículo escolar con profunda legitimidad social.

¹²En el seno de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad Mayor de la República se sucedieron reformulaciones de planes de estudio en los años 1905, 1910, 1918. En estas formulaciones la geografía aparece en el 1º curso como Geografía General (3 hrs semanales) y en el 3º curso como Geografía Física (3 hrs semanales). Ya a partir del Plan de 1932 se incluyó como Ciencias Geográficas en 1º y 2º año y aparece por primera vez en el currículo de Estudios Preparatorios como Geografía Económica. No debe confundirse este Orestes Araujo con el autor del *Diccionario Geográfico del Uruguay*.

El primer cuestionamiento a las finalidades formativas patrióticas de la Geografía como materia escolar ocurrió a fines de la Segunda Guerra Mundial como producto de las transformaciones políticas, económicas y territoriales suscitadas a partir de ella, lo que motivó que se buscaran nuevos sentidos a la educación geográfica en las instituciones escolares de los países europeos. (Graves, 1999).

En la Europa de la Segunda post Guerra Mundial se debatió la compatibilidad de continuar enseñando una materia escolar cuyos objetivos oscilaban entre la defensa de los intereses nacionalistas y la promoción del nacionalismo, frente a la reclamada solidaridad y comprensión entre las diferentes naciones del planeta (Huber, 1989). También en Estados Unidos había quienes sostenían que una materia escolar que forjaba ciudadanía a partir del conocimiento patrio a través de la enseñanza de topónimos y cifras inútiles no tenía razón de ser en el currículo de una nación moderna (Click, 1982).

A principios de la década de 1950 en la gran mayoría de los países de Latinoamérica las finalidades formativas de la Geografía escolar se definieron en torno a promover la paz mundial a través de un mejor conocimiento de los pueblos del planeta, sus costumbres y culturas y presentar las potencialidades productivas de los países y sus posibilidades de intercambio comercial para alcanzar el desarrollo económico (González, 1960; Delgado 1989).

Ferras (1989) afirma que en el seno de la UNESCO, a fines de la Segunda Guerra Mundial, se legitimó la enseñanza de la Geografía con la finalidad formativa de construir puentes entre las naciones, los espacios fragmentados y el mundo.

En Uruguay a partir de los años 1950, las otrora Ciencias Geográficas adquirieron la versión de la Geografía Humana, adoptando el paradigma posibilista francés, cuyo postulado se centra en el estudio de las diferencias humanas y económicas entre las regiones que coexisten espacialmente dando unicidad a la superficie terrestre (Domínguez & Pesce, 2004).

La fundación del Instituto de Profesores Artigas en 1950, institución terciaria encargada de la formación de profesores para la enseñanza media, enmarcó la investigación disciplinar y la enseñanza de la Geografía bajo la figura del geógrafo Jorge Chebataroff, con quien el proyecto de Geografía regional francesa tuvo su apogeo. (Quintero *et.al*, 2008). Así se redefinieron las finalidades formativas de la Geografía escolar en torno a la promoción del conocimiento de los pueblos del planeta y sus diversidades y la afirmación de la cultura de la paz y de la solidaridad mundial.

En la década de 1960, la coyuntura histórica, política y económica a escala mundial y de la región latinoamericana en particular, promovió cambios en los sentidos y finalidades formativas de la Educación Secundaria en general y de la Geografía escolar en particular. (Cavalcanti, 2003).

Para el caso particular de la enseñanza de la asignatura en el Uruguay, Wettstein (1972) sostiene que los cambios en el escenario político y social operado en la década de 1960 repercutieron en los temas de la agenda geográfica. Entre ellos menciona las modificaciones en la Geografía política de los países del Tercer Mundo producto de la descolonización, el desarrollo de la revolución cubana, la aparición de los movimientos de liberación nacional, el surgimiento y la consolidación de la izquierda política intelectual.

Esta coyuntura condujo a una politización de los docentes de la asignatura. Tal como han descripto Quintero *et. all* (2008) y Cicalese (2007), los nuevos actores profesionales (docentes formados en el Instituto de Profesores Artigas y agrupados en salas docentes de la materia) jugaron un papel importante al promover la discusión sobre los sentidos políticos desde el paradigma crítico y definir colectivamente las finalidades formativas “liberadoras” que se debían lograr al enseñar esta materia

En síntesis, Gurevich *et.al* (1995) sostienen que la Geografía ha sido útil en cada momento histórico y que las preocupaciones que se instalaron en el campo disciplinar han variado a lo largo de su historia al compás de los cambios sociales, por lo que la legitimidad de la materia en el currículo continuó sustentada por la capacidad de ofrecer, a través sus contenidos, una

visión de sociedad y de mundo acordes a las necesidades ideológicas y políticas de cada época.

El punto de partida teórico de esta investigación se sustenta en la hipótesis de Fernández Bittencourt (2002) sobre la presencia de las materias escolares en el currículo, afirmando que se relaciona más con el papel político que desempeñan que con problemas epistemológicos disciplinares o didácticos. Asimismo, considera los aportes de Audigier (1992) respecto a las ventajas de abordar las materias escolares como lo hacen los historiadores del currículo, perspectiva más adecuada para lograr una aproximación a la Geografía que se enseña sin reducirla a la simple trasmisión del discurso científico disciplinar.

Aspectos teóricos

La historia de las materias escolares se constituyó como línea de investigación en el campo educativo a partir de la década de 1970. Ello coincidía con los planteos formulados desde las Ciencias de la Educación respecto a la necesidad de repensar las finalidades de las instituciones educativas a la luz de la democratización y el incremento de la matrícula que se había experimentado desde los años 1950. (Fernández, 2002).

La idea de la Escuela Media en crisis y con ella sus diseños curriculares, sus objetivos y contenidos de enseñanza derivó en el estudio de las materias escolares para comprender y justificar el papel y el significado de cada una de ellas en el territorio del currículo y particularmente, el origen de los contenidos de enseñanza y su convalidación (Gómez, 1995).

Así es que se desarrollaron distintas corrientes de pensamiento en torno a las “*fuentes surtidoras*” de conocimiento para las materias escolares, que en la Geografía, coexisten en la actualidad.

La *teoría de la reproducción discursiva* entiende a la Escuela como una institución que transmite los conocimientos disciplinares y el modo en que la ciencia lo produce (Hirst, 1977).

Los geógrafos reproduccionistas conciben el discurso escolar como mera reiteración del producido por la ciencia, por lo que la producción geográfica académica siempre es marco referencial suficiente para poder explicarlo o criticarlo, en caso de desfase cronológico y paradigmático de uno, el escolar, con respecto al otro, el científico.

Desde esa *perspectiva* teórica es que Escolar (1996) sostiene que “*La geografía académica se origina actualmente en las cátedras universitarias, compuestas por actividades de docentes y de investigación. Todo el discurso duro de la comunidad se produce en ese nivel. Aquí no sólo se desarrollan las interpretaciones académicas de la realidad, sino también los libros de textos (ya interpretados) para ser leídos en la escuela (...) La geografía enseñada es más masiva; se impone en el aula para difundir el sentido de territorio, no produce, reproduce el discurso. Produce espacio en la perspectiva de su concepción, legitima la conciencia nacional*”¹³.

Por su parte, Negro (2008) sostiene que la disciplina geográfica ha ido modificándose y ha cambiado, no en sus principios básicos, sino en sus técnicas y en el modo de llevar a cabo el análisis geográfico y ha ampliado el espectro de temas al estar bien insertada como Ciencia Social. Afirma entonces que ante la crítica situación de la Geografía escolar, cuyos contenidos y métodos de enseñanza se encuentran cuestionados, es evidente la necesidad de cambiarlos. Para ello propone un nuevo diseño curricular que se convierta en el instrumento adecuado para promover los cambios necesarios en una ciencia escolar (asignatura) para adecuarla a los cambios que la ciencia disciplina ha registrado y que se ajustan a los contextos socio-económicos y políticos en los que estos han surgido.

La crítica a esta concepción teórica es que reduce los saberes escolares a la simple transmisión de los conocimientos científicos. Es una perspectiva teórica que entiende el saber científico como un objeto dado a la Escuela. Por lo que desde este lugar teórico, no hay lugar para interpelar los sentidos

¹³ Escolar, Marcelo (1996). *Crítica do Discurso Geográfico*. Editora HUCITEC, San Pablo, Brasil. (p.14).

políticos y las finalidades de los contenidos que se enseñan, ya que estos son productos directos de la ciencia.

Sobre los supuestos de que la Escuela es el espacio en el que se implementa la reproducción discursiva, bastaría con la conformación de comisiones ad hoc integradas por geógrafos miembros de la academia para escribir los programas y los textos escolares con enfoques y contenidos disciplinares actualizados para renovar la vigencia de la asignatura.

Otra crítica que debiera efectuarse a esta concepción teórica es su visión de la Escuela como Institución a la que consideran permeable a la intervención académica, despojándola de sus sentidos políticos y desconociendo a la Escuela como campo de intereses y de conflictos sociales.

La *teoría de la transposición didáctica* (Chevallard, 1985) sostiene que entre el saber científico producido en la academia y el saber enseñado en el aula media el saber curricular, al que denomina saber a enseñar.

Para llegar a la concepción de transposición didáctica Chevallard parte del principio de que la Escuela es parte de un sistema, en el cual el conocimiento se coloca en ella por la mediación de la noosfera, una esfera de agentes sociales externos – inspectores, autores de libros didácticos, técnicos, gestores educativos, familias- que garantiza el flujo de saberes en la institución.

Sostiene Yves Chevallard (1997) *“El concepto de transposición didáctica, en tanto, remite al paso del saber sabio al saber enseñado y por lo tanto a la distancia eventual que los separa (...) Sería inadecuado hablar de génesis y filiaciones, de rupturas y reformulaciones, pues supondría dar cabida legítima a una cuestión que no puede sostenerse. El saber que produce la transposición didáctica será por tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio”*¹⁴.

¹⁴ Chevallard, Yves (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Ediciones AIQUE. 2ª Edición. (p.28)

Esta concepción parte de que los contenidos escolares tienen su base en los contenidos disciplinares académicos pero están mediados por la transposición didáctica. Desde esta perspectiva, la Geografía como materia escolar atraviesa una crisis teórica y metodológica que no le es propia, sino que traduce la crisis paradigmática de la Geografía ciencia, por lo que la transposición didáctica en crisis pone en riesgo la legitimidad social y cultural de la asignatura. (Urriaga, 1982).

Los aspectos más críticos de esta teoría es que desconoce a las prácticas escolares de referencia y no permite la comprensión de la relación entre los saberes y los objetivos y fines pedagógicos de la práctica escolar y su legitimación política y social (Martinand, 1986).

La *teoría socio- histórica* propone que los contenidos curriculares deben analizarse como producto social y que constituyen una construcción social e histórica y por lo tanto, negociada y negociable por diferentes actores sociales. (Stephens, 1973; Gimeno, 1988; Chervel, 1995; Goodson 1995).

Las materias escolares son comprendidas como entidades epistemológicas relativamente autónomas (Chervel, 1995) y la investigación debe centrarse en las decisiones, las influencias y las legitimaciones exteriores en dirección a la escuela, que produce saber en el interior de una cultura escolar (Goodson, 2000).

Las disciplinas escolares se forman en el interior de esa cultura, teniendo objetivos propios y muchas veces irreductibles a los de la ciencia de referencia, resaltándose la historicidad de los códigos curriculares (Chervel, 1995; Lundgren, 1992).

Rodríguez Lestegás (2002) afirma que *“Aceptar que la Geografía escolar no es la traducción simplificada de una Geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades*

sociales que les son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una comprensión de la misma... ”¹⁵.

Con respecto a proporcionar nuevos sentidos a la Geografía como materia escolar, Silvia Cordero & José Svarzman (2007) sostienen: *“Se trata de superar el estudio temático de los factores geográficos y sus resultados territoriales, las regiones, proponiendo el análisis de problemas sociales y ambientales de referencia (...) se opta por un planteamiento investigativo, que supone entender el aprendizaje escolar de una forma semejante, pero no idéntica, al método científico ”¹⁶.*

Esta teoría entiende a la Escuela como una institución que obedece a una lógica particular y específica, en la cual participan varios actores, tanto internos como externos en su configuración y entienden la Escuela como un lugar de producción de un saber propio a partir de tres componentes: discursos, contenidos y prácticas, sus interrelaciones y a sus transformaciones temporales, debido a la función social que cumple la Escuela (Hamilton, 1999).

Desde este lugar, el conocimiento de las materias escolares no es una vulgarización del conocimiento producido en otro lugar académico, a pesar de que puedan existir vínculos, puntos de referencia.

La perspectiva socio- histórica considera que la inclusión y consolidación de cada una de las materias escolares en el currículo es producto de la interacción de diferentes actores sociales, que en distintas coyunturas históricas son los que redefinen el rol social y cultural de las mismas para darle legitimidad social y política.

Tal como propone Goodson (1995) *“El currículum escrito, y notablemente el programa de la materia escolar, los libros de texto y las guías didácticas tienen tanto importancia simbólica como práctica. Simbólica, en la medida*

¹⁵Rodríguez Lestegás, Francisco (2002). Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletín de la A.G.E. No 33, 173- 186. En: <http://age.ieg.csic.es/33/3310.pdf>. (p.184)

¹⁶Cordero S; Svarzman J. (2007). Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Ediciones Novedades Educativas, buenos Aires, Argentina. (p.17)

en que ciertas intenciones para la enseñanza quedan públicamente significadas y legitimadas; prácticas, en la medida en que esos convencionalismos se integran a la matriz de la materia escolar”¹⁷.

Con respecto a la idea de filiación aparente entre disciplina científica y materia escolar, Fischer & Taborda (2003) sostienen que *“El problema de permanencia o exclusión de las disciplinas en un determinado currículo depende de la actuación de una serie de sujetos que ejercen diferentes actividades y ocupan posiciones diversas en la sociedades. La presencia de cada una de las disciplinas en el currículo, su obligatoriedad y su reconocimiento legitimado por medio de la escuela no se restringen a problemas epistemológicos o didácticos, más bien que se relaciona con el papel político que cada uno de esos saberes desempeña según la coyuntura educativa”¹⁸.*

Este trabajo de investigación se circunscribe dentro de la teoría socio-histórica y el problema que lo estructuró se construyó desde la historia de la Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya.

Se hace acuerdo con el planteo de Fischer & Taborda, por lo que se partió de la premisa de que las finalidades de la educación en cada época se concretan en la Escuela, entre otras vías, a través de la labor de las disciplinas escolares que permiten a la enseñanza cumplir su función estructurante. De ahí que se comparte la tesis de Chervel (1991) de que las disciplinas escolares cumplen una doble función: forman individuos y a la vez son creadoras de una cultura que modela y modifica la cultura de la sociedad global.

El hecho de reconstruir los sentidos formativos y las finalidades curriculares de las materias escolares ofrece una forma de analizar las complejas relaciones existentes entre Escuela y Sociedad, ya que las materias muestran

¹⁷ Goodson, Igor. (1995). Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Ed. Pomares, Barcelona. España. (p,72)

¹⁸ Taborda De Oliveira, M.; Fischer Ranzi, S. (2003). Historia das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. EDUF. Bragança Paulista –San Pablo, Brasil. (p.10)

cómo las escuelas reflejan y refractan a un tiempo las definiciones sociales acerca de lo que es un conocimiento culturalmente valioso que se trasmite a través del currículum, que es declarada y manifiestamente una creación social. Por lo tanto, debiera de concebirse temporalizado y contextualizado social, política e ideológicamente, como producto de luchas y tensiones entre diversos actores que definen y determinan las finalidades formativas y el diseño del territorio curricular con diversas materias escolares. (Goodson, 1995)

La educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan para que la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político. Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines sociales, que se concretizan en el currículo. (de Alba, 1995)

De esta manera la historia de las disciplinas escolares emerge como un eje estructurante de la investigación curricular, permitiendo descifrar cuáles han sido los sentidos políticos y las finalidades formativas que, en diferentes contextos históricos y encuadres institucionales, han definido qué materias escolares enseñar, por qué y para qué enseñarlas, dándoles significados y legitimidad social.

El estudio de la historia de las materias escolares y de éstas en el currículo, puede ayudar a comprender el campo educativo contemporáneo a través del análisis de los cambios de las diferentes finalidades formativas y enfoques que cada materia escolar fue asumiendo como producto de la interacción entre diferentes actores sociales, en distintas coyunturas históricas y que fueron construyendo tradiciones que se legaron y son parte de la comunidad académica contemporánea.

Objetivos formulados

El ***objetivo general*** del trabajo fue analizar la interrelación entre los sentidos políticos, las finalidades formativas y los enfoques disciplinares de la Geografía en la enseñanza secundaria uruguaya en las reformas curriculares ocurridas entre 1935 y 1963 a partir de la reconstrucción de debates, diferentes posiciones y negociaciones alcanzadas por los distintos actores intervinientes en la formulación y prescripción curricular en cada uno de los contextos históricos en el que emergieron las mismas.

Los ***objetivos específicos*** que se formularon fueron:

Reconstruir los contextos institucionales e interpretar los debates, las discusiones y las negociaciones que involucraron a diferentes actores que terminaron por definir los sentidos políticos, las finalidades formativas y los enfoques geográficos desde los que enseñar la materia escolar para cada reforma curricular.

Analizar los objetivos formativos asignados y prescriptos para la enseñanza de la Geografía en cada una de las reformas curriculares en cuestión y reconocer a los autores y/o escuelas del pensamiento geográfico y el o los lugares paradigmáticos disciplinares seleccionados para escoger los contenidos curriculares en función de los sentidos y finalidades educativas.

Analizar la interrelación entre los fines propuestos en los planes, las finalidades y contenidos programáticos y la interpretación que de los programas oficiales efectuaron los escritores de los textos de estudio oficiales en el marco de cada una de las reformas curriculares.

Definición del problema de investigación y planteo de las interrogantes que lo sostienen

El problema que se propuso resolver fue el identificar las variaciones en los sentidos políticos, las finalidades formativas y los enfoques disciplinares en la Geografía como materia escolar en la enseñanza secundaria uruguaya

entre 1935 y 1963 e identificar los distintos actores que, en diversas coyunturas políticas e institucionales, los propusieron y efectuaron.

Entre 1935, año en el que se creó el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria como Ente Autónomo para encargarse institucionalmente de la enseñanza media a excepción de la enseñanza técnica profesional y el año 1963, se efectuaron en Uruguay dos reformas curriculares (1937- 1963) y una revisión curricular (1941). El período 1935- 1963 se seleccionó porque la producción del discurso geográfico en el Uruguay se realizó para la enseñanza de la materia escolar en tanto no existió en ese lapso de tiempo la Geografía como disciplina científica en la Universidad de la República.

Para estudiar los cambios en las finalidades formativas y en los enfoques disciplinares acaecidos en la Geografía escolar uruguaya en el período considerado se optó por analizar las reformas curriculares y programáticas ocurridas en la enseñanza secundaria.

Para ello se propuso recuperar las voces, los debates, los proyectos y las propuestas de distintos actores, en función de los intereses políticos, sociales y culturales que en las diferentes coyunturas históricas e institucionales, dieron origen a las reformas curriculares de 1937 y de 1963 y a la revisión programática de 1941.

Este trabajo se pregunta para el caso uruguayo, al igual que lo hizo Souto (1999) para el caso español, sobre los objetivos políticos e ideológicos que se configuran en un contexto sociocultural determinado a partir de los cuales, se produce la selección de qué Geografía enseñar en función del para qué y del por qué enseñarla.

Por lo que, las preguntas que sostuvieron a la investigación fueron las siguientes:

- a) ¿qué sentidos políticos fueron los que impulsaron las reformas curriculares de 1937 y 1963?
- b) ¿en qué contextos políticos, económicos, sociales y culturales surgieron las mismas?

- c) ¿quiénes fueron los diferentes actores que participaron y desde qué ámbitos intervinieron –políticos, académicos, gremiales- al momento de integrar las comisiones de reformas programáticas?
- d) ¿qué negociaciones se alcanzaron al momento de definir las finalidades formativas de la materia escolar a los efectos de mantenerla en el territorio curricular?
- e) ¿qué enfoques geográficos se propusieron para enseñar la materia en las reformas curriculares de 1937 y 1963? y ¿si hubo cambios sustanciales en la renovación curricular de 1941?
- f) ¿cuáles fueron los paradigmas disciplinares de referencia que surtieron de contenidos geográficos en cada una de las propuestas programáticas?
- g) ¿qué actores intervinieron en la concreción curricular de qué geografía enseñar a través de los libros de texto oficiales?

El problema de investigación fue resolver los por qué (sentidos políticos) y los para qué (finalidades formativas) de la enseñanza de la Geografía en la enseñanza secundaria uruguaya, qué enfoques geográficos fueron seleccionados, quiénes intervinieron en dar la respuesta a esas preguntas y quiénes tomaron las decisiones respectivas para darle legitimidad a la materia en los planes y programas curriculares de 1937 y 1963.

Asimismo, resultó de interés preguntarse cómo incidieron en la participación de los diferentes actores intervinientes en las comisiones programáticas ciertos procesos institucionales que fueron enriqueciendo el escenario político y académico en las décadas de 1950 y 1960.

Entre ellos se destacan:

- i) la creación del Instituto de Profesores Artigas y la formación profesional de los enseñantes de la materia (1950)
- ii) la intervención del corporativo docente a través de las Asambleas de Profesores, órgano deliberativo, propositivo y consultivo en materia

pedagógica de las autoridades del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria

La aparición de nuevos actores intervinientes en los debates derivó en un plan de estudios que se impuso a modo experimental en 1963. Este plan de estudios contó para su diseño con una amplia participación del cuerpo docente desde distintos ámbitos institucionales y gremiales, lo que le dio gran legitimidad corporativa.

Cada una de las reformas curriculares se impulsó en un contexto en el que los aspectos históricos, sociales, políticos e ideológicos en interacción con los académicos e institucionales significaron nuevas respuestas al por qué y para qué enseñar la Geografía, y qué Geografía enseñar. Este fue el eje estructurante de esta investigación.

Hipótesis propuestas

La primera hipótesis sostiene que los cambios históricos producidos a escala internacional, en conjunción con los escenarios políticos, económicos y sociales regionales y nacionales acaecidos entre 1935 y 1963, estarían enmarcando las modificaciones en los sentidos asignados por distintos actores a la Geografía como materia escolar e incidieron en la definición de la selección de los enfoques disciplinares a enseñar y desde qué lugar paradigmático hacerlo.

Se podría afirmar que los sentidos políticos de la Geografía en la reforma curricular de 1937 se enmarcaron en el proceso de cohesión social de la nación a partir de los aportes demográficos inmigratorios, predominando los asignados a la *Geografía Patria*. Los sentidos políticos de esta reforma estarían vinculados, por un lado, a la necesidad de elaborar un nuevo plan de estudios en el marco de la novel institución, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria creado en 1935. Por otro lado los sentidos políticos en el marco político de la dictadura de Gabriel Terra estarían procurando incidir en la formación de un ciudadano con fuerte sentimiento nacionalista, como reacción contra la formación universalista de la época batllista.

Por su parte, los sentidos políticos que enmarcaron la reforma de 1963 deberían comprenderse en el contexto de estancamiento económico y de crisis social que estaba atravesando el país, en el vuelco latinoamericanista y tercermundista en el sentir y producir académico de intelectuales progresistas, en confrontación con la voz oficialista que continuaba impulsando la enseñanza de esta materia escolar para *promover la paz mundial y la comprensión entre la diversidad de naciones del planeta*.

La segunda hipótesis plantea que las finalidades formativas y los sentidos políticos de la Geografía como materia escolar en la reforma curricular de 1937 fueron formulados en el marco de la crisis política, económica y social que afectaba al país como producto de la recesión económica internacional.

Por lo tanto, los enfoques geográficos curriculares seleccionados para ese plan de estudios debieron haber encontrado las fuentes en un paradigma que permitiera, ideológicamente, transmitir a través del discurso didáctico, las ideas de *orden e inmutabilidad social*, en un país con un temprano desarrollo de la clase media urbana, integrada políticamente y con altas tasas inmigratorias.

La tercera hipótesis sostiene que los sentidos políticos y las finalidades formativas que impregnaron a la reforma curricular de 1963 variaron con respecto al plan de estudios anterior, en la medida en que no resultaban válidos para un mundo donde el orden mundial bipolar y la ruptura de los pactos coloniales significaron, en menos de dos décadas, transformaciones sustantivas en la Geografía política mundial.

Asimismo, la crisis del modelo sustitutivo de importaciones tuvo sus impactos en el contexto socio- económico y cultural del país, por lo que los contenidos geográficos para la enseñanza de la materia debieron buscarse en un paradigma que permitiera inculcar la idea de la necesaria pacificación interna como clave para el desarrollo económico.

La cuarta hipótesis partió de la premisa de que ciertos cambios institucionales ocurridos entre 1935- 1963 habrían polarizado las ideologías y los comportamientos políticos de los actores intervinientes en las

comisiones curriculares, particularmente durante la reforma curricular de 1963, que se tradujeron en las negociaciones políticas que dieron origen a los contenidos disciplinares emergentes.

Entre los principales hechos se destacaron el incremento de docentes como correlato al aumento de liceos y estudiantes matriculados, los inicios de la profesionalización del profesorado montevideano a partir de la creación del Instituto de Profesores Artigas (1950) y la intervención de los docentes en las Asambleas de Profesores.¹⁹ Estos elementos habrían incidido en la radicalización política de ciertos actores y en el surgimiento de voces disidentes y discordantes con la voz de los actores tradicionales, pertenecientes a las élites urbanas ilustradas.

Aspectos metodológicos

De acuerdo al objeto de investigación definido y a los objetivos de la investigación, la misma requiere de estrategias metodológicas cualitativas. Las estrategias cualitativas en la investigación permiten el abordaje del fenómeno a estudiar de manera flexible, poco estructurada, a través de colecta de datos a partir de observaciones o de expresión oral y/o escrita e interpretación de los mismos (Strauss, 1987).

El descubrimiento, formulación y verificación de teoría se produce a través de la interpretación de los datos recogidos, por lo que los conceptos teóricos se van construyendo durante el proceso de análisis de los datos (Forni *et.al*, 1993).

A su vez, se siguió la propuesta de Forni *et.al.* (op.cit) de resumir el itinerario de la investigación cualitativa en dos grandes momentos: el de la *recolección y producción* de los datos y luego, el de la *construcción de teorías o interpretaciones*. Para estos autores, la investigación debe definir

¹⁹ Las Asambleas de Profesores fueron creadas por el Artículo 40 del Estatuto del Profesor, aprobado en el año 1949. Fueron un órgano consultivo y propositivo creado para asesorar en materia de Educación al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Debían ser reunidas al menos una vez al año y estaban integradas por representantes docentes de todos los liceos del país, electos, y el número de asistentes por centro educativo variaba según el número de docentes efectivos e interinos da cada uno de ellos.

con claridad, dos tipos de estrategias: las de recolección y las de análisis de los datos.

En este trabajo la **UNIDAD DE ANÁLISIS** es la Geografía como materia escolar en la enseñanza secundaria uruguaya entre 1935- 1963, sus sentidos políticos y finalidades formativas en el currículo y los enfoques disciplinares desde los que se construyó el discurso geográfico escolar.

El acotamiento temporal se debe a que fue durante ese período en el que la producción del discurso geográfico nacional se efectuó en el marco de una institución creada para encargarse de la enseñanza secundaria.

En el año 1935 se produjo la separación por ley de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad Mayor de la República, creándose el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. El año 1963 se marca como punto de inflexión, dado que fue el último plan de estudios y diseño curricular en el que participaron diferentes actores antes del inicio de la dictadura cívico militar iniciada en junio de 1973.

Entre 1935 y 1963 no existió en Uruguay un Departamento de Geografía en la Universidad de la República, hecho este muy singular, lo que generó que la consolidación del campo disciplinar se produjera en el seno del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Los **ACTORES** que se consideraron fueron:

- El *Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria*, creado en el año 1935, como institución específica para conducir la formación secundaria básica y preuniversitaria en el Uruguay.
- La *Academia Profesional*, integrada por el conjunto de profesores de Geografía que participaron:
 - a) en las comisiones ad hoc redactoras de los programas para la asignatura
 - b) en la elaboración de los textos para la enseñanza de la materia escolar, a los docentes redactores de los mismos

- Las *Asambleas de Profesores* Art. 40 a partir de sus deliberaciones y producción de documentos.

Se reconocen las siguientes **UNIDADES DE RECOLECCIÓN:**

- **Planes de estudio** aprobados por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y que estuvieron vigentes en todo el territorio nacional, correspondientes al Plan 1937, Reformulación programática de 1941 y el Plan experimental o plan piloto del año 1963.
- **Circulares oficiales** de enmiendas, correcciones o ampliaciones de los *planes de estudio*, así como todas las prescripciones curriculares para los docentes de la especialidad.
- **Actas de Comisiones Programáticas ad hoc** con miembros participantes de las mismas, interrelaciones entre los actores, registro de decisiones.
- **Programas oficiales** de la asignatura para los respectivos cursos en los correspondientes planes de estudio.
- **Circulares oficiales** con enmiendas, correcciones, aclaraciones o modificaciones efectuadas *a los programas oficiales* y autorizados por el CES.
- **Libros de texto** oficiales para los diferentes cursos en los respectivos programas.
- **Información estadística sobre la evolución de la enseñanza secundaria entre 1935- 1963**, discriminando estudiantes matriculados en Montevideo y liceos del interior del país; número de docentes interinos y efectivos discriminando por áreas geográficas.
- **Prensa escrita**, seleccionando semanarios de época en fechas relevantes.

La información primaria para esta investigación tuvo como **fuentes principales** a los **documentos escritos**.

Se considera de que “(...) *los textos no son objetivos, y fueron contruidos con propósitos específicos en contextos sociales, económicos, históricos, culturales y situacionales. Como discurso, un texto guarda ciertas*

convenciones en su estructura y es portador de múltiples significados. Los investigadores deben abordar los textos como fuente primaria de información en su contexto, y pueden comparar estilos, contenidos, direcciones y presentaciones del material” (Charmaz, 1989).

Para abordar el currículum escrito es necesario considerar los diversos componentes que integran las materias escolares en forma interrelacionada y que son: los **objetivos**, los **contenidos explícitos** y los **contenidos pedagógicos** (Fernandes Bittencourt, 1998) ya propuestos para la investigación en didáctica de la Geografía por Wolforth (1989).

Los **objetivos formativos** están vinculados a por qué y para qué enseñar en el nivel medio en general (*plan de estudio*) y de la geografía en particular como materia escolar (*programas*) en función de determinadas necesidades sociales y culturales de cada coyuntura histórica.

Los **contenidos explícitos** que tienen su expresión a través de los *programas de estudio* y los *libros de texto*. Los libros didácticos se han constituido en una de las fuentes más usadas y privilegiadas para abordar los contenidos escolares o sea, qué geografía se propone para enseñar. Mouzoune (1989) sostuvo que el estudio de los manuales permite descubrir el discurso uniforme sobre la Geografía escolar, que se apoya en un sistema de referencia y de formas centralizadas en torno a la figura jurídica del Estado.

En esta investigación se seguirá la propuesta metodológica de Ferras (1989) para abordar el estudio de los manuales y libros de texto atendiendo a su estructura y composición: la tapa (título, portada), el índice (selección de temas y distribución), la introducción (discurso de presentación del autor), los capítulos (en sí y en relación entre sí) y las ilustraciones.

Y para el tratamiento de los enfoques disciplinares se trabajará en función de lo propuesto por Boubekraoui (1989), quien estudió los mismos a partir de las siguientes categorías: identidad nacional, soberanía, territorio, frontera, localidad, región, economía y migraciones.

Con respecto a los **contenidos pedagógicos**, los *manuales y libros* didácticos oficializados ofrecen condiciones para el análisis de los mismos por intermedio de las actividades y ejercicios propuestos y de esa forma, constituyen una fuente privilegiada para la historia de las materias escolares ya que son la síntesis entre qué geografía se propone para enseñar y cómo enseñarla.

Por último, se coincide con Ducret & Bailly (1989), quienes sostienen que descifrar los contenidos geográficos y pedagógicos que se presentan en los programas y libros de texto permite una aproximación a las intencionalidades políticas para la enseñanza de la Geografía que están implícitas en ellos, en tanto son documentos oficiales, y desde ese lugar, proponer generalizaciones. Pero recordando que la información recabada y los modelos interpretativos no reflejan la enseñanza en sí misma, en tanto no se puede, desde esos documentos, extrapolar para explicar lo que ocurre verdaderamente en las aulas.

Etapa de INTERPRETACIÓN

A los efectos de este trabajo, las estrategias metodológicas para la interpretación y el análisis de la información son: a) el análisis crítico del discurso y b) análisis histórico: técnicas de la historia oral y reconstrucción histórica.

Análisis crítico del discurso

El análisis crítico del discurso se efectuará en base a información obtenida de los documentos escritos; la finalidad será poder definir conceptos teóricos que se van a ir construyendo en el propio proceso de análisis de la información (Strauss, 1987).

Se seleccionó esta estrategia metodológica ya que considera el lenguaje como una forma de práctica social (Fairclough, 1989), por lo que es un tipo de análisis de texto que parte de considerar el contexto en el que se produjo el discurso y develar las finalidades ideológicas y políticas que subyacen en la producción del mismo.

A su vez Mey (1991) reconoce que no hay texto sin contexto y no hay contexto sin control social, proponiendo que ese axioma metodológico debe servir, para que el investigador pueda comprender los aspectos explícitos e implícitos en los textos que está analizando.

Este aspecto es fundamental para comprender qué geografía se propone para enseñar, en función del por qué y para qué enseñarla, interrogantes éstas últimas dirimidas en el plano político e ideológico. Desde esta perspectiva es que se pretende articular los textos producidos, los actores sociales intervinientes en la práctica discursiva ya sea los que lo hicieron en la producción como en la interpretación y reproducción de los documentos y textos oficiales, así como develar las intencionalidades políticas y culturales implícitas y su esperada repercusión social, en tanto normativa prescripta.

Análisis histórico

A los efectos de abordar las fuentes documentales, se recurrirá al método de reconstrucción histórica para analizar los objetivos, las finalidades, las intencionalidades y los contenidos que en ellos aparecen, enmarcados en sus contextos temporales y espaciales.

Charmaz (2008) propuso una serie de interrogantes a considerar para una interpretación de las fuentes documentales: ¿De dónde procede la información?, ¿Quién participó en su escritura?, ¿Qué pretendían sus autores?, ¿Cómo dar el lugar contextual al texto?, ¿Cómo fue producido y por quién?, ¿Cuál es el propósito explícito del texto? ¿Qué otros propósitos subyacen en el contenido del mismo?, ¿Cómo expresa el texto lo que su autor quiso transmitir?, ¿Cuál es la estructura del texto?, ¿Cómo el contexto está significado en el texto?, ¿Qué imágenes de la realidad construye el texto?, ¿Cómo es el lenguaje usado?, ¿Qué reglas gobiernan la construcción del texto?

Lo anterior marcó el itinerario metodológico seguido durante la investigación. A continuación se presentan las grandes líneas de los capítulos que conforman la tesis.

En el capítulo uno se presenta una breve reseña sobre la Geografía como materia escolar en la enseñanza secundaria uruguaya en el seno de la Universidad Mayor de la República (1849- 1935). Si bien el objeto empírico en esta investigación se acotó temporalmente entre 1935- 1963, resulta de interés introducir una panorámica general sobre la situación de la enseñanza secundaria uruguaya, su emplazamiento en la Universidad de la República, sus finalidades formativas y en ese contexto institucional, introducir los objetivos formativos y una breve caracterización de la producción del discurso geográfico escolar en ese período, que abarcó casi una centuria.

A lo largo del segundo capítulo se aborda la reforma del plan de estudios del año 1937 y a la Geografía escolar en ella. La idea central en este capítulo es presentar los actores que lideraron el campo de la Geografía y el lugar paradigmático desde el que construyeron el discurso escolar, destacándose las influencias de la producción geográfica disciplinar europea en el mismo, qué escuelas y/o corrientes del pensamiento geográfico incidieron, qué autores fueron utilizados como referentes bibliográficos y se busca explicar los por qué de ello. Para eso se relaciona la producción del discurso geográfico escolar con el contexto político, económico, social e institucional nacional que lo encuadró, para luego analizar la vinculación entre éste con los sentidos políticos y las finalidades formativas prescriptas en el Plan de Estudios de 1937. Se reconstruyeron las voces de distintos actores políticos, sociales, institucionales y académicos, ya sea desde el oficialismo como de los opositores al régimen dictatorial de esa época, a los efectos de definir los sentidos formativos y las intencionalidades políticas para las materias escolares, principalmente para la Geografía.

En el año 1941 se produjo una modificación curricular del Plan de Estudios de 1937 y se consolidó el que fuera el plan de mayor extensión temporal para la enseñanza secundaria uruguaya. En este tercer capítulo se analizan las causas y los actores que impulsaron la modificación curricular, las finalidades formativas que se propusieron para el nivel secundario y cómo los nuevos escenarios nacionales influyeron en la prescripción de los contenidos de la Geografía escolar. También en este capítulo se identifican los líderes del campo disciplinar, quienes fueron, y cuál fue el lugar político,

social e institucional desde el que produjeron el discurso geográfico escolar y sus fuentes paradigmáticas.

El capítulo cuatro contextualiza las discusiones que se dieron en el mundo de la segunda post guerra en torno a los nuevos rumbos formativos a los que deberían conducir las instituciones educativas con una reformulación de las finalidades para la enseñanza de las materias escolares. Asimismo, se abordan los debates que se produjeron en el escenario internacional sobre la validez formativa de la Geografía como materia escolar y la alternativa presentada como Estudios Sociales. Se presenta a continuación el escenario de discusión en el Río de la Plata y la renovación paradigmática del discurso geográfico escolar en el contexto de creación del Departamento de Geografía en el Instituto de Profesores Artigas.

El capítulo cinco introduce el papel formativo de la Geografía como materia escolar en el Plan de Estudios de 1963, cuyas finalidades y sentidos fueron propuestos y negociados por gran diversidad de actores. Se identifican los actores institucionales intervinientes en la construcción del Plan de Estudios y cómo incidieron las transformaciones geopolíticas y geográficas acaecidas en el escenario internacional y regional como marco de referencia, principalmente la teoría desarrollista clásica. Asimismo se presenta la emergencia de los paradigmas críticos en las ciencias sociales, y cómo en la disciplina geográfica estos surgieron enmarcados en la crisis económica estructural por la que atravesaba la región y el país. Con respecto a los actores, se destacan particularmente el rol de las Asambleas Docentes, un órgano colegiado integrado por profesores electos por sus pares como representantes, para discutir y resolver corporativamente los asuntos educativos, a modo de claustros universitarios. Se relaciona la incidencia de la coyuntura histórica, política e institucional tanto a nivel internacional como regional y nacional con la construcción del discurso geográfico escolar y se abordan los principales referentes del campo desde la perspectiva dominante y desde la perspectiva crítica.

Por último, en las conclusiones, se discuten los resultados de la investigación desde las variaciones que se identificaron en los sentidos

políticos, las finalidades formativas y los enfoques disciplinares en la Geografía como materia escolar a lo largo de casi tres décadas. Se analizan dichas variaciones en función de los escenarios políticos, económicos, sociales e institucionales que les dieron origen, diferenciando entre los internacionales, regionales y nacionales.

Se presenta un esquema comentado, sintetizando quiénes, cuándo y dónde lideraron el campo de la Geografía escolar durante el período considerado y desde qué lugar paradigmático construyeron los discursos en la materia, en función de las negociaciones, interpretaciones y debates dados por actores políticos, sociales e institucionales intervinientes en los mismos.

Fernando Pesce, abril de 2014.

CAPÍTULO 1

Breve reseña sobre la Enseñanza Secundaria uruguaya y la Geografía como materia escolar en la Universidad de la República (1849- 1935)

“[...] Habitualmente la geografía es abordada como si entre el relato y los hechos narrados no existieran ninguna distancia, ninguna tensión, ninguna producción de sentido. En esta versión, que habita en el sentido común y que la propia disciplina se ha encargado de instalar, el relato geográfico no es más, que la transcripción cuidadosa de una configuración de hechos que se ordenan en la superficie terrestre según alguna pauta visible”.
(Quintero, 2004)²⁰

Aspectos introductorios

El itinerario que se plantea seguir en el desarrollo de este capítulo es presentar una breve reseña histórica sobre la Enseñanza Secundaria uruguaya en el seno de la Universidad de la República. Se efectuará una síntesis de los principales hitos que marcaron el proceso de escisión institucional de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios, reconstruyendo las diferentes voces de los actores intervinientes en el mismo. Posteriormente a ello, se presentará una descripción de la Geografía como materia escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya entre 1849-1935. Desde ese punto de partida, se pretende llegar a identificar las variaciones acaecidas en los sentidos políticos y las finalidades formativas de esta disciplina en los distintos planes de estudios que se sucedieron durante ese período e interpretar los enfoques paradigmáticos que tuvo la Geografía como materia escolar.

La aspiración es reconstruir el sentido de la presencia de la Geografía como materia escolar en la institución educativa, ya que, como afirma Ruiz, (1999) “(...) *la Escuela se vincula mediante prácticas cotidianas a instituciones políticas, económicas y culturales con las que mantiene un*

²⁰ En: Romero Luis et.al. (2004). La Argentina en la Escuela. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina. (p.79)

juego permanente de intercambios”²¹. Asimismo Apple (1989) define la finalidad de las instituciones escolares como “(...) *de preservación y distribución cultural, en la que se encarnan tradiciones colectivas e intenciones humanas que a su vez son el producto de ideologías sociales y económicas identificables*”.²²

Este capítulo resulta un preámbulo necesario para poder comprender los nuevos rumbos institucionales por los que transitó la Enseñanza Secundaria uruguaya a partir de 1935 cuando se la separó de la Universidad de la República y se creó por ley el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. En el marco de esa nueva institucionalidad fue que se originó el plan de estudios de 1937, que definió el diseño curricular y los contenidos programáticos de las distintas disciplinas escolares entre las que se contó la Geografía.

Breve reseña de la Enseñanza Secundaria uruguaya: la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios en la Universidad de la República

La tradición historiográfica nacional sobre la Historia de la Enseñanza Secundaria (Ardao, 1950; Araujo, 1960; Petit Muñoz, 1969; Oddone & Paris, 1971) señala dos etapas bien diferenciadas

- Entre 1849 y 1935, cuando este nivel de formación se encontraba enmarcado institucionalmente en el seno de la Universidad de la República
- A partir de 1936, cuando por la Ley 9523 del 11 de diciembre de 1935, se creó un Ente Autónomo denominado Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

²¹ Ruiz Esther. (1997). Escuela y Dictadura. 1933- 1938. Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo. (p. 9)

²² Apple William. (1989). Ideología y Currículum. Ediciones ABAL Universitaria. Madrid. (p. 64)

Sin embargo, se pueden reconocer dentro del primer período cuatro momentos relevantes:

- a. el proceso fundacional de la Universidad entre 1833- 1849;
- b. el que corresponde a la denominada Universidad Vieja entre 1849- 1885;
- c. la Universidad Nueva, entre 1885 y 1908, período en el que bajo el Rectorado del Dr. Alfredo Vázquez Acevedo se produjeron importantes reformas, no sólo administrativas e institucionales, sino también académicas;
- d. el período comprendido entre 1908 y 1935, en el que se incrementó el número de liceos en Montevideo y las demás capitales departamentales, con el aumento exponencial del estudiantado, cambios en su perfil y necesidad de reclutar más docentes para atender el nuevo contexto institucional.

La historia de la Universidad de la República en los dos primeros períodos estuvo signada, según Arturo Ardao, por la importancia de los estudios secundarios y preparatorios, llegando a afirmar que hasta la Ley Orgánica de 1885 “(...) *era principalmente de Enseñanza Secundaria que se trataba, por lo que bien merece ésta ser considerada como la realmente fundadora de la Universidad, tanto más cuanto que los cursos de filosofía que correspondían a ella, forjaron y definieron el primer espíritu desarrollado por la Institución*”²³. Esta referencia de Ardao encuentra los argumentos en el análisis que realizó de los informes redactados por los Rectores Lorenzo Fernández (1850) y Manuel Herrera y Obes (1851) respectivamente. La tesis del isomorfismo académico entre la Universidad y la Enseñanza Secundaria se debatirá en el siglo veinte, cuando el Rector Carlos Vaz Ferreira (1928) fundamente que las finalidades de los estudios secundarios en el país, cobijados en el seno de la Universidad, siempre se caracterizaron por ser preparatorios a las profesiones liberales. Este tema será la base

²³ Ardao, Arturo (1950). La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica. Ediciones Universitarias, Montevideo. (p. 46- 47).

discursiva de los segregacionistas²⁴ en la década de 1930 para argumentar la necesidad de definir los sentidos y las finalidades formativas de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay por fuera de la Casa Mayor de Estudios²⁵. Por último, Ardao destaca la relevancia que tuvo en el Rectorado de la Universidad de la República la figura de Alfredo Vásquez Acevedo y su decisivo papel en la formulación de la Ley Orgánica de 1885, ya que ésta le dio a la Casa Mayor de Estudios una estructura jurídica, sentó las bases de la modernización curricular y marcó los rumbos de la enseñanza superior y de la secundaria con “(...) *un notable aumento de cátedras y la modernización de todos los programas de enseñanza, adaptándose a los progresos científicos de la época, (...) a través de la ampliación del número de aulas, la renovación consiguiente del profesorado y la revisión de los programas, se entronizaron definitivamente entonces, en todos los grados, el espíritu naturalista y el repertorio científico de la época*”²⁶.

Los estudios secundarios, que habían sido fundados progresivamente a partir del año 1849, fueron suprimidos de la Universidad de la República en el año 1877, en plena dictadura del general Lorenzo Latorre, quien a través del decreto ley N° 1321 del día 12 de enero de ese año cancelaba “(...) *en la Universidad, las aulas de Filosofía, Matemática, Geografía General e Historia debido a la acción política y a la altivez cívica de los universitarios*”.²⁷

²⁴Se denomina así a los actores sociales, políticos y académicos que promovieron en la década de 1930 la separación de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República.

²⁵Resulta interesante la confrontación de esta tesis de Arturo Ardao (1950) con la formulada por Carlos Vaz Ferreira (1928) en su Ensayo “*Sobre la enseñanza en nuestro país*” ya que ésta última se proyecta aún hoy, cuando por ejemplo Rodríguez Zidán (2009) sostiene que las “(...) *dificultades observadas en el desarrollo de la educación media, durante el siglo XX y hasta el presente, se deben, entre otros factores, a que desde su origen el fin esencial de la enseñanza media fue la preparación para el ingreso a la Universidad*”.

²⁶Ardao, Arturo. (1950). La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica. Ediciones Universitarias, Montevideo. (p.76)

²⁷En: Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza Media en Uruguay. 2ª Ed. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.42)

No fue por casualidad que el General Lorenzo Latorre suprimió esas cátedras; lo hizo por los encendidos discursos y manifestaciones anti dictatoriales que impulsaban sus docentes, tal como sostiene Méndez Vives (1998) “(...) *los principistas sufrieron seriamente el impacto de la dictadura. Abandonaron la escena política y se refugiaron, los más, en el ejercicio de su profesión universitaria por excelencia: la abogacía. El Ateneo fue fundado en 1877 como centro de conferencias y polémicas filosóficas y científicas, y actuó como sustitutivo obligado de las actividades vedadas*”²⁸. El Ateneo de Montevideo fue una Institución creada para, entre otros fines, dictar las cátedras suprimidas y de esa manera dar continuidad a la Enseñanza Secundaria en el país.

Las cátedras suprimidas de la Universidad de la República se continuaron impartiendo en distintos centros e instituciones estudiantiles que, reafirmando la autonomía de la enseñanza, confrontaron la resolución dictatorial de Latorre. La clausura de las cátedras se prolongó en los sucesivos gobiernos y la reapertura de las mismas recién se estableció en el año 1885. Afirmaba Eduardo Acevedo “(...) *En ningún período de nuestra historia se encuentran tantas instituciones culturales como durante la dictadura de Latorre. Las actividades intelectuales excluidas del escenario político, donde habían desbordado antes, se reconcentraron en los centros científicos y literarios, único refugio que les estaba permitido, alcanzando allí notable brillo por la variedad e intensidad de sus manifestaciones*”.²⁹

En más de una decena de instituciones se impartían las cátedras suspendidas; Geografía General se enseñó en el *Club Universitario* a cargo de Manuel Otero y Baltasar Montero Vidaurreta y en el *Ateneo de Montevideo* a cargo de Gregorio Pérez.

La reforma universitaria de 1885 reinstaló en la Universidad de la República las cátedras suspendidas y las organizó en un plan integral para los estudios

²⁸ Méndez Vives, Enrique. (1998). El Uruguay de la modernización, 1876- 1904. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo. (p. 16)

²⁹Citado en: Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.50)

secundarios. A su vez, la reforma dotó a la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de un Decano propio.

En el año 1908, a iniciativa del Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo sancionó el 31 de diciembre una nueva Ley Orgánica para la Universidad de la República, convirtiendo la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios en una Facultad anexa a la Universidad. Esta ley estableció además, que el Decano de la Sección Secundaria debía ser electo por los docentes integrantes del Consejo, que eran representantes de las distintas facultades -y no por el Rector de la Universidad, como ocurría hasta entonces-, para luego ser nombrado por el Poder Ejecutivo. Eugenio Petit Muñoz destacó que *“(...) la renuncia del Rector Eduardo Acevedo en abril de 1907 fue en protesta enérgica por [...] un proyecto de ley presentado por el Presidente Williman y el Ministro de Instrucción Pública Dr. Gabriel Terra, por el que suprimía a la Universidad como Institución –eliminando la figura del Rector, a los Consejos y a la Sala de Doctores- creando Rectores y Consejos de Facultades independientes, descentralizados bajo la presidencia única del Ministro de Instrucción Pública. Este proyecto de ley pretendía eliminar definitivamente la autonomía del gobierno universitario, a la propia universidad y al mismo tiempo, hacía aparecer a las distintas facultades como instituciones desarticuladas, bajo la égida del Poder Ejecutivo y entre ellas, a la enseñanza media, que la fragmentaba en dos ciclos, uno básico y otro preparatorio a las carreras universitarias”*³⁰.

Este hecho político no es menor si se considera que el propio Gabriel Terra, ya en carácter de presidente de facto fue quien violando la autonomía universitaria promovió por ley, en 1935, la separación de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República.

Resulta de interés considerar el contexto en el que se propuso “modernizar” jurídicamente a la Universidad dotándola de una nueva Ley Orgánica. En ese mismo año se desarrolló en Montevideo el Congreso de Estudiantes Americanos, que había proclamado en sus declaraciones finales *“(...) que*

³⁰Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.81).

había llegado la hora de la emancipación, del resurgimiento político y cultural, bajo el ideal común de la unión americana. Para lograr esa ansiada finalidad se sostuvo que debía recurrirse a la ciencia universal, pero partiendo de las necesidades de nuestros pueblos y desconfiando de los sectores consuetudinarios del poder (estado, iglesia, ejército)”. (Biagini, 1996)³¹ El sentido político de estas declaraciones pareciera haber atemorizado al Poder Ejecutivo por sus posibles implicancias en el orden social interno del país y por la supuesta “contaminación ideológica” a la que estaban sometidos los estudiantes secundarios al compartir físicamente la casa de estudios con los estudiantes universitarios.

La separación física del estudiantado se logró definitivamente en 1911, cuando se trasladó la Enseñanza Secundaria a un local independiente “(...) con su Decano, su Consejo, sus aulas, sus laboratorios, su biblioteca, y, sobre todo, sus profesores y su población estudiantil (...) que dejaron de convivir en la promiscuidad de los patios y de la biblioteca con los de Facultad”³². La ruptura institucional que el autor reconoce como el más flagrante de los atentados a la autonomía universitaria fue la escisión por ley de la Sección de la Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, en momentos en que sus máximas autoridades en materia de planes y programas de estudio, o sea el Consejo General del Claustro, discutía un nuevo estatuto para la Educación Pública Uruguaya.

Eugenio Petit Muñoz reconoce los orígenes de la voluntad del poder político partidario para la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad en la Reforma Constitucional de 1918, que en su artículo 100, incorporaba la autonomía de los servicios y entes del Estado en su sentido más amplio, al establecer que “*Los diversos servicios que constituyen el dominio industrial*

³¹ Biagini, Hugo. (1996). Universidad e Integración latinoamericana. En: Anuario de Filosofía Argentina y Americana, N° 13, Año 1996, ISSN N° 0590-4595, p.119-131. Cuyo. http://www.redivu.org/docs/publicaciones/Biagini_Hugo_E_UNIVERSIDAD.pdf

³² Petit Muñoz, Eugenio. (1945). Hijos libres de nuestra Universidad. Ed. Agrupación Universidad, Montevideo. (p.87-88)

*del Estado, la instrucción superior, secundaria y primaria, la asistencia y la higiene públicas serán administrados por Consejos Autónomos*³³

La redacción era bastante ambigua y abría la posibilidad de considerar la Enseñanza Secundaria regida por un Consejo Autónomo independiente del Consejo Universitario, razón por la cual este artículo nunca fue reglamentado. Fue retomado algunos años más tarde (1935) para fundamentar la ley de separación, evocando la voluntad que de ello habían tenido los constitucionalistas al redactar este artículo.

La escisión de la Enseñanza Secundaria de la Universidad: antecedentes y proceso

Si bien la separación institucional de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República se produjo en el año 1935, esta ya había sido anunciada por Santín Carlos Rossi en 1916, quien en ese entonces sostenía que era necesario desprofesionalizar ese nivel educativo y redefinir sus finalidades formativas. Rossi fundamentaba que la Enseñanza Secundaria se orientaba propedéuticamente por la propia conformación del Consejo de la Sección Secundaria de la Universidad de la República, que estaba integrado por docentes de las diferentes facultades, quienes trasladaban a él los requerimientos preparatorios para las carreras profesionales y no permitían desarrollar autónomamente los sentidos formativos culturales de ese nivel de la enseñanza.

Bralich et.al (2010) sostienen que a fines de la segunda década del siglo veinte ya se confrontaban a la interna de la Universidad de la República dos concepciones sobre las finalidades formativas para la Enseñanza Secundaria uruguaya: la que fundamentaba su perfil estrictamente propedéutico y la que refería a la necesidad de atender la formación cultural, científica y ciudadana de los egresados de la instrucción primaria. Sin embargo Oddone & Paris (1962) no interpretaron tal dualidad en los fines de la Enseñanza Secundaria uruguaya en las tres primeras décadas del siglo pasado, ya que

³³Constitución de la República Oriental del Uruguay. (1918). Art. 100, Sobre la autonomía de los servicios y entes del Estado.

sostuvieron que “(...) *las finalidades eran ampliar y completar la educación e instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias; por su parte la Enseñanza Superior se centraba en la preparación y habilitación para el ejercicio liberal*”.³⁴

Lo que sí es una realidad en ese contexto temporal es lo que afirma Bralich, de que “(...) *fue una Enseñanza Media para la clase media*”³⁵ ya que “(...) *La Enseñanza Secundaria respondió a una necesidad. El crecimiento poblacional y cierto desarrollo de la sociedad presentaron nuevas exigencias. Surgió la diferencia entre una educación “preparatoria” para la universidad y un “liceo” destinado a promover una “cultura general” acorde a la imagen que de sí misma tenía la clase media, ajena a los trabajos manuales y deseosa de alcanzar empleos administrativos, públicos o privados, que eran por ese entonces, alrededor del 1900, los que tenían más prestigio*”³⁶.

Durante las décadas de 1920 y 1930 se mantuvo un debate en el país en torno a los destinos institucionales de la Enseñanza Secundaria y sus sentidos políticos y formativos.

En realidad, la creación por ley de los Liceos Departamentales (1912) durante la segunda presidencia de José Batlle y Ordoñez había ampliado la matrícula estudiantil y las necesidades de docentes, con las dificultades que significaba conseguir profesionales calificados en el interior del país. El 4 de mayo de 1911, el Poder Ejecutivo encabezado por Don José Batlle y Ordoñez envió al Parlamento el texto del Proyecto de Ley en el que proponía la creación de los Liceos Departamentales.

³⁴ Oddone, Juan; París, Blanca (1962). *La Universidad Uruguay desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*. Tomo I, Universidad de la República, Montevideo. (pág. 8).

³⁵ Bralich, Jorge. (1996). *Una Historia de la Educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras*. F.C.U. Montevideo. (p.101).

³⁶ En: Consejo de Educación Secundaria. *Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008*. Montevideo (p. 21).

El texto decía que “(...) *Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo, esto es, se enseña con el doble objeto de transmitir conocimientos a los alumnos (instrucción) y de formarles un criterio, de hacerlos más inteligentes, morales y útiles para la vida (educación). El fin educativo es tan importante como el instructivo; ambos deben desarrollarse armónicamente. Pues bien, ninguna enseñanza que cumpla esos fines se da oficialmente, fuera de Montevideo, a la juventud egresada de la escuela primaria. Y decir que no se da oficialmente, vale decir que no se da en forma alguna.*”³⁷ La Ley de creación de los Liceos Departamentales fue sancionada en enero del año 1912. Entre 1912 y 1913 se crearon diecinueve liceos departamentales en los que se impartía la Enseñanza Secundaria Básica, ya que los Estudios Preparatorios solo se cursaban en Montevideo. Al inicio del año lectivo de 1913 los estudiantes matriculados en los liceos departamentales llegaban casi al millar, lo que indica el alto impacto que tuvo la fundación de los mismos en las capitales departamentales del interior del país.

Según datos consignados por Jorge Bralich “(...) *Los liceos del Interior se establecieron entre 1912 y 1913, a lo que debe sumarse la creación -en Montevideo- de un liceo "femenino" en 1912 y otro nocturno para trabajadores en 1919, además de otros liceos diurnos en la capital. Este crecimiento institucional llevó la matrícula de unos 500 alumnos a fines del siglo pasado a unos 6300 en 1923 y a los 11360 en 1931*”.³⁸ Con respecto a los docentes Luis Delio (2011) afirma “*En 1917 sabemos que toda la enseñanza secundaria capitalina estaba dirigida por 166 profesores: 22 catedráticos en propiedad y 144 encargados de grupo, cifra que confirma la precariedad del profesorado*”.³⁹

³⁷ Citado en: Consejo de Educación Secundaria. Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008. Montevideo. (p. 23).

³⁸ Bralich, Jorge. Breve historia de la Educación Uruguaya. En: <http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb1.htm#11>

³⁹ Delio, Luis (2011). Las políticas de formación docente para enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX. En: Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación. No 4. Año 4. Diciembre de 2011. (p.51)

Bralich et.al. (2010) sostienen que “(...) *La creación de los Liceos Departamentales contribuyó a difundir el ideal de vida del núcleo dirigente del país y a llevar a la práctica su propuesta niveladora y racionalista, tendiente a facilitar el ascenso de las clases medias y extranjeros, modificando a través de la educación las estructuras vigentes. La difusión de la educación extendió la cultura cívica, estandarte pacificador que evitó los enfrentamientos armados*”⁴⁰.

La apertura de nuevos liceos en todo el país trajo aparejado el incremento de la matrícula estudiantil, el acceso a la Enseñanza Secundaria de estudiantes procedentes de sectores sociales más diversos y el ingreso de profesionales universitarios sin experiencia pedagógica para el ejercicio de la docencia. Todos estos hechos podrían considerarse como algunas de las causas que podrían explicar la aparición de *problemas educativos* en las aulas de la Enseñanza Secundaria. Esos problemas emergentes como producto del incremento de la matrícula fueron consecuencia de los cambios paulatinos que se produjeron en el perfil del alumnado y también por la carencia de docentes.

Por ejemplo, en el Informe sobre el funcionamiento de los Liceos Departamentales al Ministro de Instrucción Pública Claudio Williman, Miguel Lapeyre manifestaba que debido a la supresión del examen de ingreso a la Enseñanza Secundaria y a la posibilidad de que se inscribieran en los Liceos alumnos que hubieran aprobado el tercer año de escuelas rurales y el quinto año de escuelas urbanas “(...) *Se han poblado los liceos con un número crecido de alumnos (...) Se han presentado casos como el que cito, alumnos que no conocían la multiplicación de los números enteros, inscriptos como estudiantes de Enseñanza Secundaria. Un Director de liceo nos exhibía una composición de veinte líneas, con noventa faltas de*

⁴⁰Bralich, Jorge. (1996). Una Historia de la Educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras. F.C.U. Montevideo. (p.2)

*Ortografía (...) con una preparación tan deficiente no es posible trabajar, a menos de trabajar mal y sin provecho”.*⁴¹

Esas carencias formativas básicas que presentaban los estudiantes que ingresaban a los liceos y la falta de docentes competentes para ejercer la función, había motivado al Decano Enrique Cornú, sugerir al Consejo de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios la supresión de Literatura como materia escolar en la Reforma del Plan de Estudios de 1918 “(...) *por entender que los jóvenes educandos no tenían la suficiente madurez para apreciar las obras maestras de la Literatura Universal y que era preferible que se les enseñara a leer y escribir correctamente*”.⁴²

En el informe sobre los Liceos Departamentales, Lapeyre refiere de esta manera sobre los docentes “*Se ha adjudicado las cátedras a personas que no tienen vocación por la enseñanza y algunas, ni la preparación debida. Desempeñan una clase como aves de paso, como un medio de vida que les permite cumplir al mismo tiempo con tareas de otro género. Y esto es precisamente lo que perjudica a los liceos e impide que estos se desarrollen debidamente y se forme en cada uno un competente cuerpo de profesores*”.⁴³ En el mismo informe reportó con respecto a la enseñanza de la Geografía “*El estudio de la Geografía ha dejado mucho que desear en algunos casos –precisamente porque no se ha dispuesto de mapas descriptivos, ni físicos, ni de ninguna especie-. El estudio, en esa forma, queda limitado a una cantidad de nombres que el alumno repite sin darse cuenta acabada de lo que acaba de decir (...) Esa asignatura para una gran parte de los alumnos –aquellos que han ingresado sin el examen previo- ha*

⁴¹Lapeyre, Miguel (1913). Informe sobre el funcionamiento de los Liceos Departamentales En: Anales de la Universidad No 89, Año XVII, Tomo XXII. Imprenta de la Escuela Nacional de Artes y Oficios Montevideo, (p.405)

⁴² Araujo Orestes nieto (1960). Planes de Estudio en Enseñanza Secundaria. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. No 4-5. Consejo Nacional de Enseñanza secundaria. Montevideo. (p.111).

⁴³ Lapeyre, Miguel (1913). Informe sobre el funcionamiento de los Liceos Departamentales En: Anales de la Universidad No 89, Año XVII, Tomo XXII. Imprenta de la Escuela Nacional de Artes y Oficios Montevideo, (p.427).

*resultado más difícil todavía, como que se trata de alumnos que han iniciado sus estudios sin la preparación que se da en las escuelas públicas después del 5º año (...) El hecho es que en la casi totalidad de los liceos se ha dominado el programa en forma extremadamente difícil para el alumno como para el profesor, que no ha podido utilizar la ayuda del mapa, verdadero material enseñante para este género de estudios. El defecto está en la no aplicación de un buen método de enseñanza”.*⁴⁴

Las carencias formativas básicas de los estudiantes que ingresaban a la Enseñanza Secundaria y la falta de formación pedagógica y didáctica de quienes ejercían la docencia fueron los asuntos que, tal como afirma Delio (2011) motivaran que *“Sin dudas, antes de culminar la segunda década del siglo XX, los fines de la enseñanza secundaria fueran objeto de reflexión desde diversos ángulos (...) pero lo más destacable es que hacia los años treinta, está afirmada la idea de que la enseñanza secundaria es algo diferente al nivel pre universitario”.*⁴⁵

Las impresiones remitidas por Lapeyre al Ministro de Instrucción Pública sintetizan los tres principales problemas en la Enseñanza Secundaria como producto de la apertura de los Liceos Departamentales:

- a) falta de dominio de las competencias básicas exigidas para iniciar los estudios secundarios, fundamentalmente lectura, escritura y cálculo básico
- b) dificultades para reclutar docentes experimentados
- c) carencia de materiales didácticos elementales y de libros de textos adecuados

La cuestión fue que Santín Carlos Rossi, quince años después de la Reforma del Plan de Estudios de 1918, presentó ante el Congreso Universitario

⁴⁴ Ibídem. (p. 408-409)

⁴⁵ Delio, Luis (2011). Las políticas de formación docente para enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX. En: Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación. No 4. Año 4. Diciembre de 2011. (p.54)

Americano efectuado en Montevideo en el año 1931, - y en el que se debatieron los problemas de la Enseñanza Secundaria- una moción proponiendo la separación de la Enseñanza Secundaria de la Enseñanza Superior, por considerar que los problemas de ese nivel educativo merecían un abordaje y una atención institucional específica y no como en un nivel pre universitario. (Memoria del Congreso Universitario Americano⁴⁶).

A partir de ese evento se polarizó la discusión y los docentes agremiados en la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay promovieron un congreso que fue realizado en Piriápolis en 1934 a los efectos de definir el perfil específico de la Enseñanza Secundaria en el país y su lugar institucional.

Ese Segundo Congreso⁴⁷ de Profesores fue organizado por una Junta Ejecutiva integrada por los docentes Eduardo de Salterain y Herrera, Elzear Giuffra y Pedro Baridón y se realizó entre el 28 de enero y el 1º de febrero de 1934.

El objetivo de la convocatoria fue que todos los profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República discutieran y emitieran opinión sobre la estructura organizativa de la Enseñanza Secundaria, su ubicación institucional, sus finalidades formativas, la pertinencia del plan de estudios vigente y fundamentalmente, los problemas pedagógicos vinculados a la enseñanza y a la evaluación estudiantil. En el encuentro participaron cuarenta docentes que discutieron en comisiones de Trabajo esos temas, de los cuales tuvieron actuación destacada por integrar cargos en la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, además del Prof. Elzear Giuffra,

⁴⁶El Congreso Universitario Americano, reunido en Montevideo en 1931, concretó un programa entre las Universidades latinoamericanas por el cual, los universitarios se comprometían a incidir sobre la vida económica de sus respectivos países, mediante la organización de cursos y seminarios y la creación de institutos de investigación. Acordaron asimismo, promover la extensión universitaria cumpliendo un plan de divulgación que llegara a los sectores populares, mediante publicaciones, conferencias, cursillos. En: http://www.universidadur.edu.uy/extension/_breve_historia.htm.

⁴⁷ El primer congreso de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria se había convocado con los mismos fines en el año 1925.

quien hacía uso del cargo de Catedrático de Geografía⁴⁸, el Prof. Carlos Lacalle quien además de enseñar Geografía dirigía la revista especializada en asuntos de Enseñanza Secundaria *Cátedra* y el Prof. Cayetano di Leoni, en aquel entonces novel docente de la materia Geografía - y quien sería más adelante, el Inspector de la misma en el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria-, pero que ya ocupaba el cargo de vocal en la Asociación.

La presencia de un 30% de docentes de Geografía en cargos de responsabilidad en la Asociación de Profesores tendrá relevancia algunos años más tarde en la lucha que estos actores impulsaron por ganar espacio curricular en el Plan de Estudios del año 1937.

De las resoluciones del Congreso vale la pena señalar las que intentaron fundamentar el por qué de la necesidad de la separación institucional. “(...) *Y este régimen actual* – se refieren a la constitución del Consejo de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios integrado por catorce docentes, nueve delegados de las distintas facultades y tan solo cinco docentes de Enseñanza Secundaria- *tiene una deficiencia fundamental. La enseñanza media está dirigida por los técnicos en enseñanza superior (...) el adolescente (...) está regido por personas que tienen conocimiento de las necesidades del adulto (...) Y esto ha traído como consecuencia lo que para nosotros constituyen las características más visibles de la actual enseñanza media: en primer término el confucionismo, la falta de una orientación clara y definida y, en segundo término, el profesionalismo, la particularización. La falta de un sentido general de la enseñanza secundaria*”.⁴⁹ Las declaraciones finales del 2º Congreso de Profesores de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la

⁴⁸ El cargo de Catedrático se desempeñaba en efectividad, y era ocupado por el profesor ganador del concurso de oposición entre los profesores aspirantes al dictado de las materias curriculares de la Sección de Estudios Secundarios de la Universidad de la República en carácter de Titularidad. El Catedrático lideraba el campo disciplinar, en un momento histórico en el que no existían espacios específicos para la formación sistematizada que acreditaran la formación de grado, más allá del de las clásicas carreras profesionales.

⁴⁹ Citado en: Consejo de Educación Secundaria. Historia de la Educación Secundaria, 1935-2008. Montevideo. (p.46)

República centró la necesidad de escindir institucionalmente ese nivel de estudios de la Universidad por razones fundadas en el plano pedagógico.

Sin embargo, existían razones políticas que estaban detrás de la propuesta. Para los sectores políticos más conservadores de los partidos tradicionales uruguayos, la Universidad era un centro de difusión de las ideas marxistas y en ella coexistían institucionalmente desde los estudiantes de carreras profesionales hasta los adolescentes recién ingresados a la Enseñanza Secundaria. Todos al amparo de la autonomía del poder político⁵⁰.

La Universidad de la República fue una de las fuerzas opositoras al régimen dictatorial surgido del golpe de estado de marzo de 1933. Así describe Petit Muñoz la actitud de los universitarios frente al golpe “*La Universidad entera, desde el Consejo Central a los de las facultades, el profesorado y en el máximo grado de agitación, los estudiantes, hicieron públicas sus protestas y encendieron el espíritu de la resistencia con un fuego y una decisión que los mostraba dispuestos a llegar hasta los últimos extremos*”.⁵¹

La Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) se había fundado el 26 de abril del año 1929 y tuvo como antecedentes la movilización estudiantil del año 1928 por conquistar la autonomía política, pretendiendo eliminar toda injerencia del Poder Ejecutivo en el nombramiento de Rectores y Decanos de las facultades. Un ejemplo del grado de movilización de los estudiantes secundarios integrados a la FEUU, fue la serie de medidas gremiales que llevaron adelante cuando se dio a conocer el proyecto de ley que proponía la separación del nivel de estudio secundario y preparatorios de la Universidad. “*Las reacciones del sector estudiantil fueron importantes y consistieron en huelgas, asambleas,*

⁵⁰ Ver: Maronna, Mónica (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y Problemas. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo. (p.168- 170)

⁵¹ Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.111).

*manifestaciones y choques callejeros con la policía, entre los que se destacaba la resistencia protagonizada por los estudiantes secundarios”.*⁵²

La separación física de los estudiantes secundarios y de preparatorios de los universitarios efectuada en el año 1911 parecía no ser suficiente. Quienes apoyaban al régimen terrista buscaban la separación institucional como requerimiento necesario para imponer el papel moralizador de la cultura, en el marco de una declarada y obsesiva referencia al avance comunista y la necesidad de contenerlo. A su vez, se planteaba insistentemente la necesidad de ordenar jerárquicamente este espacio educativo y disciplinar a los adolescentes amenazados por la rebelión universitaria (Maronna, 1994; p.162)

Los temas abordados durante la celebración del 2º Congreso y las conclusiones a las que se arribaron en las comisiones de trabajo fueron de relevancia, ya que tendrá posterior implicancia en la formulación del primer Plan de Estudios del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (1937) y porque aporta *“(…) un testimonio adecuado para medir la proyección de estas nuevas inquietudes a sectores docentes cada vez más extendidos; tiene además la importancia de congregarse al cuerpo docente que desde hace años padece las dificultades del trabajo individual y aislado; y la virtud de llamar a reflexión sobre las vías y las metas del movimiento. Es la primera vez que los profesores de Secundaria se reúnen como cuerpo independiente y por su iniciativa, no al conjuro de un rector o de un decano que busca apoyo para dirigir su política, sino para elaborar programas y discutir problemas comunes. De ahí la singular importancia de este encuentro en la historia educacional del país”*⁵³.

Esta declaración constituye una importante reflexión sobre la práctica educativa, a la que los participantes al congreso entendían que se debía

⁵² Citado en: Consejo de Educación Secundaria. Historia de la Educación Secundaria, 1935-2008. Montevideo. (p.54)

⁵³ Oddone, Juan; Paris, Blanca (1971), La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958). UdelAR, Tomo II, Montevideo. (p 320).

transformar “(...) *de manera urgente, ya que la reforma es necesaria, la reforma es imprescindible, pero ha de hacerse con pausa, ha de hacerse siguiendo el ritmo lento de las leyes de la vida (...)*”⁵⁴ refiriéndose implícitamente a los dos cambios reclamados, el institucional, y el pedagógico.

De hecho, Maronna et.al (2010) sostienen que con la separación de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad se impuso el cambio Institucional y el segundo y sin dudas el más importante, el pedagógico, quedó postergado.

Lo cierto es que la reforma pedagógica en la Enseñanza Secundaria quedó pendiente, a tal punto de que Rodríguez Zidán (2008) sostiene que “(...) *El fenómeno del isomorfismo entre la cátedra universitaria y la docencia en secundaria continuó ejerciendo una poderosa influencia en el imaginario del profesorado, y no desapareció cuando la enseñanza secundaria se independiza de la Universidad. Las prácticas educativas, fuertemente ligadas a las tradiciones académicas, no desaparecen automáticamente como consecuencia directa del cambio en el marco jurídico de las organizaciones*”⁵⁵.

El contexto histórico de la separación institucional

La separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República se produjo a fines del año 1935. Fue impulsada por el régimen terrista (1933- 1938), que se había iniciado el 31 de marzo de 1933 cuando el presidente electo, Gabriel Terra (sector batllista del Partido Colorado) en acuerdo con el sector riverista del mismo partido (conducido por Pedro

⁵⁴ Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay. (1935). Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. Talleres Gráficos Monteverde. Montevideo. (p. 22)

⁵⁵ Rodríguez Zidán, Eduardo. (2008). Sobre tradiciones e isomorfismos. Un análisis de la Formación de Profesores para la Educación Media desde una perspectiva histórica. En: Revista Educar (nos). http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02/index.html

Manini Ríos) y con el sector herrerista (liderado por Luis A. de Herrera) del Partido Nacional, disolvió las Cámaras Legislativas concretando un golpe de estado.

La Universidad de la República, fiel a los principios republicanos que la caracterizaron, se manifestó contraria al golpe de estado, convirtiéndose en una Institución desde donde se alzaron voces críticas y de oposición al régimen terrista.

En ese contexto, en el año 1934 el entonces Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Horacio Abadie Santos, presentó un proyecto de ley a la Asamblea Deliberante (órgano legislativo que sustituía de facto a las Cámaras de Representantes y de Senadores disueltas), proponiendo en sus artículos 6º y 10º transformaciones a la normativa vigente y que atentaban contra la autonomía de la Universidad de la República. A través del artículo 6º facultaba al Poder Ejecutivo a nombrar a los Decanos de las Facultades y a través del artículo 10º otorgaba al Poder Ejecutivo la facultad de observar los planes de estudio y los contenidos de los programas y establecía la posibilidad de que fueran considerados por los integrantes de la Cámara Alta (en ese momento con el Senado disuelto, la potestad se transfería a la Asamblea Deliberante) a los efectos de que se le propusieran modificaciones.

Dadas las protestas del conjunto de los órdenes universitarios y de las manifestaciones no sólo de repudio al régimen de facto, sino también a las aspiraciones intervencionistas sobre la Universidad, el Dr. Gabriel Terra finalizó reconociendo públicamente la autonomía universitaria y el proyecto de ley quedó sin efecto.

En alerta por esa situación, el Consejo Central Universitario convocó a una Asamblea General del Claustro integrada por los Consejos Directivos de todas las facultades, incluyendo la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios.

La Asamblea estuvo integrada por once delegados de los órdenes docente y estudiantil procedentes de todas las facultades, lo que sumaban 328

representantes en total. La finalidad de la convocatoria fue discutir un nuevo organigrama para el Sistema Educativo Público uruguayo.

La Asamblea General del Claustro se instaló en el mes de setiembre de 1934 y sesionó hasta julio de 1935. Tenía la finalidad de formular un proyecto de estatuto que incluyera articuladamente en un código al conjunto de las instituciones de la cultura, la enseñanza y la educación pública nacional.

El proyecto original fue presentado a la Asamblea General del Claustro por Petit Muñoz y sobre éste fue que trabajaron los delegados, concluyendo con la redacción de un Código de 321 artículos.

En el art. 1º se establecía que “(...) *La Universidad de la República es el conjunto de los organismos del Estado*”. El art. 4º definía su composición “(...) *estará integrada por a) La enseñanza primaria, b) La enseñanza secundaria, c) La enseñanza industrial, d) La enseñanza profesional, e) La enseñanza superior y f) Los organismos auxiliares de la cultura*”.⁵⁶

El aspecto novedoso del proyecto era la propuesta de reforma estructural para el Sistema Educativo Público, ya que resumía en un Código y de manera coordinada y autónoma, un conjunto de normas que articulaban la estructura y la dinámica de todo lo referente a la cultura, a la educación y a la enseñanza pública del país.

Los otros aspectos a destacar son:

a) la concepción de Universidad implícita en el informe, (que según Petit Muñoz fue redactado por Lincoln Machado Ribas) cuando establece que “(...) *La Universidad debe ser un conglomerado complejo, pero íntegro, que comprenda la totalidad de los Institutos Culturales del Estado. (...) No quiere esto decir que todo el sistema de enseñanza pública debe ser centralizado despóticamente. Lejos de eso, será preciso consagrar amplia autonomía técnica para cada uno de los Institutos de especialización (...) La Universidad no debe ser un complejo centralizado sino federado, que al*

⁵⁶ Universidad de la República. (1935). Estatuto Universitario. Informe y proyecto de la Comisión redactora. Asamblea General del Claustro, Montevideo.

En: <http://www.bralich.com/otros06.htm>

*tiempo que le asegure la libre actividad de cada integrante de su órbita propia, conjugue y armonice sus esfuerzos y recursos, dándole a la función educacional del Estado la coherencia y unidad de orientación que le son indispensables”.*⁵⁷

b) que devolvía a la órbita de la Universidad y con autonomía política a la Enseñanza Primaria, que la Reforma Vareliana (1877) había segregado y

c) resolvía el lugar institucional para la Enseñanza Secundaria, manteniéndola en la órbita universitaria y ampliando su autonomía y a través del art. 94º, delimitaba las **finalidades formativas** para la educación en el nivel medio, al establecer que “(...) *El fin de la segunda enseñanza es completar la cultura adquirida en la primaria, fuera de todo objetivo profesionalista*”⁵⁸.

Se reintegraba a la órbita universitaria las tres ramas de la enseñanza, la primaria, la secundaria y la superior, tal como lo establecía el art. 1º del Plan de Estudios y Reglamento para la Universidad de la República “(...) *La Universidad de la República abraza toda la enseñanza pública que en ésta se da y se divide en primaria, secundaria y científica profesional*”.⁵⁹

Asimismo Petit Muñoz, defensor de la permanencia de los estudios secundarios en el seno de la Universidad de la República, dialogó con los opositores a ese lugar institucional para la misma fundamentando que “(...) *efectivamente, la Enseñanza Secundaria tuvo en nuestro país desde su nacimiento, no sólo la función de preparatoria de la profesional, a la que críticas superficiales han creído verla confinada y encerrada hasta los comienzos de este siglo, sino además la formativa, es decir, la preparatoria para todos los aspectos de la vida y no solo para las profesiones. (...)*

⁵⁷ Universidad de la República. (1935). Estatuto Universitario. Informe y proyecto de la Comisión redactora. Asamblea General del Claustro, Montevideo.
En: <http://www.bralich.com/otros06.htm>.

⁵⁸ Universidad de la República. (1935). Estatuto Universitario. Informe y proyecto de la Comisión redactora. Asamblea General del Claustro, Montevideo.
En: <http://www.bralich.com/otros06.htm>

⁵⁹ *Ibíd.*

*Confinada y encerrada estuvo sí, por largo tiempo, pero sólo por falta de extensión democrática y de proyección social, y ésa fue su grande y dramática limitación por más de un siglo, pero no por falta de fuerza formativa”.*⁶⁰

La aparición de un proyecto de ley que consagraba la separación legal, pero no legítima - como declaró la Asamblea General del Claustro en 1935-, dada la violación de la autonomía universitaria por parte del Poder Ejecutivo, interrumpió un debate que se estaba procesando en el seno de la Universidad de la República y que, desde hacía más de una década, confrontaba la opinión de los profesores de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria sobre las finalidades formativas de este nivel educativo y su lugar institucional. El proyecto de Código elaborado por el Claustro parecía haber dirimido el conflicto a la interna de la Universidad, pues proponía la creación de un Consejo autónomo para dirigir los destinos de la Enseñanza Secundaria y se resolvía así, globalmente, el lugar institucional en donde ubicarla, pues quedaba integrando un sistema articulado con el resto de los niveles educativos bajo la órbita de la Universidad de la República.

La votación de la ley, cuyo proyecto había sido presentado por el Ministro de Instrucción Pública Martín Echevoyen en diciembre de 1935, no sólo interrumpió el rico debate que se procesaba democráticamente en el Claustro Universitario, sino que configuró nuevos alineamientos entre grupos docentes. Si bien en un momento las diferencias eran sobre las finalidades formativas y el lugar institucional para la Enseñanza Secundaria en el país, agrupando por un lado a los “pedagogos” y por otro a los de “tarima” (términos de referencia para uno u otro grupo), la ley dividió posiciones entre los defensores de la autonomía universitaria por un lado, y los partidarios del gobierno de Terra por otro.

Así lo expresó Petit Muñoz “(...) *La lucha por la defensa de la autonomía había hecho estrechar filas a la inmensa mayoría de los profesores y puede*

⁶⁰Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.44)

*decirse, que sin excepción, de los estudiantes de secundaria junto a los de las facultades, en torno a esa concepción de una Universidad que, manteniendo a aquella en el seno de ésta, como lo estaba hace más de un siglo, pero haciéndola mucho más autónoma, le prestaba el respaldo de su gran masa y del espíritu universitario tradicionalmente identificado con los principios de libertad y altivez cívica de conducta”.*⁶¹

En la época los opositores llamaron popularmente a la ley de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria como la ley de la “mala leche”, haciendo alusión metafórica a la negociación política entre el Dr. Gabriel Terra (Partido Colorado) y el Dr. Luis Alberto de Herrera (Partido Nacional). Este último era partidario de la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad, ya que veía en esa Institución un escenario proclive al desorden y a la promoción de ideologías marxistas, idea compartida por el presidente Terra. Asimismo, desde el Poder Ejecutivo se buscaba crear una Cooperativa de Productores Lácteos (CONAPROLE), cuestión negociada también con el herrerismo. El Parlamento sancionó la ley de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria el 11 de diciembre y la de creación de la CONAPROLE el 13 de diciembre del mismo año.

Resulta de interés hacer notar que más allá de la fragmentación institucional que provocó la promulgación de la ley y de la violación flagrante a la autonomía universitaria, se incorporó en el propio texto de la misma una refundación de los sentidos políticos para la Enseñanza Secundaria en un contexto nacional, regional y mundial de debate ideológico entre liberales, fascistas y marxistas buscando una salida a la crisis económica global y para alcanzar un nuevo orden social.

El art. 1º definía al Consejo de Enseñanza Secundaria como un ente autónomo del estado, y en el art. 2º establecía que “(...) *La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de los educandos.*”

⁶¹Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.116)

Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales”, mientras el art. 3º refiere a la forma de gobierno del ente.

Con respecto al art. 2º Petit Muñoz destacó el peso puesto en la formación cívica de los estudiantes, desde la conciencia de sus *deberes*, obviando en todo momento la condición de sujetos de derechos y por lo tanto del pleno ejercicio de sus libertades individuales y colectivas como ciudadanos, lo que pautaba la arista autoritaria del régimen de Terra.

Refiriéndose al art. 3º sobre la composición del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria - que establecía que el mismo estaría integrado por siete miembros, tres electos de manera directa por los docentes, tres en carácter de delegados, procedentes de la Universidad, de la Enseñanza Primaria y de la Enseñanza Industrial respectivamente y el Director, sugerido por votación de la mayoría absoluta de los integrantes del Consejo y nombrado por el Poder Ejecutivo con previa venia del senado-, Petit Muñoz efectuó las siguientes puntualizaciones: a) la participación docente de secundaria era minoritaria en el Consejo y b) la injerencia del Parlamento y del Poder Ejecutivo en los asuntos de conducción política del Nuevo Ente sometiéndolo “(...) a los azares de los juegos de influencias y las ambiciones y cabildeos de cualquier naturaleza, limitación que era una merma con respecto al ideal que habían soñado los propios partidarios sinceros de su separación de la Universidad”.⁶²

Inmediatamente conocido el proyecto de ley en octubre de 1935, la reacción del profesorado y del estudiantado universitario no se hizo esperar, definiendo distintos agrupamientos en función de los posicionamientos políticos e ideológicos con respecto a dos temas que se venían entrecruzando y que terminaron dividiendo esfuerzos y voluntades; por un lado, el lugar institucional de la Enseñanza Secundaria y por otro, el apoyo a la dictadura de Terra.

Estos temas no eran nuevos en el escenario político universitario y ya habían sido centro de debates y disputas no sólo en el interior de la

⁶² Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza Media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.122)

institución, sino en la sociedad toda, pero que el proyecto de ley sobre la fragmentación de la Universidad, en pleno contexto dictatorial reavivó.

Las diferentes reacciones de los actores ante la ley de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria

El debate sobre los sentidos políticos, las finalidades formativas y el lugar institucional de la Enseñanza Secundaria uruguaya se venía desarrollando prácticamente desde fines de la primera década del siglo pasado en el seno de la Universidad de la República.

En el marco de ese debate, se distinguían claramente dos grupos: los partidarios de la separación, argumentando el claro perfil de continuidad formativa que debía de tener el segundo nivel educativo con respecto a la Enseñanza Primaria y quienes entendían que esto era posible en el marco de la Universidad, que además enriquecía a la formación cívica de los estudiantes desde el manto de la autonomía universitaria.

Mientras que desde junio de 1934 se estaba procesando el debate sobre la relación entre la Enseñanza Secundaria y Superior en el interior de la Asamblea General del Claustro, a mediados del mes de octubre de 1935, el Ministro de Instrucción Pública de Terra, Martín Echegoyen, remitió al Poder Legislativo el proyecto de ley que disponía la separación de ambos niveles educativos.

Este hecho, como se describió, confrontó nuevamente la Universidad con el Poder Ejecutivo, ya que la mayoría de los docentes universitarios y la casi totalidad de los estudiantes proclamaron que el proyecto era ilegítimo por emanar en un contexto político dictatorial y porque violentaba la autonomía universitaria. El Rector de la Universidad de la República, Carlos Vaz Ferreira había hecho público un comunicado sobre el proyecto en cuestión en el que manifestaba su más firme oposición en nombre de la Institución. Hicieron lo mismo todos los Consejos de Facultades, así como la Asamblea General del Claustro se habían expedido también sobre el tema, manifestando su rechazo a los procedimientos políticos impulsados desde el Poder Ejecutivo, que negociando con los sectores políticos más

conservadores, permutaba la autonomía universitaria por una cooperativa de productores de leche.

Por su parte, los profesores universitarios se convocaron a una asamblea gremial el día viernes 25 de octubre de ese mismo año para tratar los contenidos del proyecto de ley y tomar posición política sobre el mismo. La asamblea se reunió en el Ateneo de Montevideo, simbólicamente un espacio físico relevante desde el que se difundía desde su creación (bajo la dictadura del General Lorenzo Latorre en 1877), la libertad de opinión y los valores cívicos democráticos republicanos.

La asamblea de profesores contó con la participación de docentes no solo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de Montevideo, sino también de docentes procedentes de todas las facultades y de liceos del interior del país. A esa asamblea acudieron tanto profesores que no apoyaban la escisión, como también aquellos que la apoyaban pero que discrepaban con los mecanismos autoritarios del terrismo por ser violatorios de la autonomía universitaria.

Los sectores oficialistas (que no participaron) estaban integrados por los docentes que impulsaban la separación de la Enseñanza Secundaria y además, políticamente, comulgaban con el terrismo y eran de filiación política riverista y terrista (Partido Colorado) y herrerista (Partido Nacional) agrupados bajo el liderazgo de Eduardo de Salterain y Herrera.

La asamblea fue presidida por César Bordoni Posse y en la misma, Petit Muñoz fue quien presentó la moción de rechazo al proyecto de ley, que fuera aprobada por la unanimidad de los presentes.

La resolución aprobada rechazaba el proyecto:

- a) por su origen, pues se había redactado al margen de la Universidad y por lo tanto los docentes sólo reconocían como legítimas las modificaciones al Estatuto que emanaran de la Asamblea General del Claustro.
- b) por su contenido intrínseco, debido a que sometía a la Enseñanza Pública al poder político partidario y repudiaba el nombramiento de una Comisión

Interina Interventora que, nombrada por el Poder Ejecutivo, dirigiría los destinos del nuevo ente hasta que se produjeran las primeras elecciones para integrar el Consejo, que se producirían en febrero del año siguiente.

c) por inoportuna, ya que se resolvía legalmente un tema pedagógico, que intentaba solucionarse en la propia Universidad.

En uno de los últimos puntos de la resolución aprobada, el profesorado se declaró en sesión permanente, vigilante al tratamiento que se le daba al tema en el parlamento, “(...) y por si llegase a producirse un evento extremo y no esperado que así lo exigiese, llegar hasta la resistencia activa”.⁶³

Ese último punto podría pensarse en función del grado de represión con el que las autoridades habían enfrentado a las movilizaciones estudiantiles, que mayormente eran convocadas por los estudiantes secundarios.

De hecho, la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), ya había expresado públicamente su condena al proyecto por principios y contenidos y habían convocado a una movilización general para el martes 29 de octubre, consistente en una manifestación con fines propagandísticos, a la que invitaban a participar a docentes, a egresados, a gente de la cultura nacional y a la sociedad en su conjunto.

El tratamiento político del tema en el Parlamento

El proyecto de ley ingresó al parlamento el 27 de setiembre y fue redactado por el propio Ministro de Instrucción Pública y Seguridad Social, Martín Echegoyen. El texto presentado resumía las principales negociaciones políticas alcanzadas entre los sectores más conservadores de los partidos tradicionales. El proyecto contó con los votos del riverismo y del terrismo (Partido Colorado) y del herrerismo (Partido Nacional) y fue aprobado el 11 de diciembre de ese mismo año.

El tratamiento del tema entre ambas cámaras apenas tardó un mes. En la Cámara Baja las voces del Emilio Frugoni (integrante del Partido Socialista y Ex Decano de la Facultad de Derecho, que había sido desterrado durante

⁶³ Petit Muñoz, Eugenio. (1945). Hijos libres de nuestra Universidad. Ed. Agrupación Universidad, Montevideo. (p. 189-192)

el primer año de la dictadura de Terra) y del Diputado Eugenio Gómez (Partido Comunista) denunciaron que el proyecto de ley no sólo atentaba contra la autonomía de la Enseñanza Secundaria en tanto que ésta era una Sección de la Universidad de la República, sino que constituía un acto de venganza contra la Institución que condenaba el régimen terrista y al mismo tiempo, era una salida de corte fascista para imponer mano dura y orden social. (Maronna, 2010).

En la Cámara Alta, con representación exclusiva de los sectores políticos partidarios del terrismo (15 integrantes de la lista más votada del lema más votado y 15 integrantes de la lista más votada del lema que le siguió en número de votos) “(...) *Los Senadores Dr. Alfredo Navarro (Partido Colorado) vicepresidente de la República y presidente del Senado– y Juan B. Morelli (Partido Nacional), plantearon la necesidad de la separación y constitución de la nueva Enseñanza Secundaria, fundamentando en razones legales, constitucionales y pedagógicas. Sobre todo, había que dejar de lado el carácter profesionalista que orientaba hasta ese momento la Enseñanza Secundaria, y enfocarla hacia una educación integral, completando la Educación Primaria*”⁶⁴.

Las primeras elecciones para integrar el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria

La Ley N° 9.523, aprobada el 11 de diciembre de 1935, establecía que el gobierno del nuevo Ente Autónomo estaría constituido por un Director, nombrado por el Poder Ejecutivo previa venia del Senado a propuesta fundada y aprobada por mayoría absoluta de los integrantes del Consejo y que éste, estaría integrado por seis consejeros honorarios, de los cuáles tres debían ser electos por los docentes mediante sufragio nacional, obligatorio y secreto y los restantes tres eran delegados de los demás Consejos de Enseñanza.

⁶⁴Citado en: Consejo de Educación Secundaria. Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008. Montevideo. (p.51)

En las disposiciones finales de la Ley se encomendaba al Consejo electo la elaboración en el plazo de un año de un Plan General de Estudios (debía entrar en vigencia en 1937) y la redacción de un Reglamento de funcionamiento y administración y de un Estatuto del Profesor. Este último debía ser elevado al Ministerio de Instrucción Pública y de Previsión Social para su posterior tratamiento y aprobación legislativa.

También creaba una Comisión provisoria, integrada por cinco miembros (dos docentes que permanecían transitoriamente procedentes de la Institución anterior) y tres profesores más, todos nombrados y avalados por el Poder Ejecutivo, que tenía entre otras finalidades inmediatas, convocar a elecciones de los Consejeros Docentes.

La Comisión comenzó a funcionar a mediados de diciembre de 1935, quedando disuelto a partir de ese momento, el último de los Consejos de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad, siendo el último de los Decanos Eugenio Baroffio. La misma fue presidida por Esperanza de Sierra de Artucio, el cargo de vice- presidente lo ocupó el coronel Manuel Tiscornia y los vocales fueron José Sanna, Cayetano Remolé (ambos miembros del Consejo Universitario disuelto que permanecieron durante la transición) y Felipe Lacueva.

El período diciembre 1935- febrero 1936 encontró en el profesorado “(...) *un proceso electoral apasionado, agitado y tensísimo, que de ese modo quedaba clausurado, y en el que se vinieron a enfrentar, en el fondo, por un lado los adversarios decididos de la dictadura y por otro los partidarios más o menos declarados de ésta, a los que se sumaron indiferentes, timoratos y hasta anti dictatoriales tibios que no miraban sino la segregación que venían deseando de antes de la Enseñanza Secundaria*”.⁶⁵

A esas primeras elecciones de representantes docentes para integrar el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria se presentaron tres listas y la elección se llevó a cabo el 26 de febrero de 1936. Además de la lista triunfadora, identificada con el lema “Autonomía y Reforma” que obtuvo

⁶⁵Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p. 129)

351 votos y que fuera encabezada por De Salterain y Herrera e integrada por elementos terristas que aprobaban la autonomización, se presentaron otras dos, integradas por docentes contrarios al régimen. Una de ellas, que se identificó precisamente con el lema “Universidad”, obtuvo trescientos dieciséis votos y respondía a una agrupación de docentes opositores y contrarios al desgajamiento de la Sección Secundaria del seno de la Universidad y alcanzó el segundo lugar en la votación, con pocos votos de distancia respecto de la lista ganadora, logrando de esa forma, obtener uno de los tres cargos en disputa, que fue ocupado por Leopoldo Agorio. La tercera de las listas se identificó con el lema “Enseñanza” y nucleó a profesores que defendían la autonomía de la Enseñanza Secundaria pero discrepaban con el procedimiento de la separación, entendiendo que era una buena decisión tomada en un mal momento; esta lista obtuvo ciento cuarenta y seis votos.

El clima de tensión al que alude Petit Muñoz se debió a múltiples factores; la movilización estudiantil, que enfrentó fundamentalmente a los estudiantes secundarios con la policía, la agitación social derivada de las movilizaciones estudiantiles, que encontraron en la prensa de época voces de apoyo y voces de alerta, y la amenaza latente y sugerida por la prensa oficialista de la época de que si no triunfaba la lista “Autonomía y Reforma” sería clausurada la Universidad.⁶⁶

La lista ganadora obtuvo entonces dos lugares y así fue que De Salterain y Herrera⁶⁷, (a la cabeza del grupo de profesores terrista que además comandaba la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay) se convirtió con el voto docente y el beneplácito del régimen, en el primer Director General del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

⁶⁶ Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.122)

⁶⁷ Eduardo de Salterain y Herrera produjo en 1938 un importante panorama de la situación de la Enseñanza Secundaria en sus comienzos como rama separada de la Universidad: Eduardo de Salterain y Herrera (1938) *Memoria presentada al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria*, Imprenta Uruguaya, Montevideo.

El nuevo Consejo asumió en marzo de 1936 y estuvo integrado por Eduardo de Salterain y Herrera como Director, Elzeario Boix y Eduardo Mullin por la lista *Autonomía y Reforma*, Leopoldo Agorio por la segunda lista más votada *Universidad*, y los profesores Antonio Grompone, José Arias y el maestro Emilio Verdesio como delegados de los tres Consejos, el Universitario, el de Enseñanza Industrial y el de Primaria respectivamente.

Los docentes presentados bajo el lema “Universidad” resolvieron continuar la confrontación política e ideológica con el régimen terrista, abogando para reintegrar la Enseñanza Secundaria a la Universidad y promoviendo el reconocimiento del Estatuto Universitario elaborado por la Asamblea General del Claustro entre 1934 y 1935. De esa forma y desde el espacio del Ateneo de Montevideo, sobre la idea original de Gustavo Amorín, fundaron la Revista “*Ensayos*” en el mes de julio de 1936, fecha en la que salió publicado el primer número y a partir del cual se continuaron editando veintiún números más, hasta agosto de 1939 y que aglutinó, en torno al Consejo Editor, encabezado por Eugenio Petit Muñoz, a un conjunto de intelectuales de gran prestigio en sus campos disciplinares y que caracterizaron a la época por sus aportes científicos, humanistas y pedagógicos, como Carlos Vaz Ferreira, Clemente Estable, Alicia Goyena, Carlos Sabat Ercasty, Antonio Grompone, Emilio Zum Felde, por citar algunos de los más destacados.

Sostiene Arizcorreta (2008) “(...) *En Ensayos hay un deber ser explícito, fruto del proyecto cultural de un grupo intelectual y político que reconoce en la correcta organización de la educación pública el medio propicio para el desenvolvimiento de la cultura. Es político, no sólo por su raíz gremial al interior de las instituciones educativas, sino porque este proyecto se escribe en confrontación con el proyecto político oficial*”⁶⁸.

En el primer número, a modo de editorial, Petit Muñoz refirió a la confrontación política e ideológica entre los profesores de Enseñanza Secundaria y con voz acusatoria refirió al grupo oficialista de estos de la

⁶⁸ En: http://www.sadil.fhuce.edu.uy/revistasuruguayas2008/textos/mateo_arizcorreta.htm

siguiente manera “(...) los profesores oficialistas, cuya actitud es atribuida a la sumisión ante la propaganda y la coacción, una coacción que no debió morder en sus conciencias, y un profesorado que olvidó sus deberes espirituales. Su actitud es entendida, de nuevo, no como opción política errada, sino como un desliz de su deber de docencia. La coacción debió haber resbalado sobre sus almas sin mancharlas ni tocarlas siquiera, o, en todo caso, acicateándolas en sentido contrario por una comprensible rebelión de su dignidad, porque eran almas de profesores”.⁶⁹ Arizcorreta (2008) indica que “(...) El razonamiento de Ensayos se sostiene en que Terra detenta el poder estatal, y por lo tanto la legalidad de la institución educativa, pero su régimen no posee la legitimidad para ejercerla. El grupo Ensayos siente su legitimidad, propia de quienes se encargan del “fuero espiritual”, mas ve como la legalidad inherente a ella (la autonomía legalmente refrendada) no le es reconocida y le es arrebatada”⁷⁰.

Este fue el escenario en el que comenzó a ejercer sus funciones el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria en marzo de 1936, y en el que se produjo no sólo la Reforma del Plan de Estudios en 1937, sino también en el que se echaron a andar los nuevos rumbos de la Institución, marcados por un modo de conducción autoritario y por los intentos de vigilar y controlar la tarea docente.

Antecedentes de la Enseñanza de la Geografía en el Uruguay

La enseñanza de la Geografía tiene sus antecedentes en los primeros años de la vida independiente del país, cuando las necesidades comerciales del novel estado impulsaron la fundación de la Escuela Especial de Comercio en 1829. Según Bralich (1997) la Escuela Superior de Comercio fue creada (...) “por el Tribunal del Consulado, -integrado por representantes de los comerciantes, para atender todos los problemas derivados de su actividad- constituyó un centro de enseñanza media -gratuito- para la formación de los futuros comerciantes y empleados de comercio. Su plan de estudios

⁶⁹Petit Muñoz, Eugenio. (1936). Nuestra posición. En: Revista *Ensayos* Año I, Nº 1, julio. (p.58-69). Montevideo.

⁷⁰ http://www.sadil.fhuce.edu.uy/revistasuruguayas2008/textos/mateo_arizcorreta.htm

incluía: gramática castellana y francesa, aritmética mercantil y bancaria, caligrafía, geografía y contabilidad. Hasta su cierre en 1836 pasaron por sus aulas destacados alumnos, que desempeñaron luego un importante papel en la sociedad uruguaya”⁷¹.

Más allá de la experiencia puntual descrita, la aparición curricular de la Geografía en la Enseñanza Secundaria uruguaya se sitúa en el primer Plan de Estudios y Reglamento de la Universidad, que fue sancionado por el Consejo Universitario el día 28 de setiembre de 1849 (art. 9º- 10º). Ese fue el primer plan de estudios en el que se distribuyeron las materias escolares para la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de esa casa de estudios⁷². En ese primer diseño curricular, la enseñanza de la materia estaba dentro del curso de *Estudios Comerciales*, que abarcaba dos años de duración. Ese plan de estudios, inspirado en el de la Universidad de Buenos Aires (Ardao, 1950), surgía para satisfacer las necesidades culturales de la sociedad uruguaya de la época, de matriz urbano metropolitana con base productiva pecuaria y que sustentaba un floreciente comercio exterior. La fundación de la Universidad de la República daba respuesta de esa manera a las necesidades sociales y culturales de la época, en el marco de un modelo de país urbano por la matriz de poblamiento, pecuario exportador por sus bases productivas, republicano por su perfil democrático liberal y como nación blanca europeizada por su apertura inmigratoria con flujos poblacionales procedentes de Europa Mediterránea y Occidental.

En el Código de la Universidad Mayor de la República se estableció el 13 de setiembre de 1847 que “(...) *La educación del hombre es el germen creador de la prosperidad de las naciones y de la felicidad de los pueblos; porque en ella reside el saber que da las buenas instituciones y la virtud*

⁷¹ Bralich, Jorge (1997). Breve Historia de la Educación Uruguaya. En: www.rau.edu.uy/uruguay/cultura

⁷² La Universidad de la República abarcaba en 1849 “(...) *toda la enseñanza pública que en ésta se da, y se divide en: enseñanza primaria, enseñanza secundaria, enseñanza científica y profesional*”. Art. 1º del Plan de Estudios y Reglamento de la Universidad (1849).

que las consolida y arraiga en las costumbres. -Sin ella- (...) no puede existir el civismo, esa armonía social, sin la que no hay orden, tranquilidad, ni vida para los Estados...”⁷³. Ese fue el sentido político que fue enmarcando a la Enseñanza Secundaria uruguaya al menos hasta la tercera década del siglo veinte.

Se comprende entonces las finalidades formativas que motivaron la reaparición curricular de esta materia en las últimas décadas del siglo diecinueve, que al igual que en otros países, giró en torno a “(...) la emergencia de concretar una identidad ciudadana, (...) sobre la base de imponer una geografía nacional, como mecanismos de unificación y cohesión social entre los habitantes de un territorio sometido a las instituciones del estado. La geografía se presentó como una disciplina que contribuyó a la consolidación política ideológica de este objetivo y la necesidad social de la enseñanza de la geografía emergió como la necesidad política de los estados burgueses de consolidar y fundamentar territorialmente una conciencia nacional”⁷⁴. (Escolar, 1996).

Si bien la Geografía fue propuesta como materia escolar dentro del área formativa de los *Estudios Comerciales*, no fue hasta 1862 que se fundó la primera cátedra de Geografía y que fue suprimida por el decreto ley N° 1321 en 1877 durante la dictadura del General Lorenzo Latorre.

Para Méndez (1998) la renovación de los planes de estudio y de la publicación de textos nuevos para la enseñanza fueron hechos que se produjeron en el año 1884 y marcan el inicio de la llamada “Universidad Nueva”. Con la renovación del Plan de Estudios de la Universidad en la década de 1880 apareció en el territorio curricular Geografía Física y Política, tal como señala el programa oficial con el que se inauguraron los

⁷³ En: Petit Muñoz, Eugenio (1969). *Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza Media en Uruguay*. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo. (p.23 y 27).

⁷⁴ Escolar, Marcelo (1996). *Crítica al Discurso Geográfico*. Editora HUCITEC, San Pablo, Brasil. (p.31-32).

cursos en el año 1884. Esta disciplina escolar tenía como finalidad formativa forjar la identidad nacional, a partir de la enseñanza del conjunto de contenidos factuales que singularizaran el territorio y lo diferenciaron del territorio de otras naciones. De esta manera, la construcción del discurso geográfico escolar y la enseñanza de la disciplina permitía la edificación simbólica de la realidad nacional y al mismo tiempo, la conceptualización de la extranjería. (Achkar, Domínguez & Pesce, 2011).

Las finalidades formativas para esa *Geografía Patria* le otorgaron una legitimidad social y un utilitarismo pedagógico que le significaron el ingreso definitivo al currículo escolar. La legitimidad curricular de la Geografía se vinculó con educar para un proyecto político de sociedad y de país vehiculado culturalmente a través de la institución educativa, lo que le significó que se le agregara a la lista de asignaturas escolares que debían examinarse obligatoriamente para la aprobación de la Enseñanza Primaria y para el acceso y tránsito en el nivel secundario en los sucesivos planes de estudio durante el siglo diecinueve (Araujo, op.cit).

La Cátedra de Geografía fue ocupada por concurso de oposición libre por el **Dr. Antonio María Rodríguez** quien fuera entonces el primer Profesor Titular de Geografía Física y Política. Esa primera cátedra de Geografía fue creada en el seno de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República- Montevideo, debiéndose señalar que la génesis y consolidación de este campo del saber se produjo en una institución educativa con fines estrictamente disciplinares⁷⁵.

La enseñanza de la Geografía en la Enseñanza Secundaria antecedió casi en ocho décadas la aparición de los estudios superiores en el campo disciplinar, pero la investigación geográfica fue efectuada con la finalidad de construir un discurso sobre la configuración del territorio nacional a los efectos de ser

⁷⁵ Aquí, el término disciplina, está usado según el formulado por Chervel (1991) y que alude a cómo se le utilizó en su contexto de emergencia, vale decir, en las instituciones educativas europeas en el siglo diecinueve para referir a la instrucción que daba el maestro a sus discípulos, o sea como materia escolar.

enseñado en el aula y ser difundido a través de los libros de texto entre la población culta metropolitana.

En la Enseñanza Secundaria uruguaya la Geografía consolidó un lugar fijo a lo largo de las distintas reformas de planes y programas educativos que se sucedieron durante las primeras cinco décadas del siglo pasado. Esa ubicación curricular presentó una constante: siempre apareció en la denominada enseñanza secundaria básica (o sea en los primeros tres años de este nivel) y con una carga horaria prácticamente constante. (Araujo, 1960) Sin embargo, las finalidades formativas y los enfoques geográficos fundacionales se fueron modificando atendiendo a la interacción entre las diferentes coyunturas históricas, políticas y socioeconómicas con el propio desarrollo histórico de la Geografía escolar, tal como aparece en la formulación de los respectivos planes de estudio y los programas derivados de ellos que se sucedieron entre 1885- 1937. (Achkar et.al, 2011)

En efecto, según los trabajos de Araujo, en el seno de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad Mayor de la República se sucedieron reformulaciones de Planes y Programas de Estudios en los años 1905, 1910, y la Reforma del Plan de Estudios en el año 1918. En esas formulaciones la Geografía apareció en el 1º curso como Geografía General (tres horas semanales) y en el 3º curso como Geografía Física (tres horas semanales). A partir del Plan de 1932 se incluyó como Ciencias Geográficas en 1º y 2º año y apareció por primera vez en el currículo de Estudios Preparatorios como Geografía Económica, del que se la excluyó en el diseño del año 1934.

La construcción del discurso geográfico escolar en la primera mitad del siglo pasado tuvo en Uruguay, al igual que el descripto para la Argentina, por Quintero (2007) un *“(...) enfoque que puede reconocerse en la combinación híbrida de dos tradiciones intelectuales, cuyos orígenes se remontan a la formación de la disciplina, a finales del siglo diecinueve: la geopolítica y la geografía regional. Las categorías y los supuestos de esas dos tradiciones permiten recortar un discurso sobre el estado y la sociedad que atraviesa los contenidos enseñados. De la geopolítica pueden reconocerse un modo de pensar el estado y las relaciones internacionales a*

*partir de los atributos geométricos de los territorios cartografiados. De la geografía regional, un esquema de interpretación de las diferencias internas de un país, que busca explicar las sociedades y sus destinos en relación con características naturales de los territorios que habitan”.*⁷⁶

Hasta las dos primeras décadas del siglo pasado predominaron los discursos sustentados en el enfoque propio de la Geografía Política, que “(...) buscaba explicar la posición mundial y el destino potencial de los estados a partir de las configuraciones físicas de los territorios en los que se desarrollaban. (...) La relación entre territorio y estado sólo puede entenderse en términos de determinaciones causales, desde el momento en que su lectura participa del positivismo evolucionista (...) Condimentado con elementos vitalistas, este organicismo conduce a una personalización de los estados, que se expresa en la tendencia a corporizarlos en sus territorios y a interpretar su pasado y su futuro en clave biológica. En la mayoría de los textos geopolíticos los estados se caracterizan a partir de la forma y de la posición de sus territorios dentro de los mapas mundiales”⁷⁷.

Hacia la tercera década del siglo veinte la Geografía escolar promulgada por los Planes y Programas de estudio pasó de ser una Geografía General y Física a Ciencias Geográficas. (Achkar, Domínguez & Pesce, 2011). Esta nueva denominación que tuvo la Geografía escolar implicó cambios paradigmáticos y como consecuencia de ello, la aparición de nuevos contenidos de enseñanza, en un proceso de reconversión impulsado por una comunidad geográfica reducida, pero muy vinculada y comprometida políticamente con la construcción de un discurso geográfico escolar que acompañara los cambios estructurales que se producían en el país. Esto aseguró que la Geografía como materia escolar no sólo se mantuviese en el diseño curricular, sino que motivó que los profesores de la disciplina ganaran prestigio académico e institucional.

⁷⁶ Quintero Silvina (2004). Los textos de Geografía: un territorio para la nación. En: Romero, Luis Alberto. (Coord.). La Argentina en la escuela: la idea de Nación en los textos escolares. 1º edición. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina. (p.84-85)

⁷⁷Ibídem. (p.85)

Este proceso de cambio paradigmático por el que atravesó la Geografía como materia escolar en Uruguay, fue descrito por varios historiadores del currículo (Layton, 1972; Goodson, 1995, 1997, 2000; Grosvenor, 1999)⁷⁸ en el que muestran como la primera versión del discurso escolar, sustentado en una Geografía descriptiva, fue el que le valió la legitimación social y política para ganar un lugar en el territorio del currículo nacional y como luego, una vez consolidado éste, los profesores buscan ganar reputación y prestigio dentro del currículo para conquistar más lugar y recursos para la materia. De hecho, entre 1932 y 1936 la Geografía apareció en los diseños curriculares como Ciencias Geográficas y con tres horas semanales en los tres cursos secundarios básicos.

Así Silvina Quintero advierte que *“(...) De la mano de científicos y pedagogos alemanes, -en la Argentina y también en Uruguay-, se difundió en las primeras décadas del siglo XX una Geografía Física de sesgo positivista, que proponía interpretar la naturaleza del territorio argentino sobre la base de grandes diferencias geológico- morfológicas, llamadas habitualmente regiones naturales. (...) Combinada con la herencia fisiográfica alemana, la geografía regional argentina dio lugar a esquemas bastante dogmáticos, que extendieron los razonamientos causalistas y los métodos rígidos de la geografía alemana a los aspectos etnográficos, demográficos y económicos. Las “regiones” también forman parte del imaginario territorial de la nación. Como las piezas de un mosaico de encastre perfecto, juntas componen la figura del territorio estatal, y se convierten en una potente metáfora de la integración de las diversidades en la unidad nacional”*⁷⁹

⁷⁸ Luis Gómez, Alberto; Romero Jesús. (2007). Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830- 1953). Ed. Santander. Universidad de Cantabria. España. (p.14-20)

⁷⁹Quintero Silvina (2004). Los textos de Geografía: un territorio para la nación. En: Romero, Luis Alberto. (Coord.). La Argentina en la escuela: la idea de Nación en los textos escolares. 1º edición. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina. (p. 88-89)

Con ese enfoque paradigmático, la construcción del discurso geográfico escolar se acompañó con el proyecto político de buscar un orden natural, social y espiritual para una nación en la que los grupos sociales conservadores habían encomendado políticamente conducir bajo la dictadura terrista y que se materializarán en los contenidos curriculares para la enseñanza de la Geografía en el Plan de Estudios de 1937.

La producción del discurso geográfico escolar en las primeras décadas del siglo veinte

El 15 de febrero del año 1918 el Poder Ejecutivo aprobó por Decreto un nuevo Plan de Estudios para la Enseñanza Secundaria básica acorde a las necesidades sociales y culturales del nuevo siglo y con la finalidad de “(...) *servir de base a los estudios universitarios y proporcionar una cultura popular, eficaz para poner al hombre en condiciones de desempeñarse en la vida con las capacidades requeridas para los tiempos que corren*”⁸⁰. Ese plan de estudios fue originalmente propuesto al Consejo de la Facultad para su consideración por el Decano de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República, Enrique Cornú y contó para su aprobación con la anuencia del cuerpo académico.

El Consejo Directivo de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios aprobó el diseño del Plan de Estudios el 10 de febrero del año 1917 y dando cumplimiento a las necesidades formativas y educativas generales, se agregaron materias escolares acordes a la preparación para los asuntos de la vida del ciudadano: comercio e industrias.

⁸⁰ En: Revista de Enseñanza Secundaria y Preparatoria (1917). Reforma del plan de Enseñanza Secundaria. Proyecto del Decano Dr. Enrique Cornú. Tomo I. Montevideo. (p. 11- 14)

CUADRO 1. ENSEÑANZA SECUNDARIA. PLAN DE ESTUDIOS 1918

<i>1º AÑO</i>	<i>2º AÑO</i>	<i>3º AÑO</i>
Castellano (4 h)	Castellano (3 h)	Castellano y Lit. (3 h)
Matemáticas (5 h)	Matemáticas (4 h)	Matemáticas (3 h)
Francés (3 h)	Francés (3 h)	Francés (3 h)
Historia Natural (3 h)	Inglés/Alemán (3h)	Inglés/Alemán (3h)
Dibujo (3 h)	Historia Natural (3 h)	Comercio (3 h)
Historia Americana(3 h)	Dibujo (3 h)	Historia Universal (3 h)
Geografía Política (3 h)	Historia Americana (2 h)	Física (3 h)
Higiene y ejercicios	Física (3 h)	Geografía Física (3h)
24 horas	Higiene y ejercicios	Química (3h)
	24 horas	Higiene y ejercicios
		27 horas

Fuente: Elaboración propia en base a Araujo Orestes (1960).

Ese diseño curricular es reflejo de la realidad política, económica y social impulsada por el modelo batllista, tal como lo expresa Jaime Yaffé (2000) “(...) *En el marco del modelo pecuario exportador heredado del siglo diecinueve, el batllismo impulsó un vasto plan de reformas económicas y sociales (...) proponiéndose modernizar, diversificar y nacionalizar la economía uruguaya al mismo tiempo que expandir el bienestar social*”⁸¹. Para ello promovió la modernización en la producción pecuaria y agrícola, incluso a través de la inmigración de colonos rurales procedentes de Europa y reformas de distribución de la riqueza para mejorar las condiciones salariales de los trabajadores urbanos y su poder de consumo para dinamizar la industria manufacturera nacional. (Bertino et.al, 2001)

⁸¹ Yaffé Jaime (2000). Ideas, programas y políticas económicas del batllismo (Uruguay, 1911-1930). Instituto de Economía, Universidad de la República, Montevideo. DT 7/00. (p.14)

Algunos indicadores de la imagen de sociedad moderna (la construcción simbólica de país como la Suiza de América) son que, según el Censo de 1908, la población del Uruguay apenas superaba el millón de habitantes, con un elevado porcentaje de población urbana y con un tercio del total de la población residiendo en la metrópolis portuaria trabajando en los sectores secundarios y terciarios de la economía. Asimismo, desde el estado uruguayo se promovía la inmigración de colonos agrícolas y de mano de obra industrial para que dinamizaran el proceso demográfico y aportaran saberes que impulsaran el modelo económico propuesto por el batllismo, convirtiéndola en una sociedad cosmopolita.

En la ideología política del primer batllismo (1903-1916), el sentido político de la Enseñanza Secundaria fue educar para construir gobernabilidad a partir de la formación de un ciudadano republicano, con sólidas bases cívicas y con una fe en el desarrollo de la nación desde una fuerte visión cosmopolita. Para ello el batllismo promovió que *“(...) el Estado y el Partido debían apoyarse en la participación del pueblo. Para ello resultaba imprescindible la transformación del hombre en ciudadano instruido. El Estado debía asumir la responsabilidad de permitir que los individuos de las diferentes clases sociales pudieran acceder a la educación. Ello se lograría extendiendo la Educación a través de: la gratuidad, la Universidad de Mujeres, los Liceos Departamentales y los liceos Nocturnos. Estos logros permitieron el cumplimiento del precepto constitucional de que la única distinción entre las personas es la de los talentos o las virtudes”*⁸².

En ese marco político e institucional, los Catedráticos de Geografía de la Universidad de la República, fundamentalmente los Profesores Luis. C. Bollo y Orestes Araujo fueron, para la realidad uruguaya, lo que señala Silvina Quintero para la realidad bonaerense de la misma época *“(...) los autores – que escriben los libros de texto de Geografía en este período- parecen situarse en el lugar del estadista e invitan también a los alumnos a*

⁸² Bralich, Jorge (1997). Breve Historia de la Educación Uruguaya. En: www.rau.edu.uy/uruguay/cultura (p.30)

ocupar ese lugar, desde el cual contemplan el territorio y la sociedad como quien realiza el inventario de su patrimonio. Aquí se ha borrado toda imagen de la sociedad como complejo plural de actores y relaciones. La imagen de la sociedad está subsumida en el concepto de población. [...] en los textos de Geografía, esa población es también –junto con las formas del relieve, los climas, o los componentes bióticos- un atributo del territorio, parte de su dotación física, de sus dones”⁸³.

La producción literaria de esos autores fue situada por Verónica Leone (2000) durante el período del Centenario (1910- 1933). Según la autora, los contenidos de los manuales escolares tenían la finalidad de resignificar el modelo nacionalista, en clara continuidad con un proceso gestado en los años 1880. Leone afirma que *“Ese primer imaginario nacionalista se distinguía principalmente por su carácter híper integrador, ya que buscaba conformar una sociedad cosmopolita que incorporaba al extranjero, especialmente si este era de origen europeo. También se defendía la idea de la excepcionalidad uruguaya, en comparación con el resto de América Latina, singularidad basada en una historia, una geografía y una cultura particulares (...) Por otra parte ese modelo se caracterizó por la primacía de lo urbano sobre lo rural, ya que en la ciudad, más específicamente en Montevideo, estaba el centro de este joven país tan emparentado con Europa, lugar del cual había tomado e incluso superado los aspectos más salientes de su civilización”*.⁸⁴

La Geografía Patria de Orestes Araujo

La producción bibliográfica del ***Profesor Orestes Araujo*** se desarrolló entre los años 1890- 1912. Nació en Mahón, Menorca, España, el 22 de octubre de 1853. Llegó al Uruguay en el año 1869. Se desempeñó como empleado en una imprenta y fue maestro de taquigrafía. Su compromiso con la Reforma Vareliana de la Escuela Primaria lo llevó a destacarse en el ejercicio del magisterio. Ya para los años 1880 se desempeñaba como

⁸³ En: Romero (op.cit). (p.89-90)

⁸⁴ Leone, Verónica (2000). Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario. En: Los Uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación. (1910- 1930). Dirección Gerardo Caetano. Ed. Taurus. Montevideo, Uruguay. (p.146).

Inspector de Escuelas en el Departamento de San José. Fue Profesor honorario de Historia y Geografía entre el año 1891 y 1908 en el Instituto Normal de Varones y en el de Señoritas. Desarrolló una intensa actividad magisterial e investigativa que lo condujo a producir discurso histórico y geográfico. Murió el 31 de agosto de 1915.

Escribe de Don Orestes Araujo Ariadna Islas (1995) *“A lo largo de su vida, Orestes Araujo fue un servidor del Estado: por su condición de funcionario, su erudición de historiador, su vocación de escritor y sobre todo por su opinión, la que le hizo respetuoso de la jerarquía social, de la dignidad del ciudadano y del individuo civilizado, así como defensor de las libertades, de la república y del orden”*⁸⁵.

Desde la perspectiva geográfica tres fueron sus principales obras datadas en sus primeras ediciones: la *Geografía Nacional de la República Oriental del Uruguay (1890)*, el *Diccionario Geográfico del Uruguay (1900)* y la *Geografía Económica del Uruguay (1910)*. Durante la producción de sus obras fue que el gobierno de la nación forjó los fundamentos de la modernización económica del novel país, a los efectos de consolidar un modelo urbano, industrial y comercial con bases agropecuarias. Desde ese lugar fue que Orestes Araujo construyó el discurso geográfico de la nación.

Así es que en el preámbulo al Diccionario Geográfico del Uruguay opina *“(…) La República Oriental del Uruguay, que en materia de progresos morales, materiales, sociales e intelectuales es uno de los países que figura en primera línea entre todos los demás de la América del Sur, no ha querido ser menos que ellos – refiriéndose a todos los países civilizados, sean europeos o americanos- iniciando estudios de carácter geográfico”*⁸⁶.

Con respecto al *Diccionario Geográfico del Uruguay* Orestes Araujo refiere a que *“(…) nuestra obra no es una simple y árida nomenclatura*

⁸⁵ Islas, Ariadna (1995). Leyendo a Don Orestes. Aproximación a la teoría de la Historia en la obra de Orestes Araujo. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Publicaciones, Montevideo. (Introducción)

⁸⁶ Araújo, Orestes (1900)- Diccionario Geográfico de la República Oriental del Uruguay. Ediciones Dornaleche. Montevideo. Uruguay.

topográfica, sin vida ni expresión, sino que cada noticia geográfica constituye una monografía completa, desde diferentes puntos de vista y con relación a su mayor o menor importancia, que tal es el carácter que en estos tiempos se exige de la Geografía, considerada ya como una verdadera ciencia”⁸⁷.

El *Diccionario Geográfico del Uruguay* constituye una enciclopedia completa que incluye un exhaustivo nomenclátor topográfico, hidrográfico, corográfico, político y urbano del país, acompañado de cuadros estadísticos meteorológicos, demográficos y económicos, además de presentar, como novedad, la inclusión de fotografía de sitios urbanos e hitos geográficos del territorio nacional. Carece de cartografía, quizás por la pretendida condición de enciclopedia del mismo.

Con respecto a la *Geografía Nacional de la República Oriental del Uruguay*, la obra fue publicada como primera edición en 1890 y se re editó en 1895 de manera simplificada y corregida. Es una obra en la que el autor describe los principales aspectos físicos, humanos y económicos del país sin un marco teórico referencial, ya que la finalidad del discurso era transmitir políticamente el modelo de país. El libro fue subdividido por el autor en las siguientes partes:

- Una introducción a la Geografía del país, a la que denominó *Preliminares*, y en la que presenta el emplazamiento y la situación del Uruguay, conjuntamente con las estadísticas de superficie, comparándola a escala mundial y regional. La temática de este capítulo es indispensable en los manuales clásicos de la Geografía Política tradicional, ya que asentaba las bases de la difusión de la identidad nacional a partir del estado como entidad territorial.
- Bajo el título *Fisiografía* presentó, en ocho capítulos, la descripción física, ecológica y política del país. Dentro de la descripción física incluyó el relieve del suelo, la hidrografía, los suelos, el clima, la flora y la fauna. La descripción política del país la realizó

⁸⁷ En. Araujo, O. (op.cit).

presentando a los departamentos, su ubicación, superficie relativa y comparada entre los mismos.

- La tercera parte la tituló *Geografía descriptiva*, en la que hace una enumeración de los principales aspectos topográficos, hidrográficos, corográficos, demográficos y económicos de cada uno de los diecinueve departamentos.
- En la parte llamada *Geografía política* incluyó la descripción de la población, las actividades económicas y el estado intelectual, moral y político del país.
- Por último y a modo de *Ampliaciones* profundizó la descripción de los capítulos antecedentes con información estadística.

Del tamaño del Uruguay dice “*Si comparamos el territorio de la República con otros países, observaremos que es casi tan grande como Grecia, Suiza, Dinamarca, Bélgica y Holanda reunidos y mayor que cualesquiera de las cinco Repúblicas que forman América Central*” a las que no nombra como sí lo hace en el caso de los pequeños grandes países europeos. Continúa “*En cambio es 45 veces menor que el Brasil y 16 veces menor que la Confederación Argentina*”.⁸⁸ Anteceder la comparación de la superficie del Uruguay con los países europeos pareciera ser una estrategia didáctica para demostrar la importancia relativa de la extensión territorial con respecto al desarrollo de la civilización.

En la *Geografía Económica* (1910) el autor sostiene “*La comparación de la superficie del Uruguay con la de los demás países americanos no le es favorable, pero conviene advertir que esta República aventaja a todas las demás del Nuevo continente en que no tiene desiertos, ni tierras inútiles, ni comarcas desconocidas, sino que toda ella está constituida por terrenos aprovechables. Tampoco posee zonas ocupadas por indios, al revés de los*

⁸⁸ Araujo, Orestes (1890). *Geografía Nacional de la República Oriental del Uruguay*. Ediciones Dornaleche y Reyes. Montevideo. (p.2-3).

demás países del continente americano, pues su raza indígena fue totalmente exterminada al finalizar el primer tercio del siglo XIX".⁸⁹

Con respecto a los aspectos fisiográficos del país Orestes Araujo escribió "*(...) Sin que el viajero se vea sorprendido por los maravillosos y extraordinarios panoramas que tanto abundan en el continente americano, su vista no dejará de gozar de un plácido espectáculo, que indudablemente le ofrecerá la fertilidad de sus campos regados en todas sus direcciones por innumerables arroyos y cañadas*".⁹⁰

Sobre la red hidrográfica reflexionó "*(...) el día que la República esté bien poblada de habitantes, sus ríos, convenientemente canalizados, serán otras tantas vías de comunicación que facilitarán el comercio y la industria, transportando los productos del suelo y aumentando el número de fábricas*".⁹¹

Quizás las líneas con las que concluyó la descripción del clima del país sean, en gran medida, la manifestación más nacionalista del autor, al sostener que "*(...) El clima de la República es sumamente benigno, suave y saludable...; puede asegurarse que en todo el mundo no hay país más sano que el que describimos, siendo su bondad tan proverbial, que es el primer lazo que detiene al extranjero que llega...*".⁹²

La *Geografía Económica del Uruguay* la escribió en el año 1910. En la introducción advirtió "*(...) Nos proponemos reunir en este libro todos aquellos datos que tienen una relación íntima con la Geografía del Uruguay desde el punto de vista económico, es decir, comercial, industrial, agrícola, ganadero, ilustrados con noticias, observaciones y comentarios, que no*

⁸⁹ Araujo, Orestes (1910). *Geografía Económica del Uruguay*. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo. (p. 35).

⁹⁰ Araujo, Orestes (1890). *Geografía Nacional de la República Oriental del Uruguay*. Ediciones Dornaleche y Reyes. Montevideo. (p.6)

⁹¹ *Ibidem*. (p.8)

⁹² Araujo, Orestes (1910). *Geografía Económica del Uruguay*. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo. (p.17)

registran, sino de un modo muy sucinto las obras de geografía nacional hasta ahora publicadas".⁹³ El libro, de 205 páginas, está subdividido en trece capítulos destinados primero, a la descripción de los aspectos físicos y ambientales del país y su potencialidad productiva. En segundo lugar presenta una breve descripción del territorio, la población y la colonización del país y su incidencia en las actividades económicas. Los capítulos restantes están destinados a las diferentes actividades del sector primario, secundario y terciario de la economía. Esta descripción detalla los aspectos productivos y está acompañada de cuadros estadísticos actualizados a la fecha.

Luego de efectuar la descripción física del territorio concluye "*Las condiciones geográficas del territorio uruguayo son sumamente favorables al establecimiento de grandes empresas, algunas de las cuáles, como los ferrocarriles, las líneas de navegación fluvial, las ricas estancias, las florecientes granjas, las fábricas, minas, canteras, diques, captación de agua, construcción de puertos, saladeros etc, etc, se aprovechan ya con gran ventaja para los capitales felizmente dedicados a su atinada explotación, como lo demuestran las pingues ganancias que se obtienen y los crecidos dividendos que se reparten*".⁹⁴

Con respecto al proceso de poblamiento y características de la población destacó "*(...) la población extranjera se halla en la proporción de un quinto, poco más o menos de la nacional, dando al conjunto un tinte de cosmopolitismo, tanto más original y provechoso cuanto que, a la larga, la mayoría de los extranjeros, después de haberse adaptado al medio en que viven, concluyen por establecerse y radicarse definitivamente en el Uruguay, a cuyo progreso y engrandecimiento contribuyen...*".⁹⁵ Clasificó a la población inmigrante en deseable e indeseable, pautando las características de cada una de ellas. Son inmigrantes deseables "*(...) todo extranjero honesto y apto para el trabajo que se traslade al Uruguay con*

⁹³ *Ibídem.* Preámbulo. (p. IX)

⁹⁴ *Ibídem.* (p.13)

⁹⁵ *Ibídem.* (p.45)

*ánimo de fijar aquí su residencia (...) son inmigrantes de rechazo, los enfermos de mal contagio, los mendigos, los individuos que, por vicio orgánico o por defecto físico sean inhábiles para el trabajo (...) comprendiendo también inmigrantes de rechazo a los asiáticos, los africanos, y los individuos conocidos con el nombre de zúngaros o bohemios”.*⁹⁶

Bajo el subtítulo *Posición social y económica del obrero en Uruguay* notició “*El obrero de uno u otro sexo disfruta en el Uruguay de una posición bastante desahogada, pues, además de ganar un buen jornal, que le permite vivir con holgura y, por lo tanto estar exento de las privaciones y miserias que suele sufrir en otros países, en general aquí rige para él, la jornada de ocho horas (...) dispone de Sociedades de Socorros Mutuos, Escuelas Nocturnas, públicas y gratuitas para su instrucción y Educación, bancos de pensiones para mantenerse durante su ancianidad, Asociaciones de resistencia (por más que aquí el anarquismo no ha hecho ni hará camino”.*⁹⁷ El autor incorporó al texto el abanico de beneficios alcanzados por una legislación laboral que amparaba a los trabajadores, en el marco de una política social demócrata característica ya del primer gobierno batllista.

Con una mirada extremadamente optimista hacia un país en franco progreso y con proyección política internacional, concluye afirmando que “*(...) Contra lo que realmente sucede, de que los recursos no alcancen a cubrir el presupuesto, desde 1906, en el Uruguay, no sólo alcanzan, sino que sobran, produciéndose un hecho sin ejemplo en el movimiento financiero americano, y poco frecuente en Europa; es decir, de que, en vez de haber déficit hay superávit, el cual se manifiesta con singular persistencia extraordinariamente crecido y abultado año tras año, como natural y lógica consecuencia del aumento cuantioso de las rentas públicas(...)*”⁹⁸

⁹⁶ *Ibídem.* (p.51-52)

⁹⁷ *Ibídem.* (p.215)

⁹⁸ *Ibídem.* (p.210)

La construcción del discurso geográfico materializada en la obra de referencia del autor lo ubica como un fiel defensor del proyecto político de país. *“Los poderes públicos del Uruguay se esfuerzan en el sentido de mejorar el medio físico como fuente de riquezas y el medio social como base de paz, orden y fraternidad, siendo secundados en tan patriótica empresa por generosas iniciativas privadas”*.⁹⁹

El crecimiento económico sostenido producto de la modernización de las actividades agropecuarias articuladas a la industria y con un incremento comercial acompañado de la estabilidad política y social alcanzada en los primeros años del siglo veinte, fueron factores que confluieron a la construcción, en el imaginario nacional e internacional del Uruguay como la Suiza de América. *“El nombre del Uruguay empieza a infundir el respeto que merece la corrección de sus procederes en todas las manifestaciones de la vida social, política y económica; las fuentes de la riqueza pública y privada se abren para los espíritus inteligentes y emprendedores (...) poderosas instituciones bancarias le brindan sus copiosos capitales con la sola y única garantía de la saneada firma del Presidente de la República, encarnación genuina de un pueblo que renace a expensas de su propia cultura, su honestidad y su aspiración a progresar y engrandecerse”*.¹⁰⁰

Dice de Orestes Araujo Leone (2000) *“ha sido definido por sus estudiosos como un historiador, geógrafo y publicista (...) fue el responsable del trazado de los mapas de la República Oriental del Uruguay que se usarían en las escuelas. Esta actividad la desempeñó a pedido de la Instrucción primaria en 1911”*.¹⁰¹

⁹⁹ Araujo, Orestes (1910). Geografía Económica del Uruguay. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo. (p.29)

¹⁰⁰ Araujo, Orestes (1910). Geografía Económica del Uruguay. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo. (p.216)

¹⁰¹ Leone, Verónica (2000). Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario. En: Los Uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación. (1910- 1930). Dirección Gerardo Caetano. Ed. Taurus. Montevideo, Uruguay. (p.166).

En síntesis, el sentido político de la construcción discursiva del Prof. Orestes Araujo se vinculó con el país “modelo” del batllismo, descrito por Germán Rama de la siguiente manera “(...) *la panoplia de las políticas abarcó planos diversos: facilitar la nacionalización de los inmigrantes; integrar al territorio y la población mediante las comunicaciones; integrar culturalmente a través de una decidida política de escolarización primaria y de la creación de una enseñanza secundaria presente en todo el territorio, e incorporar la población al proceso político con la universalización del voto*”¹⁰².

Los aportes de Luis C. Bollo

El otro de los autores de los libros de texto liceales del período 1890- 1920 fue el **Prof. Luis Cincinato Bollo**. El Prof. Bollo nació en la ciudad de Mercedes, el 25 de mayo de 1862, en el seno de una familia acaudalada de origen genovés. A los 15 años de edad (1877) se graduó de maestro, profesión que ejerció en Soriano y San José hasta 1885.

En 1885 se le nombró Catedrático de Matemática en la Escuela Militar y en el mismo año publicó “*Geografía Americana*” y “*Geografía de la República Oriental del Uruguay*”. En 1889 publicó las “*Primeras Nociones de Geografía*” y la serie de las *Geografías de los Continentes* (6 obras).

Del Ing. Luis Cincinato Bollo se deben destacar dos facetas relevantes de su hacer geográfico. La primera de ellas, su contribución a la Geografía aplicada, proponiendo un proyecto de ingeniería para la integración de la América del Sur a través de la canalización de sus principales ríos. La segunda, su faceta docente, la que lo impulsó a la producción del discurso geográfico escolar en el país con la publicación y múltiples reediciones de la literatura para la enseñanza de la materia en primaria y secundaria.

Tuvo una fértil producción de textos entre la última década del siglo diecinueve y la tercera década del siglo veinte. Sus libros sirvieron de

¹⁰² Citado en: Caetano, Gerardo (2011). La República Batllista. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p. 29).

bibliografía obligada para la enseñanza y aprendizaje de la materia durante más de cuarenta años.

Como geógrafo y estadista la principal contribución del Ing. Luis C. Bollo fue la publicación del libro *Sud América, pasado y presente*, editado en la ciudad de Nueva York en el año 1919. Esa obra le valió el reconocimiento académico internacional, ya que planteó la necesidad de interconectar las tres principales cuencas hidrográficas de América del Sur y éstas con el canal de Panamá, retomando el viejo proyecto formulado por el Barón Alexander Von Humboldt una centuria antes.

Como docente, el Prof. Luis C. Bollo aportó a través de su discurso geográfico escolar a la construcción de un imaginario nacional enmarcado en el nacionalismo propio de principios del siglo. Al igual que Orestes Araujo, Bollo integró la generación de intelectuales uruguayos que pretendieron aportar a la consolidación de un proyecto de nación poderosa, abierta a un mundo centrado en Europa, en el que Uruguay se integraba de igual a igual con las potencias europeas y se diferenciaba del resto de las naciones latinoamericanas, con las que poco tenía que ver.

Esta concepción se refleja en su *Geografía de la República Oriental del Uruguay* (1885) obra en la que el autor presentó al país de la siguiente manera “(...) *Nuestra civilización no tiene que envidiar al país más adelantado de Europa; al contrario supera a muchos de ellos. Y debe ser necesariamente así: porque nosotros no tenemos prevención a los extranjeros, como pasa entre las naciones europeas. (...) Nosotros tratamos por igual a todas las naciones que nos envían los productos de su trabajo y tenemos así a la vista para elegir, lo mejor que produce cada país en alimentos, vestidos, máquinas, herramientas, etc. Somos un país cosmopolita; más de la mitad de la población de nuestra capital es extranjera, predominando los italianos y los españoles. Nos vestimos según las modas de Paris, comemos lo mejor que produce cada país europeo, usamos automóviles italianos, alemanes, ingleses, americanos, y nuestros talleres tienen las máquinas más perfectas que se conocen. Conocemos los grandes inventos antes que muchas naciones de Europa. En nuestros*

campos trabajan las máquinas más perfeccionadas para arar la tierra, hacer la siega del trigo, del lino y las trillas. En nuestra Universidad y en los Liceos usamos los mejores textos que se editan en el extranjero y otros que escribimos teniendo a la vista modelos como los que se usan en Europa y Estados Unidos. No obstante esto, nuestro insaciable afán de progreso nos hace parecer malo todo lo que tenemos. Este defecto nuestro es menos perjudicial que el contrario, que con tanta frecuencia se ve en Europa; cada nación cree que no tiene nada que aprender de la vecina.”¹⁰³

Para la enseñanza de la asignatura en el liceo escribió siete libros acorde a los programas vigentes. Una Geografía de cada continente y un tratado de Geografía Física.

De ellos opina el propio autor “(...) *El sucesivo mejoramiento de nuestros libros ha culminado en los siete libros que forman los cursos en el liceo, ilustrados con 144 mapas nuevos que forman un atlas muy completo, 64 diagramas explicativos y 748 grabados. Semejante derroche de ilustraciones no se ve ni en los libros de los Estados Unidos que por ser nación muy rica gasta mucho en libros*”¹⁰⁴.

Con respecto a la concepción de Geografía presente en su literatura, la misma se ajusta al biologicismo pero sin que éste actúe como verdadero marco teórico interpretativo para la producción del discurso científico, sino como fortaleciendo los fundamentos de la Geografía Política clásica.

El autor vio en la Tierra a un todo orgánico, que se debía de estudiar en su conjunto armonioso y sostuvo que “(...) *la geografía debe estudiarse observando sus diferentes partes que forman el todo. (...) las estructuras que constituyen el armazón o esqueleto del territorio (orografía), sus aparatos circulatorios (ríos), sus músculos que animan esos aparatos (tierras de cultivo) productores de energía vital, su sistema nervioso*

¹⁰³ Bollo, Luis (1928). Geografía de la República Oriental del Uruguay. 13ª Edición. Editorial Barreiro y Ramos, Montevideo.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

*(telégrafos y teléfonos) que transmiten las ideas y la vida social que es el resultado de todas estas acciones combinadas (industria, navegación, comercio)”*¹⁰⁵. Tiene una concepción unitaria de Geografía y esta es, además, ante todo Geografía Física.

Definió el campo de la Geografía bajo la influencia de autores alemanes, a los que menciona. *“La geografía es una ciencia, porque explica la causa y estudia todos los fenómenos terrestres. Antes fue un conjunto de datos sin conexión entre sí, pero desde Varenius, Humboldt, Ritter y Ratzel y otros grandes geógrafos modernos, la geografía es una ciencia pues observa, clasifica y explica las causas y efectos de las fuerzas y sus combinaciones o sea, la vida en la Tierra”*.¹⁰⁶

Sobre la Geografía Física escribió *“(…) da la explicación científica de todos los fenómenos cuyo conjunto constituye la vida de la Tierra, observa y clasifica las causas y efectos de todas las fuerzas y sus combinaciones”*.¹⁰⁷

Le asigna menos importancia a la Geografía Humana, que la definió como el estudio de los hechos que el hombre ha inscripto sobre la corteza terrestre y que cambiaron bastante su configuración, como por ejemplo obras de intervención en los territorios, tales como canales, diques, rascacielos, etc.

La obra didáctica de Luis Cincinato Bollo tuvo trascendencia y reconocimiento internacional. En la República Argentina publicaron como manuales de texto las Geografías Regionales y en el año 1892 obtuvo la medalla de oro a la producción literaria escolar en la exposición pedagógica de Génova. Muere el 7 de marzo de 1942 en Montevideo.

¹⁰⁵ Bollo, Luis (1892). Nociones de Geografía Física. Editorial Barreiro y Ramos, Montevideo. (p.4).

¹⁰⁶ Bollo, Luis (1916). Geografía Física. Editorial Barreiro y Ramos, Montevideo, Uruguay. (p.282).

¹⁰⁷ Bollo, Luis (1916). Geografía Física. Editorial Barreiro y Ramos, Montevideo, Uruguay. (Prólogo de la 6ª Edición).

La temprana incursión de Elzear Giuffra en el campo disciplinar

Por último, es necesario destacar en este período la figura del **Prof. Elzear Santiago Giuffra**, quien incursionó en la producción de los textos liceales a la temprana edad de 16 años, siendo él aún bachiller.

Si bien conquistó el liderazgo del campo disciplinar entre 1930- 1939, década en la que escribió los libros de textos con la mayor madurez científica, razón por la cual se abordará con más detalle en el capítulo siguiente, la producción literaria escolar entre 1906- 1929 resulta de interés por sus contenidos geográficos, por lo que es necesario destacar sus primeras obras, las que lo ponen en diálogo con los otros dos autores destacados de este período.

Elzear S. Giuffra nació en la ciudad de Montevideo, el 15 de enero de 1891 y falleció en la misma ciudad el 18 de agosto de 1939, a la temprana edad de 48 años y en la cúspide de su carrera científica y docente.

Cursó bachillerato científico en la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República. Comenzó a trabajar como periodista subalterno en el Telégrafo Marítimo de Montevideo en 1907. Entre 1911 y 1914 se dedicó a la producción literaria, debiéndose destacar el libro *Cosas del Medio Ambiente*, una crítica de arte que fue prologada por José Enrique Rodó. En el año 1915 se presentó a concurso de oposición para ocupar la Cátedra de Geografía en la Universidad de la República que estaba vacante. El concurso fue ganado por su opositor, el Dr. Enrique Cornú quien ya se desempeñaba como profesor de la materia. En mayo de ese mismo año, el Dr. Cornú fue electo Decano de la Sección de Estudios Secundarios de la Universidad de la República y el Consejo Directivo de esta lo designó, por voto unánime de sus integrantes, como Profesor Sustituto. La Cátedra de Geografía la ocuparía en carácter de Profesor Titular en el año 1929. En 1916 fue designado por el Poder Ejecutivo para ocupar una de las cuarenta bancas en el Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Ese mismo año, mediante una Conferencia titulada *La Cuestión Jurisdiccional del Plata ante el concepto Geográfico*, presentó, ante los

miembros del Instituto Histórico y Geográfico los fundamentos geográficos para desechar, por inconveniencia territorial, el tratado de límites del Río de la Plata con la República Argentina. A partir de su exposición de motivos, los integrantes del Parlamento de la Nación presentes en la Conferencia promovieron dejar detenido en carpeta el tratado ad referendum sobre la jurisdicción fluvial internacional. En 1928 fue Director del Servicio Meteorológico Nacional, cargo que ocupó por sus contribuciones investigativas en la materia. Durante la dictadura del Dr. Gabriel Terra renunció al cargo, una vez que el Servicio Meteorológico fue derivado a la órbita militar (1933). Entre 1931 y 1932, aprovechando una beca de perfeccionamiento de profesores obtenida por concurso, viajó a Europa, en donde fue distinguido por su labor académica en la Real Sociedad Geográfica de Madrid. También efectuó pasantías en los Institutos de Meteorología de España y de Francia.

A su retorno se dedicó profundamente a la investigación geográfica, cuyos resultados redundaron en la construcción científica del relato geográfico nacional (La República Oriental del Uruguay, en 1935) y del discurso geográfico escolar (El Uruguay en el mundo, Ensayo de Geografía Integral, 1937).

Carlos Lermite, integrante de la Sección de Investigaciones Geográficas del Instituto de Estudios Superiores del Uruguay escribió un extenso obituario sobre la figura del Prof. Elzear Giuffra en 1941, titulado *Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida*, en el que expresa “*El nombre de Elzear S. Giuffra evoca, por lo común, entre nosotros, la idea de un autor de renovados textos de geografía y de un inteligente y amable profesor universitario de la materia, sin más. Que haya podido generalizarse tan superficial y limitado concepto, revela las excesivas proporciones que ha alcanzado el desconocimiento de los singulares méritos, amplitud y diversidad de una carrera y de una obra que constituirá con el transcurso del tiempo uno de los más legítimos orgullos nacionales*”.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Lermite, Carlos (1941). Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay. Prólogo.

En ese libro, Carlos Larmitte periodizó la obra del Prof. Giuffra de la siguiente manera:

- a) Entre 1907- 1915, periodo previo a ocupar el cargo de Profesor en la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República. En esos años, destacó la producción de *Apuntes Geográficos* y obras literarias, fundamentalmente críticas de arte.
- b) Desde 1915 a 1930, años en los que se desempeñó como Profesor Sustituto de Geografía en la Universidad y como docente de la materia en distintos liceos de Montevideo. Durante esos años, la preocupación pedagógica y didáctica lo condujo a presentar dos ponencias en el Primer Congreso de Profesores de la Sección Secundaria de la Universidad de la República, celebrado en Piriápolis en marzo de 1925, en los que manifestó su preocupación por la enseñanza en el segundo nivel educativo, principalmente por las finalidades formativas de esta y la formación pedagógica de los docentes. En este período, también destacó por sus reflexiones en torno a la Jurisdicción Política y Territorial del Uruguay en el Río de la Plata, en el marco de su intervención en el Instituto Histórico y Geográfico. Se destacan dos obras: *Geografía del Uruguay (1921)* y *La fisonomía de la Tierra y su influencia en el Hombre (1927)*.
- c) El período que abarca 1930- 1939, en el que ocupó la Cátedra de Geografía en la Universidad de la República y en la que tuvo la producción literaria geográfica escolar más completa, abarcando textos para la Enseñanza Primaria y Secundaria. En este período desarrolló las dos obras en las que sintetizó sus investigaciones disciplinares y en las que mostró su adopción paradigmática: la Geografía Integral. Fue durante este período en el que el autor realizó la producción del discurso geográfico sobre el Uruguay, enmarcado, por primera vez, en un paradigma científico. Esos libros fueron *La República Oriental del Uruguay* y *El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía Integral*.

En este capítulo sólo se abordarán las contribuciones del Prof. Elzear Giuffra entre 1906- 1929. En el siguiente capítulo se analizarán las contribuciones realizadas entre 1930- 1939.

❖ *Los Apuntes Geográficos (1906- 1907)*

La producción, edición y publicación de Apuntes era una práctica instaurada entre los estudiantes de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República hasta la mitad del siglo veinte. Los *Apuntes* consistían en la reunión de resúmenes, dictados, esquemas y notas que los estudiantes secundarios tomaban de sus profesores en las clases que presenciaban. Luego se sistematizaban los temas, se ordenaban por unidades del programa de manera jerarquizada, se editaban y publicaban como material de estudio, que se vendían a precios más económicos que los libros de texto. Los contenidos de esos Apuntes podían no ser corregidos por los Catedráticos o los docentes, principalmente cuando estos eran los autores de los libros de texto disponibles en el mercado.

En el año 1907 y siendo estudiante de estudios preparatorios, el Prof. Elzear Giuffra publicó en la imprenta del Telégrafo Marítimo, periódico en el que trabajaba, los *Apuntes de Geografía Americana*. La publicación tenía una extensión de 190 páginas y estaba destinada a estudiantes del Primer Curso de Geografía. En el prólogo, y bajo el título *Dos Palabras*, escribió “(...) *No pretendo haber escrito una obra original, desde que ni mis pocos años ni mi escasísima preparación me lo hubieran permitido (...) El presente volumen no tiene otro objeto que armonizar, en lo posible, los dos sistemas opuestos seguidos por los autores de geografía; los unos acumulando en sus trabajos nombres difíciles de retener y que tras de no ser indispensables, constituyen un verdadero escollo para el aprendizaje de la materia, mientras omiten por completo datos de positivo interés, y los otros, por el contrario, abusando de descripciones que no aportan mayor contingente para el dominio de la ciencia que se estudia, prescinden de citar nombres de*

*indispensable conocimiento y que son de absoluta necesidad para estudios ulteriores”.*¹⁰⁹

Los *Apuntes de Geografía Americana* tienen dos significativos aportes. El primero de ellos, es que el autor sintetiza dos corrientes dominantes en la producción del discurso geográfico escolar de la época; la nomenclaturista, propia de los textos para los cursos de Geografía Política, en la que abundaban los topónimos y la enciclopedista, característica de los libros escolares para los cursos de Geografía Física, en la que se definían teorías geológicas, meteorológicas, físicas, sin mucha relación con los territorios¹¹⁰. El segundo aporte consistió en intercalar en los apuntes, citas tomadas de relatos de viajeros o de obras literarias que ilustraban el texto y le daban una impronta didáctica al mismo.

Las características innovadoras en los *Apuntes* no pasaron desapercibidas en la época. El reconocido Prof. Orestes Araujo le dirigió al entonces estudiante de bachillerato una carta en la que le decía “(...) *la lectura de su obra me proporciona el placer de elogiarla incondicionalmente, elogio que nadie podrá tildar de parcial desde que no tengo la honra de conocer a su autor ni Ud. Ha solicitado que yo emita opinión alguna respecto de sus apuntes. Ignoro si usted conocerá las obras de Redway, de Grove o de los hermanos Herbertson que señalan nuevos rumbos al estudio de la Geografía. En caso afirmativo es usted un aprovechado alumno de tan insignes maestros. En caso contrario ha coincidido con ellos en cuanto a la orientación de la Geografía Moderna*”.¹¹¹ El que el Prof. Elzear Giuffra hubiese leído los autores mencionados en la carta del Prof. Araujo parece improbable. En su obituario, Carlos Lermite reconoció que Giuffra no poseía en su biblioteca libros en lengua inglesa porque no entendía ese

¹⁰⁹ Citado en: Lermite, Carlos (1941). Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay (p.20-21).

¹¹⁰ Ejemplos de textos nomenclaturistas son los de Geografía de Asia, Europa, Asia y América de Luis Cincinato Bollo, editados por Barreiro y Ramos entre 1890- 1920. Un ejemplo de textos enciclopedistas es el de Luis C. Bollo, Geografía Física, de la misma editorial, publicado en 1910.

¹¹¹ Citado en: Lermite, Carlos (1941). Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay (p.32).

idioma y porque además, en esos años, debía trabajar en el periódico para poderse sustentar económicamente y esos libros debían ser muy caros y no estar disponibles en el reducido mercado bibliográfico nacional.

Los *Breves Apuntes sobre las Hipótesis de Beaumont y Green y Teorías del Vulcanismo* salieron publicados en el año 1908. Estaban destinados a los estudiantes del curso de Geografía Física del tercer año liceal. En ese curso, se presentaban las teorías geológicas, hidrológicas, geomorfológicas, meteorológicas y climatológicas contemporáneas. Elzear Giuffra se detuvo a sistematizar las ideas principales de esos autores que versaban sobre orogenia y vulcanismo. La teoría de Elías de Beaumont, Secretario Perpetuo de la Academia de Ciencias de Paris, había sido difundida en 1825 y sostenía que los volcanes se formaban debido a levantamientos verticales y que las montañas se alineaban siguiendo direcciones definidas, con regularidad geométrica. La teoría de Green fue dada a conocer cincuenta años después y el autor sostenía que la superficie terrestre tendía a deformarse mecánicamente en forma de tetraedro cuyas aristas eran las líneas características del relieve montañoso. Es de hacer notar que, si Giuffra resumió y pretendió hacer entendibles estas teorías científicas sobre el origen de las montañas y de los volcanes, es porque las mismas estaban en auge y eran difundidas en las clases de Geografía Física en el año 1908. Esas teorías estaban bastante alejadas de las teorías geológicas que en Europa se promovían en esa época.

La redacción y la publicación de los Apuntes marcaron la predilección de la Geografía como materia escolar en Elzear Giuffra. Si bien desde el punto de vista disciplinar carecen de valor académico, prueban la temprana vocación didáctica del autor.

❖ *La Geografía del Uruguay (1921)*

Este fue la primera publicación detallada sobre el territorio nacional y fue editado por Maximino García. En la tapa se lee como título “*Geografía del Uruguay. Ensayo de descripción topográfica y vocabulario de la*

nomenclatura nacional". El enunciado del título del libro es indicativo de tres aspectos sustanciales del mismo:

- a) La característica de *Ensayo*, que será un asunto recurrente en todas las obras del autor que en más refieran al territorio nacional.
- b) Al igual que en los *Apuntes de Geografía Americana*, los contenidos de la publicación se presentan como una obra de síntesis entre las dos más relevantes que sobre la Geografía del Uruguay se habían escrito a ese momento: La *Descripción Geográfica del Territorio de la República Oriental del Uruguay*, del General José María Reyes, publicada en 1851 y el *Diccionario Geográfico del Uruguay de Don Orestes Araujo*, escrito en 1895.
- c) El principio del método de Descripción Geográfica que le daba especificidad a la disciplina científica.

El Índice está estructurado en tres partes, anunciando la división general de la obra en los siguientes segmentos: el *prólogo*, al que tituló como lo hizo habitualmente desde su primera publicación *Dos Palabras*. Inmediatamente después las *Preliminares* y por último, la división del territorio nacional en seis regiones geográficas, integradas cada una de ellas por los Departamentos correspondientes siguiendo la subdivisión del país efectuada por José María Reyes en su Descripción Geográfica del Uruguay.

En las *Dos Palabras* anunció que esta obra antecedería una más extensa y completa que se proponía escribir, haciendo adelantada referencia a su magna obra *La República Oriental del Uruguay*, que salió publicada en el año 1935, luego de más de una década de viajes por todo el país en los que basó empíricamente sus investigaciones. También reconoció el estado embrionario de la investigación geográfica y del desarrollo de la Geografía nacional, refiriendo a los estudios de José M. Reyes como los de mayor relevancia efectuada hasta ese momento en la historia del país.

Propuso el objetivo de la obra "*En rigor, todo mi esfuerzo se concreta a ver nuevos aspectos en la manera habitual de encarar la descripción del territorio, a incorporar al conocimiento del país una cartografía superior a*

*la que hasta ahora se ha publicado y a ordenar los elementos geográficos, de suerte que éstos no resulten únicamente nombres... ”.*¹¹²

Por último, también como de costumbre en sus prólogos, invitaba a los lectores versados en el conocimiento del territorio nacional a enviarle las correcciones que entendieran oportunas.

En el preámbulo y siguiendo la tradición canónica en el enfoque de la Geografía Política comenzó describiendo la situación geográfica del Uruguay, su emplazamiento y destinó bastante espacio al asunto de los límites, dedicando un apartado al que denominó *La Cuestión del Plata*, que acompañó con una cartografía temática.

La cuestión del Plata había sido el tema de una conferencia dictada por el Prof. Elzear Giuffra en el Instituto Histórico y Geográfico, -del que ya era miembro de número-, el 18 de octubre de 1916. Ese mismo año, las autoridades uruguayas habían detenido una embarcación inglesa pescando “clandestinamente” en aguas del Río de la Plata. Este hecho motivó la protesta del gobierno británico al uruguayo, pues consideraba el Río de la Plata como mar de libre navegación. Debido a ello fue que el Dr. Baltasar Brum, Presidente de la República, firmó un tratado *ad referendum* con el Ministro Plenipotenciario argentino, Enrique Moreno, por el cual ambos Estados reconocían la jurisdicción compartida en las aguas del Río de la Plata y adoptaban el criterio del thalweg como línea divisoria tanto en el Plata como en el Río Uruguay.

El Prof. Giuffra, aplicando la Ley Hidrológica de Baer, que establecía que todos los cursos fluviales en el hemisferio sur, por rotación terrestre, cargan su poder erosivo sobre la margen izquierda y depositan los sedimentos en la margen derecha, sacó la siguiente conclusión “(...) *toda erosión que se realice en el Uruguay o en el Plata, será para ahondar y recostar los canales sobre la margen uruguaya o sea para reducir la jurisdicción de nuestro país en esas aguas si se acepta la delimitación por el thalweg*” y

¹¹² Giuffra, Elzear (1921). Geografía del Uruguay. Ensayo de descripción topográfica y vocabulario de la nomenclatura nacional. Ed. Maximino García, Montevideo. (prólogo).

concluyó *“la República del Uruguay sólo debe aceptar el thalweg como limitación del Plata, si se lograba, cosa imposible desde luego, reconstruir el thalweg que regía en tiempos de la independencia nacional”*.¹¹³

Ya se mencionó, que como consecuencia de esta disertación, el Parlamento Nacional dejó detenido en carpeta la aceptación ad referendum del tratado. El asunto del Plata y la cartografía sobre las aguas jurisdiccionales del Río de la Plata (figura 6, página 15 en la Geografía del Uruguay, titulada El estuario del Plata) fue el primer mapa de referencia que acompañó la primera argumentación científica sobre los criterios geográficos que se debían de considerar para resolver de manera equitativa entre los dos Estados la jurisdicción de los límites fluviales con la República Argentina.

Desde ese lugar es que afirmó rotundamente *“Padece pues un error el doctor Gastón Tobal, cuando afirma en sus lecciones de Geografía Argentina que el gobierno uruguayo ha aceptado el thalweg como delimitación de aquel río, que es la teoría que precisamente quiere aplicar la Argentina a la división de las aguas del Plata”*.¹¹⁴

A pie de página reflexionaba *“más lamentable es aún que en algunos textos uruguayos de geografía se lean cosas como estas: El Uruguay, considerando el Plata como un ancho río, quiere por límite el thalweg de su cauce. ¡Así se enseña a nuestros niños los asuntos internacionales que deben defender!”*.¹¹⁵ Es muy probable que el Prof. Giuffra hiciera referencia al libro *Geografía de la República Oriental del Uruguay, Programas de las escuelas del Estado. Con las nociones de geografía del 1º al 6º año*, en su 6º edición, correspondiente a ese año, escrito por el Prof. Luis Bollo. Dejaba así planteada una severa crítica a quien era el autor de los libros de textos

¹¹³ Giuffra, Elzear (1916). La cuestión jurisdiccional del plata ante el concepto geográfico. Conferencia dictada en el Instituto histórico y Geográfico. Citado en: Lermite, Carlos (1941). Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay (p.61).

¹¹⁴ Giuffra, Elzear (1921). Geografía del Uruguay. Ensayo de descripción topográfica y vocabulario de la nomenclatura nacional. Ed. Maximino García, Montevideo. (p.9).

¹¹⁵ *Ibíd.*

oficiales y por lo tanto con mayor número de ediciones (llegó a tener 15° ediciones) por ser el más vendido.

Bajo el subtítulo *Un vistazo de conjunto*, luego de efectuar una descripción general de los aspectos geomorfológicos y su vinculación con la hidrografía y de estos rasgos físicos con los ecosistemas predominantes concluyó “*En general, el suelo es admirablemente fértil y apto para toda clase de cultivos. Las praderas, aún en los peores épocas, reverdecen constantemente y los pastos son de un valor nutritivo poco común. A tales manifestaciones naturales contribuyen un clima admirable y la particular distribución orográfica...*”.¹¹⁶

Con respecto a la superficie afirmó a pie de página “*La poca extensión que se le atribuye es más relativa que real. Los 187.000 kilómetros cuadrados que forman el conjunto del territorio, son los de una vasta región. Inglaterra y el país de Gales sólo tienen 151.000 km cuadrados, Holanda es apenas más grande que los departamentos de Tacuarembó y Rivera reunidos y todo el país representa más de 4 veces y media la superficie de Suiza. La vecindad con naciones tan extensas como la Argentina y el Brasil es lo que aparentemente reduce las dimensiones del territorio*”.¹¹⁷

La comparación de la superficie territorial del Uruguay con la de las potencias europeas que sirvieran de punto de referencia era recurrente en la construcción del discurso geográfico escolar entre los autores de los libros de texto. El sentido político de ello se vinculaba a la construcción simbólica del *Pequeño Gran País*. Era una comparación que desde el punto de vista didáctico permitía comprender a los estudiantes la relatividad de la extensión geográfica.

Cada autor representaba las equivalencias de manera diferente. Por ejemplo, el Prof. Orestes Araujo acostumbraba dibujar un rectángulo representando a escala la superficie del Uruguay y dentro del mismo dibujaba

¹¹⁶ Giuffra, Elzear (1921). Geografía del Uruguay. Ensayo de descripción topográfica y vocabulario de la nomenclatura nacional. Ed. Maximino García, Montevideo. (p.11).

¹¹⁷ *Ibidem*.

separadamente rectángulos que representaban, a la misma escala, las superficies de las potencias europeas señaladas.

El Prof. Elzear Giuffra, siguiendo con sus innovaciones didácticas, ilustró la comparación entre las superficies del Uruguay con las de Bélgica, Holanda, Dinamarca y Suiza, dibujando a escala el contorno real de esos países en el interior del contorno del Uruguay, logrando de esa manera una representación convencional de la relatividad geográfica de la extensión, con mayor precisión y claridad didáctica. Este formato para la representación relativa de la superficie del país será un legado del autor.

Por último es necesario destacar que luego de efectuada una descripción general de la Geografía Física del territorio nacional y antes de describir las seis regiones, concluyó *“Cuando se piensa en el porvenir de las vastas regiones litorales del Uruguay, la imaginación se extravía en la concepción de halagadoras perspectivas. El viejo Nilo ni el Danubio, tuvieron a su merced medios más propicios al progreso y desenvolvimiento de los pueblos que habitaban sus orillas, porque el clima enervaba o la aridez de la tierra demandaba una suma de esfuerzos incalculable. En el Uruguay, todo es propicio: clima, fertilidad, disposición de la raza nativa, movimiento comercial, espíritu industrioso de sus hombres, de suerte tal, que no es de optimismos trasnochados, predecir a esa región, eras prósperas y felices”*.¹¹⁸

Así sintetizó la Geografía del Uruguay Carlos Lermite *“Existe en Geografía del Uruguay un aspecto que requiere comentario aparte, y es el de las muy numerosas ilustraciones que reproducen fotografías tomadas personalmente por Giuffra de sitios y características del suelo nacional, algunos completamente desconocidos hasta entonces por la mayoría de los habitantes del país. La obtención directa de esas fotografías nos lleva a*

¹¹⁸ Giuffra, Elzear (1921). Geografía del Uruguay. Ensayo de descripción topográfica y vocabulario de la nomenclatura nacional. Ed. Maximino García, Montevideo. (p.14).

*considerar detenidamente una faz de las actividades geográficas del Prof. Giuffra, que permanece ignorada, o apenas sospechada”.*¹¹⁹

❖ ***La Fisonomía de la Tierra y su influencia en el hombre (1927)***

El libro fue publicado por la Editorial Monteverde con el título *La Fisonomía de la tierra y su influencia en el hombre. Ensayo de un curso de Geografía Física y Humana con especial referencia al territorio nacional*.

Si bien el título presenta al libro como un texto para los cursos de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, en el prólogo de la obra el Prof. Giuffra reconoció que *“El presente libro no pretende suplantar al actual texto de la materia de que es autor el señor Carbonell y Migal, porque siendo éste un buen libro puede muy bien servir para el objeto a que se le destina”*.¹²⁰

El índice está compuesto de la siguiente manera: El Universo- Génesis de la Tierra- Forma y dimensiones, corteza y núcleo central de la misma- historia de la Tierra- El Hombre y su antigüedad- La Litosfera- La Hidrosfera- Erosión marina, eólica, fluvial, subterránea y glaciar- Geografía Humana (lenguas, religiones, civilización, acción del hombre sobre la naturaleza).

Resulta de interés mostrar el isomorfismo entre este libro del Prof. Giuffra con la obra magna de Karl Ritter, o sea, *Las Ciencias de la Tierra en relación a la Naturaleza y a la Historia de la Humanidad*, escrita en 1817-1859, obra en la que desarrolló el tema de la influencia del medio físico en la actividad humana y que pareciera haber servido de inspiración al autor.

Al igual que al Prof. Karl Ritter, al Prof. Giuffra no le interesaba solo la descripción física, sino la relación entre la naturaleza física del territorio con las actividades humanas. Había escrito el Prof. Karl Ritter *“Mi objetivo no*

¹¹⁹Lermitte, Carlos (1941). Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay (p.85).

¹²⁰ Giuffra, Elzear (1927). *La Fisonomía de la Tierra y su influencia en el hombre. Ensayo de un curso de geografía física y humana con especial referencia al territorio nacional*. Editorial Monteverde, Montevideo, Uruguay. (prólogo).

*ha sido simplemente reunir y elaborar una masa de materiales mayor que las de mis predecesores, sino señalar las leyes generales que subyacen a la diversidad de la naturaleza, mostrar su conexión con cualquier hecho tomado singularmente, e indicar en un campo puramente histórico la perfecta unidad y armonía que existe en la aparente diversidad y capricho que prevalece en el planeta y que parece más marcada en las relaciones mutuas de la naturaleza y el hombre”.*¹²¹

Por su parte, el Prof. Giuffra escribía en el prólogo *“Había, en los trabajos anteriores de esta naturaleza, la tendencia a desarticular las partes, considerándolas aisladas y sin vínculo alguno entre ellas. Así, por ejemplo, la parte de la meteorología era una materia, la de geología otra y la geografía humana nada tenía que ver no con dichas partes ni con ninguna otra de la geografía física. Faltaba la noción de relación, la mutua dependencia y armonía que caracterizan la geografía física, quitándosele a ésta, por consecuencia, aquel alto valor especulativo que para las inteligencias en desarrollo, traduce el espectáculo mismo de la naturaleza en su constante obra de transformación”.*¹²²

La obra sintetizaba y presentaba pedagógicamente las teorías científicas más importantes de la época y le valió reconocimiento internacional. Según Carlos Lermite, el geógrafo español Don Juan Dantín Gereceda, escribió en *La Luz* de Madrid el 4 de febrero de 1932 un elogioso comentario a este libro, ya que presentaba las características físicas del globo según los grandes principios de extensión, de generalización, de causalidad y de evolución, señalando las principales relaciones recíprocas entre el suelo y los fenómenos físicos naturales y los habitantes del planeta.¹²³

¹²¹ Citado en: Capel, Horacio (2012). *Filosofía y ciencia en la Geografía Contemporánea. Una introducción a la Geografía. Nueva edición ampliada.* Ediciones del Serbal. Madrid, España. (p.56).

¹²² Giuffra, Elzear (1927). *La Fisonomía de la Tierra y su influencia en el hombre. Ensayo de un curso de geografía física y humana con especial referencia al territorio nacional.* Editorial Monteverde, Montevideo, Uruguay. (prólogo).

¹²³ Lermite, Carlos (1941). *Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida.* Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay (p.113).

❖ *Síntesis sobre los aportes del Prof. Elzear Giuffra*

Entre el año 1907 y 1930, el Prof Giuffra escribió una veintena de libros, que reflejan una profunda dedicación a la difusión de los conocimientos geográficos y meteorológicos.

Fue, sin lugar a dudas en el período considerado (1907-1927) un pedagogo preocupado por transmitir, de manera sintética y didáctica el conocimiento científico. De él escribió como obituario en 1939 el Prof. Juan Pivel Devoto, amigo personal e integrante del Instituto Histórico y Geográfico “*Desde la publicación de los Apuntes de Geografía Americana publicados en 1907 hasta su muerte, vivió dedicado al estudio y a la enseñanza de la Geografía. En los últimos treinta años, Giuffra fue el geógrafo nacional, por la vastedad de sus conocimientos y por el amor con que profesó esa ciencia, a la que dio jerarquía y una importancia no alcanzada entre nosotros hasta ese momento*”¹²⁴.

A modo de conclusiones preliminares

En síntesis, en las cuatro décadas que van desde 1880 a fines de los años 1920, la construcción del discurso geográfico escolar tuvo como sentido político, transmitir, a través de las lecciones de los libros de texto, las bases del modelo de país enmarcado en el primer período batllista y la finalidad formativa esencial fue la de forjar la nación. Una nación cosmopolita, eurocéntrica, que fuera capaz de gestar un pequeño gran país.

Desde esos lugares fue que se produjo el discurso escolar, a los efectos de contribuir con la construcción de ciudadanía, promoviendo una cultura cívica de carácter político céntrico, híper integradora y bifronte, ya que se promovía la idea de igualdad y uniformidad sobre el orden democrático.

Una nación forjada a imagen y semejanza de las naciones de Europa Occidental. Así lo expresa Gerardo Caetano, una nación con “(...) *una matriz democrático pluralista de base estatista y partido céntrica; una*

¹²⁴ Pivel Devoto, Juan (1939). Prof. Elzear Santiago Giuffra. En: Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Tomo XV. Año 1939. Montevideo.

reivindicación del camino reformista, que se sobreponía simbólicamente a la antinomia conservación- revolución; la primacía del “mundo urbano” con sus múltiples implicaciones; el cosmopolitismo de perfil euro céntrico; el culto a la “excepcionalidad uruguaya” en el concierto internacional y fundamentalmente dentro de América Latina; (...) la idea de fusión de culturas y sentimiento”¹²⁵.

La síntesis de este modelo de nación construida a partir de la noción de “*patria gringa*”, puede encontrarse en las palabras del dirigente colorado José Espalter, quien en 1905 escribía en el periódico “La Tribuna Popular” “(...) *Los inmigrantes son pedazos vivos de Europa que incorporamos a nuestras sociedades. Lo que allá ha costado siglos para elaborarse, acá lo recibimos hecho y por piezas, que no nos demanda otro trabajo que recogerlas y armarlas. (...) Promovamos la inmigración y tendremos sin duda alguna, muchos progresos que hoy desconocemos; tendremos riquezas y bienestar. Establezcamos la ciudadanía obligatoria y tendremos pueblo. (...) La lenta transformación o integración de la raza importa mucho; la población del país que suprima el desierto que es la barbarie y el crimen, será un agente poderosísimo de progresos sociales y políticos... ”.*¹²⁶

La concordancia entre el discurso geográfico escolar y el político partidario (batllista) queda en evidencia a través de los postulados de la Geografía Política y Física en las obras de Orestes Araujo, Horacio Araujo y de Luis Bollo.

La Geografía Política buscaba explicar las causas de las riquezas de las naciones a través de sus bases físicas y de las particularidades de la raza. En su Geografía de la República Oriental del Uruguay (1918) decía Horacio Araujo Villagrán “(...) *es el más pequeño país de la América del Sur, pues es 45 veces menor que el Brasil y 15 veces menor que la República Argentina, pero ella sola es tan grande como Grecia, Suiza, Dinamarca,*

¹²⁵Caetano, Gerardo (2011). La República Batllista. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.110)

¹²⁶ Espalter, José. (1905). “*El problema nacional*”, La Tribuna Popular. Montevideo. Citado en: Caetano, G. (op.cit). (p. 33)

Bélgica y Holanda juntas. (...) El número de habitantes que puebla el territorio es de 1.500.000. Está compuesta de uruguayos y extranjeros; la población es trabajadora, completamente civilizada y pertenece casi en su totalidad a la raza blanca, siendo el único país de América del Sur en el que no hay indios”¹²⁷.

El enfoque adoptado para la Geografía Física daba la explicación del orden social como producto del orden natural, fundamentalmente a través del escenario geográfico, sometido a leyes inmutables reguladas por el clima y el relieve, que en el Uruguay se manifiesta con condiciones ambientales estables, homogéneas, sin extremos, de las que se desprendían *naturalmente* las determinantes del clima social, que como corolario, no admitía el poder cambiarse radicalmente.

Así expresaba en su Geografía del Uruguay Orestes Araujo en 1905 “(...) *Las puertas de la nacionalidad uruguaya están abiertas a todos los pueblos del viejo mundo (...) acudiendo a estas playas españoles, italianos, franceses e ingleses, etc. Cuya inmensa mayoría quedó definitivamente instalada en el país, merced a las ventajas materiales que en él hallaron, a la liberalidad de las leyes que lo rigen, a la benignidad del clima (...) cumpliéndose así la ineludible ley de la adaptación. (...) La radicación se explica no solo por su clima, las fuentes de su producción y los medios de vida, sino por el carácter democrático impreso a su legislación, a cuyo amparo todas las creencias son respetadas, todas las religiones se toleran y todos los hábitos y costumbres son lícitos (...) que le dan a la sociedad uruguaya el rasgo característico de cosmopolita que le es tan peculiar.*”¹²⁸

Todos estos contenidos legitimaron curricularmente a la Geografía como materia escolar, cuya finalidad formativa centrada en forjar ciudadanía, contribuía en la construcción de la matriz social con perfil cosmopolita, como proyecto político del batllismo.

¹²⁷ Araujo Villagrán, Horacio (1918). Geografía de la República Oriental del Uruguay. Ed. Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.7).

¹²⁸ Araujo, Orestes. (op.cit). (p. 49-51)

Así, el sentido de esta finalidad formativa no solo desde los contenidos geográficos sino del conjunto de las materias escolares encuentra, en el fragmento final del “*Código de Moral para niños*” de Eduardo Rogé (1920) el objetivo fundamental de la educación pública uruguaya en el período, con fuertes connotaciones sociológicas y territoriales “*(...) Si busco únicamente el ser fiel a mi familia, me expongo a no serlo hacia mi escuela, me expongo a no serlo hacia mi ciudad, mi departamento, mi Nación; si busco únicamente el ser fiel a mi ciudad, mi departamento, mi nación, me expongo a no serlo hacia la Humanidad. Antes que nada me esforzaré por ser fiel a la Humanidad, entonces seré seguramente fiel a mi Nación, a mi departamento, a mi ciudad, a mi escuela, a mi familia*”.¹²⁹

Este fue el escenario político, institucional y curricular en el que se encuadró la construcción del discurso geográfico escolar para la Enseñanza Secundaria uruguaya hasta la década de 1930.

¹²⁹ Rogé, Eduardo. (1920) Código de Moral para niños. Anales de Instrucción Primaria. Citado en: Caetano, Gerardo (2011). La República Batllista. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p. 217)

CAPÍTULO 2

La Geografía en el Plan General de Estudios de 1937. La construcción del discurso geográfico escolar al servicio del orden y el progreso de la pequeña gran nación.

“Este libro es una explicación geográfica redactada siguiendo el estricto orden jerárquico de la Naturaleza y (...) una idea de las cosas de la Patria y de su vida”.

Giuffra, Elzear. 1937

Aspectos introductorios

En este capítulo se pretende abordar cuáles fueron los sentidos políticos y las finalidades formativas que enmarcaron a la Enseñanza Secundaria uruguaya en el “crítico” contexto temporal en el que se produjo la reforma del Plan de Estudios del año 1937. Desde ese punto de partida se describirá la configuración del territorio curricular del nuevo plan para luego interpretar los objetivos formativos de la Geografía como materia escolar y el enfoque paradigmático en la década de 1930.

El plan de estudios que comenzó a regir a partir del año 1937 fue el primero en ser formulado y puesto en marcha por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (en adelante CNES) como Ente autónomo del Estado.

Así, la novel institución daba cumplimiento al mandato legal fundacional del Ente cuando a través del Artículo N° 23, correspondiente al capítulo de *Disposiciones Generales*, se encomendaba al “(...) Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria establecer, dentro del primer año de su funcionamiento, el plan general de estudios”.¹³⁰

La finalidad en esta parte del trabajo es identificar el sentido político de la Geografía como materia en el plan de estudios, e interpretar el paradigma

¹³⁰ Parlamento Nacional. Ley N° 9.523. 11/12/1935.

geográfico de referencia a partir del cual se construyó el discurso geográfico escolar.

La prescripción curricular de qué Geografía enseñar, para qué y por qué enseñarla y cómo hacerlo demuestra los objetivos políticos e ideológicos que se configuran en un determinado contexto socio-cultural para acompañar un proyecto político de nación y de país (Souto, 1999). En el Uruguay de la segunda mitad de la década de 1930 esos objetivos quedan inmersos en los cambios profundos que se estaban impulsando en la matriz productiva, que requerían riguroso orden y estabilidad social e institucional.

Breve contextualización histórica de la década de 1930

Para poder comprender los sentidos políticos y las finalidades formativas del plan de estudios que se implementó para la Enseñanza Secundaria en el año 1937 es necesario repasar sintéticamente el escenario político y educativo del país a partir del golpe de estado del Dr. Gabriel Terra ocurrido el 31 de marzo de 1933.

En la década de 1930 se produjo la erosión de algunos de los pilares fundamentales del modelo político “*democrático republicano*” sobre los que se había consolidado el estado nación uruguayo moderno desde principios del siglo veinte¹³¹.

Los años 30 estuvieron signados por la crisis. La crisis económica, que afectó el modelo agroexportador y que derivó en cambios en la matriz productiva (Bertino, 2001). La crisis social, producto de afectaciones en el modelo de redistribución social de la riqueza. La crisis política, que afectó el funcionamiento de la democracia y de sus instituciones (Nahum et. al, 1998, p. 9 ss.) incluyendo la academia, en donde se interrumpió desde el parlamento, violentando la autonomía universitaria, el debate que se venía procesando en la Universidad de la República hacía más de una década y media sobre el lugar y los objetivos de la Enseñanza Secundaria uruguayo y

¹³¹ Caetano Gerardo (2011). La República Batllista. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.11)

que terminó con la separación de esta y con la creación de un ente autónomo.

Bertino et al. (2001) sostienen que *“El conjunto de medidas adoptadas por el Consejo Nacional de Administración entre 1930- 1932 instauraron las bases de la respuesta nacional al impacto de la crisis internacional de 1929, pero fue la política económica del terrismo – a partir de marzo de 1933- la que erigió un conjunto de instituciones reguladoras del sector externo y del sector financiero de la economía uruguaya que (...) fue configurando un nuevo modelo económico para el país”*, refiriéndose al modelo de industrialización sustitutiva de importaciones (ISI).¹³²

Para algunos actores sociales de la época proclives al régimen como José Claudio Williman, Director interventor del Consejo de Enseñanza Primaria, la “revolución de marzo” o “marzista” era *“(...) un plan revolucionario que cubría tres momentos sucesivos:*

- *La revolución política*, que significó la reconquista del poder político para el Presidente, alcanzada con la aprobación de la Nueva Constitución en 1934 y que suprimía el Colegiado como modalidad plural para la conformación del Poder Ejecutivo.
- *La revolución económica* a partir de la promoción de un modelo de acumulación del capital que, centrado en la agropecuaria, desarrolló la industria sustitutiva de importaciones.
- Por último, *la revolución cultural, la reeducación de los ciudadanos según las normas en que se basa una verdadera democracia (...) necesaria (...) en un país amenazado continuamente en su pureza*

¹³² Bertino, M et al. (2001). El Uruguay del siglo XX. La Economía. Ed. Banda Oriental. Montevideo, 2001. (p. 23).

nacional por una inmigración heterogénea y en su integridad nacional, por su reducido poder físico”¹³³

Gerardo Caetano (1994) sostiene que el régimen terrista no fue una ruptura respecto al modelo batllista de las décadas anteriores, sino que fue un ajuste de los pilares del mismo a la nueva coyuntura internacional. Así lo expresa “*Un mundo en crisis impactaba fuertemente la realidad uruguaya, disipando utopías de signo diverso –desde el país modelo del reformismo radical hasta el retorno al modelo agroexportador defendido por los ganaderos- y obligando al realismo. El terrismo acomodó el capitalismo nacional a las nuevas condicionantes que el batllismo había contribuido a crear, crecimiento mediante, reconociendo pragmáticamente el escaso poder decisorio del país en la escena mundial, así como la fuerte dependencia del rumbo de la política interior respecto de ese contexto*”¹³⁴.

Por su parte, Esther Ruiz (1994) sostiene “*Cuando la crisis del 29 agregó sus efectos devastadores a la grave situación económica de la nación, y las propuestas gubernamentales subieron de tono en el campo socio-económico, los sectores conservadores se movilizaron activamente para frenar lo que denominaban el soviétismo batllista (...) En los sectores conservadores se profundizaron los temores –reales o imaginarios- de que el batllismo y sus aliados no se detuvieran en el avance del estatismo económico, sino que ingresarán en áreas consideradas sagradas, tales como la estructuración de la familia o un posible monopolio de la enseñanza. Producido el golpe, el camino estaba abierto para la realización de las reformas políticas, sociales y económicas elaboradas en las febriles reuniones de los grupos terristas (...) El sistema educativo público,*

¹³³ Citado en: Ruiz Esther (1997). Escuela y dictadura 1933- 1938. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dpto. de Publicaciones, Montevideo. Uruguay (p.39)

¹³⁴ Caetano, Gerardo. Coordinador. (1994). El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.9).

*portavoz y trasmisor de los valores dominantes de la sociedad, estuvo, pues, en la mira del terrismo y sus aliados”.*¹³⁵

La prensa oficialista de época denunciaba – si bien para la Enseñanza Primaria, también extensible a la Enseñanza Secundaria como Política Educativa general- que “(...) *el régimen que pasó* – refiriéndose al Batllismo- *nos deja una escuela enferma, anémica, descreída, sin fe, tendenciosa y sin entusiasmo que “(...) había negado su concurso trascendente en la formación del sentimiento patrio. Gobiernos, artistas, funcionarios, políticos, maestros y filósofos se dejaron llevar por la corriente cartaginesa o por el ventarrón soviético. Himno, escudo y bandera cayeron en el desván de los trastos viejos”*¹³⁶.

En este contexto, la Geografía como materia escolar asumió junto con la Historia y la Cultura Cívica nuevos sentidos políticos para cumplir con el mandato pedagógico de formar ciudadanos, tal cual era la finalidad de su incorporación al currículo.

Los actores sociales dominantes, tanto del campo político partidario como del intelectual, definieron nuevos perfiles para la formación ciudadana y así acompañar los cambios estructurales que los sectores sociales conservadores se proponían consolidar para enfrentar la crisis del capitalismo mundial en un clima de orden y mano dura, “(...) *para hacer retroceder a chasquido de látigo los elementos subversivos de la escuela y actuar con severidad sobre maestros que con error de concepto y debilidad culpable, prediquen o enseñan lo que es contrario a nuestro ideario como nación: el amor a nuestra patria y sus símbolos”*¹³⁷.

¹³⁵ Ruiz, Esther (1994). Escuela y dictadura. La Enseñanza Primaria durante el terrismo. 1933-1938. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.191- 192).

¹³⁶ Citado en: Ruiz Esther (1997). Escuela y dictadura 1933- 1938. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dpto. de Publicaciones, Montevideo. Uruguay (p.85)

¹³⁷ *Ibíd.* (p.89)

El Plan General de Estudios de 1937

Las autoridades del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria destinaron algunas secciones de los meses de septiembre y octubre de 1936 a discutir los procedimientos para la confección del nuevo plan general de estudios.

El Artículo 2º de la Ley N° 9.325 de creación del CNES establecía que: “*La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales (...)*”. Con esa finalidad fue que el CNES elaboró durante el mes de junio de 1936 un ***programa de acción***, en el que establecía los pasos a seguir para poder diseñar el plan de estudios de la manera más eficiente y ágil posible, a los efectos de que el mismo comenzara a implementarse a partir del año 1937.

El programa de acción fue dado a conocer a los Directores liceales y, a través de ellos, a los docentes de todo el país por medio de la Circular N° 16 (7 de julio de 1936). El programa constaba de un calendario preciso y ajustado de actividades que se desarrollarían entre agosto de 1936 y febrero de 1937. El cronograma incluía la consulta a los Directores liceales y la intervención de comisiones de docentes por especialidad y también de una comisión ad hoc, articuladora de las diferentes comisiones programáticas a modo de bisagra entre las aspiraciones políticas educativas de las autoridades y los objetivos y contenidos de las diferentes materias escolares del currículo.

En agosto de 1936 el CNES convocó a la realización de un Congreso Nacional de Directores de Liceos de todo el país¹³⁸, con la finalidad de recoger opiniones y “*(...) para obtener impresiones sobre puntos que someteré a consideración oportunamente (...) y para la cual, esta Dirección*

¹³⁸ En 1936 existían en todo el país 35 Instituciones Educativas dependientes del CNES; 9 de ellas se localizaban en Montevideo (Liceos 1 al 6, el Liceo Nocturno, el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo y la Sección Femenina de Estudios Secundarios y Preparatorios) y los restantes se distribuían en el interior del país (18 Liceos Departamentales que habían sido creados por ley en 1911 y se habían instalado entre 1912-1913 y 6 liceos en ciudades secundarias).

*General impartirá las órdenes necesarias para organizar la reunión preparada”.*¹³⁹

Los temas agendados y desarrollados en ese Congreso fueron:

- las formas de ingreso a la Enseñanza Secundaria
- el régimen de asistencia y promoción de grado para los estudiantes
- sugerencias para mejorar el rendimiento de estos y retenerlos dentro del sistema
- formas para instrumentar la formación del profesorado y los mecanismos de selección de los cuadros docentes

Durante el mes de setiembre, el CNES discutió los sentidos y las finalidades formativas del plan de estudios, en el entendido de que, tal como lo expresara el Director General, Prof. Eduardo de Salterain y Herrera (1936), *“(...) la hora histórica que nos toca vivir y los reclamos generados en el medio local exigen un nuevo Plan de Estudios. (...) que no puede ni debe ser la obra de un hombre, ni de un año, sino de una conjunción patriótica de voluntades fuertes”.*¹⁴⁰

El sentido político que enmarcó al Plan General de Estudios se reflejó en *“(...) la postura ideológica del oficialismo y sus representantes en Secundaria, que debe ser comprendida teniendo en cuenta la pugna que dividía al mundo en la década de 1930 en el plano de las ideas: democracia liberal, comunismo, nazismo, fascismo y su cercano enfrentamiento bélico. Ese combate ideológico también se reflejó en el país y una muestra de ello es que el Presidente Gabriel Terra, que dio el golpe de estado, fuera quien designó a E. de Salterain y Herrera al frente de Secundaria y apoyó su orientación patriótica, nacionalista y localista”.*¹⁴¹

¹³⁹ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular N° 16, 7/7/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.9)

¹⁴⁰ Citado En: Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008. Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, 2009. (p. 93).

¹⁴¹ *Ibíd.* (p. 76)

En función de los principios generales discutidos y aprobados –no siempre por consenso- (dada la compleja constitución del CNES, pero sí por mayoría simple, en la que el doble voto del Director General terminaba dirimiendo los conflictos a favor de la ideología oficialista), se reunieron en octubre comisiones de trabajo por disciplina escolar, a los efectos de confeccionar los programas del nuevo plan de estudios y formular instrucciones precisas para el dictado de los contenidos. Estas comisiones fueron integradas por pocos docentes. En el caso particular de Geografía sus miembros fueron el Prof. Cayetano Di Leoni y quien había sido el último Catedrático de Geografía en la Facultad de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República, el Prof. Elzear Giuffra¹⁴².

Con los programas elaborados por las comisiones programáticas se propuso reunir en el mes de noviembre una comisión ad hoc, integrada por cinco profesores, para que coordinaran los programas de las distintas asignaturas y analizaran sus contenidos en función de los sentidos políticos generales del proyecto de plan de estudios. Fue una etapa dentro del programa de acción eminentemente política, cumpliendo la debida bisagra entre los objetivos institucionales y los académicos disciplinares.

El CNES dedicó el mes de diciembre a la impresión de los documentos referidos al plan de estudios y a los programas de las distintas materias para distribuirlos en los liceos públicos y privados habilitados. En su versión original contemplaba la realización de una serie de cursillos obligatorios para instruir a los Directores de los liceos en la implementación del nuevo plan de estudios y darles instrucciones de fiscalización sobre el cumplimiento de los programas y la efectiva puesta en práctica de las instrucciones prescriptas para el dictado obligatorio de los contenidos disciplinares y pedagógicos de las materias escolares¹⁴³.

¹⁴² Sobre esta Comisión Programática el CNES hace referencia en la Circular N° 123 del 23/03/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.28-29)

¹⁴³ Desde sus orígenes institucionales, el CNES forjó en los Directores Liceales el concepto de mando intermedio; hacia la cúspide institucional debían guardar respeto y obediencia y las autoridades depositaban en ellos la confianza de hacer cumplir la normativa, los

Nótese lo dispuesto por la Dirección General del CNES: “*Recordar a todos los señores profesores, que es obligación primordial inherente al cargo que desempeñan, cumplir en la totalidad el programa oficial de la asignatura que dictan (...) si le es imposible tratarlo íntegramente, deberá dar cuenta de ello a la Dirección del Liceo (...) quienes a su vez darán cuenta de ello inmediatamente a esta Dirección General, para tomar las medidas ocurrentes*”¹⁴⁴.

Siguiendo con la preparación del clima institucional para implementar el nuevo plan de estudios fue que se realizó en Montevideo, en enero del año 1937, la Primera Concentración Nacional de Profesores Liceales en la sede del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo. En este encuentro, el Director General del CNES, Prof. de Salterain y Herrera, presentó los fundamentos del plan de estudios, las generalidades programáticas, los requisitos de ingreso y el régimen de evaluación y pasaje de grado. Además, instó a los profesores a acompañar el proceso de reforma curricular y de ir registrando los aspectos positivos de la misma, así como aquellos obstáculos materiales o académicos que impidieran el normal desarrollo del mismo.

En ese encuentro docente “*(...) se fijaron los ideales del liceo nacional, como el eje de la cultura nacional, como el lugar de formación de la conciencia sobre deberes y obligaciones del adolescente y en donde se impregnaría a los mismos de los conocimientos básicos, del saber contemporáneo en todas las ramas de la ilustración, y en el sentimiento nacionalista*”¹⁴⁵.

reglamentos e instrucciones, exigiéndoles la comunicación inmediata de todo lo que pudiera distorsionar el orden institucional interno, incluso justificando la debida delación.

¹⁴⁴ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 19. 27/7/1936.

En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.8)

¹⁴⁵ En: Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008. Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, 2009. (p. 77).

El 16 de diciembre de 1936 y a través de la Circular N° 41, el CNES anunció oficialmente la puesta en práctica del Nuevo Plan General de Estudios en el inicio del año escolar de 1937.

Los sentidos políticos del Plan General de Estudios

El 20 de marzo de 1937, el CNES puso en conocimiento público de los Directores y Profesores Liceales los fundamentos políticos y las finalidades formativas del nuevo Plan General de Estudios. Fue el mismo Director General quien emitió la Circular N° 57 con la exposición de razones “(...) *por motivos que no es del caso considerar (...) se nota evidentemente un debilitamiento del sentimiento nacional en la educación de los alumnos de Enseñanza Secundaria. Bien comprende esta Dirección General que ello, más que un defecto de los alumnos, es un error de los instructores y todavía mayor de los programas de estudios, que miraban con indiferencia todo lo que tuviera sentido patriótico*”.¹⁴⁶

El sentido político del nuevo plan era claro: fomentar el espíritu nacionalista así como también se hace notar que el *sentido apátrida* en la formación ciudadana y el débil sentimiento nacional en los adolescentes había sido responsabilidad de los docentes -a los que se refería como instructores-, y a los programas de estudios que se derivaban de los planes curriculares del período batllista.

Asimismo, en la misma Circular, el Prof. Eduardo de Salterain conminó a los Directores a “(...) *procurar, por todos los medios a su alcance, robustecer en sus alumnos, el culto por la nacionalidad, vigilando celosamente las nociones impartidas en las clases de Historia, de Literatura, de Cultura Moral y Social, de Geografía y de Filosofía de su Liceo y mencionando a esta Dirección General a los profesores que, sea valiéndose de relatos o de personales interpretaciones, contraríen el alto sentido de la nacionalidad o infundan en las aulas, principios contrarios a ella. El señor Director verá de hacer celebrar en las clases, modesta pero*

¹⁴⁶ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 57. 20/3/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.15)

ejemplarmente, las fechas patrióticas principales que señala el calendario (...) Recomendando al Señor Director el más celoso cumplimiento de las normas que preceden y que la Inspección de Enseñanza Secundaria certificará... ”¹⁴⁷.

Maronna (1994) enuncia algunas características que se fueron intentando imponer en la organización y funcionamiento de la Enseñanza Secundaria. Entre ellas, el orden racional y uniforme, con conductas previsibles, eficaz y con buen rendimiento. Agrega esta historiadora: “(...) a la verdadera obsesión fiscalizadora; los ímpetus patrióticos; la sensibilidad frente a las presiones políticas; el control sobre profesores y alumnos (...) se incorporaba una nueva manera de ejercer y distribuir el poder en un contexto muy favorable y con ciertas inspiraciones del fascismo italiano, por esos años en el poder”¹⁴⁸.

Es notable la adopción ideológica de elementos del fascismo como marco político en el terrismo y en la mayoría de las autoridades del CNES. Fundamentalmente algunos de sus pilares, sintetizados por Hobsbawm (2005) como: a) el llamamiento a la transformación radical de los valores sociales desde la promoción del nacionalismo patriótico, b) el culto a la tradición y c) el anticomunismo.

Los principios de amor al terruño local y el nacionalismo patriótico, constituyeron las bases axiológicas del nuevo Plan de Estudios, articulando, a través de las finalidades educativas, tres categorías que son esenciales en la Geografía Política clásica: la Nación, la Patria y el Estado sintetizados en la organización y el ordenamiento del territorio.

Así lo expresaba desde el oficialismo institucional el Inspector Nacional José Pereira (1937) “(...) El localismo ha de ser expuesto en su concepto afirmativo de sentimiento, de afectividad, de apego al terruño, sin otro

¹⁴⁷ *Ibidem.*

¹⁴⁸ Maronna, M (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.174).

contenido que la vinculación emotiva y con la admiración permanente por todo lo que implique un bien de la Patria”¹⁴⁹.

En ese sentido fue que el CNES remitió a los Directores liceales la Circular No 95 datada el 30 de agosto de 1937 que decía “*Nuestro país y con él cada uno de sus Departamentos y regiones –casi sin excepción- carece aún del género de referencias locales escritas de carácter histórico o folklórico (...) Dichas versiones, verídicas o legendarias, son de un valor inapreciable, puesto que además de servir al conocimiento configurando las particularidades regionales, los hechos, las tradiciones, los proverbios y hasta los vocablos, van edificando el sentido auténtico de la nacionalidad y acreciendo el caudal de la poesía y la crónica del país (...) Por lo tanto, esta Dirección General incita a los profesores de ese liceo, sean ellos de ciencias o de letras, a recoger simplemente los hechos y datos locales indicados, a objeto de redactar una monografía (...) de cada uno de los Departamentos y puntos del país (...) para el mejor conocimiento de los pueblos...”¹⁵⁰.*

Las finalidades formativas

Las finalidades formativas previstas para el Plan General de Estudios se centraban en fomentar la educación integral, articulando para ello las dimensiones morales, intelectuales, recreativas y físicas para el adecuado cultivo del futuro ciudadano.

Para alcanzar esas finalidades se incorporaron tres materias escolares al territorio curricular de cursada obligatoria, pero sin sanción¹⁵¹:

¹⁴⁹En: Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008. Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, 2009. (p. 76).

¹⁵⁰ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 94. 30/8/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.24)

¹⁵¹ Sin sanción significaba que los estudiantes no eran calificados como si lo eran en el resto de las materias escolares, pero los profesores tenían voz en la decisión de evaluación general. Se podría preguntar por qué Cultura Moral y Social, que cumplía fines tan específicos en el sentido político del plan, no tenía sanción. Al respecto, una hipótesis posible es que como era una disciplina escolar con intencionalidades estrictamente disciplinarias, moralizantes, al intervenir en la evaluación general sin calificar, daba la oportunidad de sancionar a los estudiantes “descarrilados del régimen”.

- *Educación Física*, a través de un convenio firmado entre el CNES y la Comisión Nacional de Educación Física para que esta última se hiciera cargo de la organización y funcionamiento de los cursos, tal como se dio a conocer a través de la Circular N° 50 del 22/2/1937
- *Canto Coral*, materia escolar que, además de los fines culturales recreativos, se le asignó la finalidad de transmitir los cantos patrióticos necesarios para despertar el espíritu nacionalista
- *Cultura Moral y Social*, materia de adoctrinamiento para formar la conciencia sobre los deberes y obligaciones del ciudadano para con su patria.

Las materias curriculares de formación patriótica y ciudadana relevantes fueron la Historia Nacional y la Geografía Ciencia.

Tal como expresara el Prof. Eduardo de Salterain (1937) respecto a la potencialidad formativa de estas materias curriculares “(...) *es en la adolescencia, esto es en la edad que apetece y fuerza darles la noción verdadera del sentimiento nacional*”, cuando deba enseñárseles con mayor énfasis¹⁵².

Desde el diario de oposición *El País* se denunciaba la intencionalidad formativa implícita en el nuevo Plan General de Estudios de manera acusatoria, particularmente a las bases axiológicas del mismo y de la ideología dominante en el CNES, al afirmar que “*Lo peor del fascismo es el sentimiento de esclavitud que intenta inculcar en las generaciones nuevas, dominando –para ello- en la escuela y el liceo. Lo más terrible es la tendencia formidable a envilecer al individuo, con fines de largo alcance, envilecimiento al que solamente los muy fuertes pueden escapar (...) dando al alumnado, el espectáculo de un profesor servil, verdadera miseria*”

¹⁵²Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 57. 20/3/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.15)

*humana con su inteligencia y su cultura al servicio exclusivo del que manda”.*¹⁵³

Por su parte, el Director General del CNES anunciaba la finalidad formativa del nuevo plan como más abarcativa que el solo hecho de renovar programas, libros de texto y como corolario de ello a la enseñanza. En su opinión, era una real hazaña patriótica ya que *“El Liceo no debe atender sólo a la inteligencia del educando sino también a su carácter, a sus sentimientos y espíritu, formando hábitos de puntualidad y orden de trabajo y de honradez intelectual, cultivando la voluntad, el sentido de responsabilidad y las tendencias morales y patrióticas”.*¹⁵⁴

Desde el oficialismo y a través de las páginas de El Debate se preparaba el escenario para la reforma educativa argumentando que la educación *“(…) que debería ser la palanca afirmativa de la nacionalidad, ha inculcado en las mentes juveniles la semilla peligrosa de un comunismo exótico, que niega la patria y sus grandes valores (…) y que está penetrando en nuestros organismos, es locura de inocencia que contagia a las masas (…) hay que combatirlo en todos los campos de nuestra patria. (…) es indispensable llevar a las inteligencias del pueblo, de la ciudad y de la campaña, los sanos principios tradicionales, armas invencibles y fuerzas del espíritu, con que ha de luchar y vencer a su más terrible adversario, tirano de sus libertades y destructor de todos sus derechos”*¹⁵⁵.

La finalidad formativa implícita en el nuevo Plan General de Estudios iba tomando forma. Durante su preparación y diseño quedaba claro que las nuevas metas para la formación ciudadana se articulaban con un proyecto político de sociedad y de país, al mismo tiempo que confluían en las

¹⁵³ El País. La Reforma de Secundaria. Frente a los procedimientos fascistas del Dr. Salterain. 5/5/1936. (p.6). Citado en: Maronna, M (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.177).

¹⁵⁴ En: Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008. Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, 2009. (p. 78).

¹⁵⁵ El Debate. El comunismo es una infección oculta. 13/10/1936. Citado en: Maronna, M (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.185).

propuestas educativas de los niveles primario y secundario, dando coherencia a un embrionario sistema de educación pública nacional.

El proyecto político *nacionalista integral*, promovido por el régimen terrista se enfrentaba ideológicamente al proyecto liberal batllista y se oponía fervientemente al proyecto marxista. Impulsaba un modelo de sociedad y de país sustentado en los “*supuestos valores tradicionalistas*” desde los que se había forjado la patria.

Alberto Spektorowski (1991) interpretando el proyecto político de sociedad y nación que impulsaron las élites argentinas entre 1930- 1940 sostiene que “*(...) En la década de 1930 se rescataba la identidad nacional aduciendo que esta identidad era afectada por las corrientes inmigratorias y las ideologías foráneas que se suponía provenían de tales inmigraciones (...) A través de una proposición moral, se pretendía recuperar esa unidad e identidad nacional (...) y que el nacionalismo integral podía ser relevante para países que no habían completado aún el proceso de industrialización, adaptando una teoría que implicaba orden e integración nacional bajo un régimen elitista*”¹⁵⁶.

Quizás el mensaje político e ideológico más sutil y que ilustra la filosofía educativa del nuevo Plan de Estudios está en el texto obligatorio que envió el CNES a las Direcciones Liceales, preparado por la Inspección Docente, para implementar como *dictado de comprobación* ortográfica de los estudiantes egresados de la Enseñanza Primaria y asistentes a los cursos de primer año liceal.

Si bien se justificaba por Circular N° 125 de abril de 1938 que el dictado del texto era a los efectos de realizar y documentar la preparación ortográfica de esa población estudiantil, debía ser puesto en práctica el primer día después de la semana de turismo, a modo de una suerte de bienvenida pedagógica. Decía: “*Cada época tiene sus exigencias; la nuestra solicita la aclaración de las cosas. El pueblo uruguayo ya no es un infante. Después de muchos*

¹⁵⁶Spektorowski, Alberto (1991). Argentina 1930-1940: nacionalismo integral, justicia social y clase obrera. En: http://www.tau.ac.il/eial/II_1/spektorowski.htm

*años de pruebas rudísimas ha perdido aquella, su primitiva inocencia que vive de la poesía, entrando en el camino de las soluciones prácticas. Exige saber lo que han hecho sus mayores, para decidir lo que debe hacer él mismo. Necesita munirse del valor político que lleva a los hijos a ser jueces en los actos de sus padres, sacando de ellos con toda imparcialidad, las enseñanzas que sirven para condenar el mal y favorecer el bien. No descanséis en mantener vivo y alerta vuestro espíritu de iniciativa (...) ahora sois los arquitectos de su propio destino (...) nada se consigue sin la prosecución en el esfuerzo persistente (...) para que la juventud no se convierta en lamentable fracaso”.*¹⁵⁷

Se daba así continuidad a las finalidades formativas impuestas en la Enseñanza Primaria a través de las bases axiológicas de la *pedagogía del esfuerzo* para orientar “(...) una escuela nacional (...) de culto íntimo por nuestras cosas, nuestro derecho y nuestros héroes y (...) porque la ley fundamental de la vida es la lucha –que si no se promovía- advenía la degeneración y la muerte de la raza. Debía templarse su espíritu –refiriéndose a los alumnos- en el esfuerzo y en la disciplina (...) porque la disciplina hacía fecunda la acción de la colectividad y el esfuerzo permitía la sana y necesaria selección de los mejores”.¹⁵⁸

La propuesta curricular

El Plan General de Estudios y el diseño curricular para los dos primeros cursos liceales fue aprobado por el CNES en Sección del 5 de octubre de 1936. Según el Director General del CNES, Prof. Eduardo de Salterain y Herrera (1937) “*Las finalidades del plan son atender la educación integral*

¹⁵⁷ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 125. 1/4/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.30)

¹⁵⁸ Williman, J.C. La Reforma en la Enseñanza Primaria del Uruguay. Citado en: Ruiz Esther (1997). Escuela y dictadura 1933- 1938. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dpto. de Publicaciones, Montevideo. Uruguay (p.102-103)

*del hombre, la formación del ciudadano y el estímulo de las vocaciones, en vistas a una habilitación para las profesiones universitarias*¹⁵⁹.

Como se desprende de las finalidades formativas propuestas para el nuevo plan, las autoridades del CNES trataron de minimizar el carácter propedéutico que tradicionalmente había caracterizado a la Enseñanza Secundaria e incorporaron las preocupaciones formativas generales por las que habían clamado la mayoría de los docentes de ese nivel de estudios. Por ello se organizó un currículo general, de cinco años de duración, que abarcaba un conjunto de materias escolares que propendían a la formación cultural integral de todos los alumnos y recién en el último año de la Enseñanza Secundaria, en el sexto grado, se dividía el currículo en orientaciones integradas con materias más específicas acordes a las necesidades requeridas para una preparación pre- profesional.

También en ese grado y como novedad, el currículo ofrecía la posibilidad de optar por una orientación terminal, de carácter utilitario, no propedéutico, que integrara al alumno egresado de esa orientación al mundo laboral¹⁶⁰, *“(...) para los estudiantes que deseen prepararse para las actividades del comercio o la industria”*. Al mismo tiempo se sostenía que *“(...) Su orientación espiritual es la de un humanismo moderno, con el desarrollo proporcionado de la cultura científica, la literaria y filosófica y el sentido de la Nacionalidad Uruguaya”*.

¹⁵⁹ En: Memorias de Enseñanza Secundaria 1936- 1938. Montevideo, 1938.

¹⁶⁰ Con esa organización del territorio curricular se integraba una aspiración de los docentes de Enseñanza Secundaria con respecto a que ésta no debía de ser exclusivamente preparatoria a las carreras universitarias liberales, y que debía de preparar cultural y cívicamente a los estudiantes. Asimismo, la orientación no propedéutica se asociaba con el interés creciente en las clases sociales medias urbanas de finalizar los estudios secundarios como requisito indispensable para ocupar un empleo público como funcionarios del Estado y separarse así de la clase trabajadora.

El territorio curricular se organizó de la siguiente manera:

CUADRO 2. DISEÑO CURRICULAR DEL PLAN GENERAL DE ESTUDIOS (1937)

	PLAN 1937					
	1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO	5º año	6º AÑO
						Tronco Común: (14 horas)
Español (5h)	Español (4 h)	Literatura (4 h)	Matemáticas (3 h)	Literatura (4 h)	Literatura (3 h)	
Matemáticas (5 h)	Matemáticas (4 h)	Matemáticas (3 h)	Literatura Uruguaya (2 h)	Historia (3 h)	Historia y problemas sociales (3 h)	
Francés (3 h)	Francés (3 h)	Francés (3 h)	Historia (3 h)	Matemáticas (2 h)	Historia de la Filosofía y Ciencia (4 h)	
Cultura Moral (2 h)	Historia (4 h)	Inglés (3 h)	Física (4 h)	Cosmografía (3 h)	Conocimiento científico (4 h)	
Ciencias Geográf. (3 h)	Ciencias Geográf. (3 h)	Ciencias Geográf. (3 h)	Química (3 h)	Filosofía (3 h)	Opciones profesionales (10- 12 horas)	
Historia Natural (3 h)	Historia Natural (3 h)	Historia (4 h)	Geología (2 h)	Cultura estética (2 h)	Abogacía y Notariado	
Dibujo (2 h)	Dibujo (3 h)	Física (3 h)	Francés (3 h)	Economía Política (3 h)	Medicina	
Canto Coral (2 h)	Cultura Moral (1 h)	Química (3 h)	Inglés (3 h)	Inglés (3 h)	Ingeniería y Agrimensura	
Cultura Física (2 h)	Canto Coral (1 h)	Dibujo (2 h)	Filosofía (3 h)	24 horas	Arquitectura	
27 horas	Cultura Física (2 h)	Cultura Moral (1 h)	Ed. Cívica y Derecho (2 h)	VARONES	Agronomía	
	28 horas	Canto Coral (1 h)	28 horas	Cultura Industrial (2 h)	Ciencias Económicas	
		Cultura Física (1 h)		Biología e Higiene (3 h)	Química Industrial	
		30 horas		MUJERES	Opción Cultura Utilitaria	
				Puericultura (3 h)	(no propedéutica)	
				Economía Doméstica (2 h)		
				28 horas		

Fuente: Elaboración personal en base a Orestes Araujo (1960)

En términos generales se incrementó en cinco horas semanales la permanencia de los estudiantes en las Instituciones Liceales con respecto al plan anterior. Eso se debió a que la formación integral implicó la aparición de nuevas materias escolares con fines recreativos (Cultura Física), cívicas patrióticas (Cultura Moral) y recreativas culturales (Canto Coral). A su vez, en 1º año, a las materias Idioma Español y Matemáticas se le agregó una hora semanal para tareas vigiladas, ya que eran las dos materias en las que se habían detectado las mayores dificultades en los estudiantes ingresados al segundo nivel educativo.

La enseñanza de la *Cultura Física* dependía de la Comisión Nacional de Educación Física (en lo sucesivo CNEF) y se transformó en materia escolar obligatoria dada su contribución a “(...) la enseñanza armónica e integral en la educación de los alumnos”.¹⁶¹ La CNEF definía los locales en donde efectuar los ejercicios y nombraba a los profesores competentes, quienes debían asistir a las reuniones de profesores a contribuir con informes sobre el desempeño estudiantil.

¹⁶¹ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 50. 22/2/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.13)

La enseñanza de la *Cultura Moral y Social* como materia escolar perseguía fines estrictamente de formación en disciplina, a modo de “religión laica”. Hasta el plan de estudios anterior, las cuestiones relativas a la ética y a la moral estaban incluidas en los cursos de Filosofía.

El haber creado una materia escolar con ese nombre sin sanción, o sea sin calificación, permitiría suponer que la finalidad formativa estuviera vinculada al abordaje de preceptos morales, en un país en el que los valores laicos se habían impuesto como norma indiscutida en la reforma escolar del último tercio del siglo XIX.

Por medio de la Circular N° 72 del 11/5/1937, las autoridades del CNES establecía que *“Los profesores de Cultura Moral, tienen forzosamente que abordar y tratar temas que les ofrecerán muchas ocasiones de bucear el alma de sus discípulos¹⁶² y de orientar sus disposiciones naturales, sus inclinaciones afectivas y esforzarse por diseñar la personalidad moral del alumno y registrar los resultados de tan encumbrado empeño (...) por lo que sus apreciaciones sobre el valor y la calidad de los alumnos serán de incuestionable oportunidad y eficacia. (...) Por tanto es muy importante su responsabilidad (...) deberá redactar con toda la precisión conveniente la ficha psicológica de cada alumno”¹⁶³.*

Si bien no está previsto dentro de esta investigación, sería de interés preguntarse cuál fue el origen del profesorado de esta materia escolar, que al no tener precedentes en la Institución, no contaba con docentes titulares efectivos por concurso para enseñarla y, que dado el perfil político e ideológico que cumplían al enseñarla, no podía dejarse su dictado librado al azar. Maronna indagó sobre el reclutamiento de los docentes durante el régimen terrista y concluyó que *“Efectivamente hubo un sensible aumento de cargos provistos por vía del nombramiento directo, salteando en la*

¹⁶² Es interesante notar que al referir a los profesores o a los contenidos de esta materia escolar se considerara a los destinatarios como discípulos, con una clara connotación preceptiva.

¹⁶³ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 72. 11/5/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.17)

mayoría de los casos la vía del concurso de oposición y méritos que era la norma habitual de acceso”. Agrega que “Antonio Grompone, miembro del Consejo Central Universitario durante ese período y delegado al CNES por la Universidad, denunció que entre 1932- 1944 se efectuaron cien designaciones por concurso de oposición y méritos y mil quinientos por nombramiento directo”.¹⁶⁴

Este tema generó rechazo entre los profesores y los directores liceales, quienes hicieron el planteo formal a la Dirección General. El Prof. de Salterain expuso los motivos de la siguiente manera “(...) El suscripto conversó detenidamente con los Directores sobre el particular y aprovechó, además la circunstancia, para explicar otras normas adoptadas por las autoridades de Secundaria, que por romper en parte los moldes de ciertas rutinas podían levantar alguna resistencia”, reconociendo que “(...) consideró útil y de buena administración conversar con los Señores Directores de Liceos sobre el particular, comprende perfectamente que son ellos funcionarios subordinados a la autoridad que tengo el honor de presidir y que deben de cumplir las resoluciones que éste adopte (...) y que nadie dudó ni por un momento”¹⁶⁵.

El programa de *Canto Coral* establecía “(...) la obligación de hacer ejercicio especial del Himno Nacional, como contribución a la formación del espíritu patriótico”, finalidad formativa que cumplía esta materia dentro del currículo. También, a partir de prescripciones didácticas específicas se le mandaba a los profesores recordar a ciertas personalidades representativas de la cultura y el folklore nacional; por ejemplo el 29 de junio de 1937 se conminaba a los docentes a homenajear al compositor uruguayo y profesor de Música Sr. Gerardo Grasso “(...) instrumentador del Himno Nacional y autor del *Pericón*, baile nacional del Uruguay” que había fallecido algunos días antes en Montevideo ya que “(...) no puede pasar inadvertido el triste

¹⁶⁴ Maronna, M (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p. 175).

¹⁶⁵ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 74. 11/5/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.18)

*suceso con la evocación de la obra del nombrado compositor en las clases de Canto Coral (...) a fin de que la generación de los alumnos de hoy rindan un merecido tributo de admiración y gratitud hacia uno de los iniciadores de la música nacional*¹⁶⁶.

En síntesis, el 30% de la carga horaria en el nuevo diseño curricular fue destinada a la enseñanza de materias escolares cuyas finalidades formativas se articularon al proyecto político de educación del régimen terrista y de sus representantes en el CNES. Particularmente, para el caso de Geografía, esta materia se integró al currículo con una carga horaria de nueve horas semanales distribuidas equitativamente entre los cursos de 1° a 3°, bajo la denominación de *Ciencias Geográficas*.

La legitimidad de la Geografía- Ciencia Integral se debió a diferentes motivos. Un primer motivo fue *académico*, pues los contenidos disciplinares propuestos por el paradigma geográfico integral acompañaban los sentidos políticos del nuevo plan de estudios, fundamentalmente a partir de un paradigma híbrido que pretendió la combinación del Determinismo Ambientalista Alemán y la Geografía Política, con el Regionalismo Integracionista Francés y la Geografía Corológica. En segundo lugar, por motivos *políticos*, pues quienes lideraban el campo disciplinar geográfico adherían desde la década de 1920 a la diferenciación los fines de la Enseñanza Secundaria con respecto a los de la Universidad de la República (los llamados pedagogos, entre ellos el Prof. Elzear Giuffra), proyecto impulsado por el terrismo y porque algunos además, apoyaban políticamente el régimen terrista por razones ideológicas o por razones pragmáticas.

Todo ello redundó en una legitimidad política, ideológica y social de la Geografía como materia escolar en el currículo, debido a que quienes lideraban el campo geográfico gozaban de la confiabilidad política del

¹⁶⁶ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 84. 29/6/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.21)

régimen y por el utilitarismo pedagógico con el que éstos produjeron el discurso geográfico escolar.

Los programas de la asignatura

Los programas de Ciencias Geográficas dentro del Plan General de Estudios de 1937, corresponden a los cursos de primero a tercero y tienen la presentación de los contenidos geográficos de la siguiente manera:

1º Curso: Geografía General y Eurasia

2º Curso: Geografía de África, Oceanía y América

3º Curso: Geografía del Uruguay en el mundo

La interpretación paradigmática de los contenidos geográficos en los programas

La organización de los contenidos disciplinares sigue una secuencia deductiva, que la hace propia de las ciencias positivas. La distribución del temario en los tres cursos refleja claramente un abordaje desde el paradigma de la *Geografía Política*, teniendo como marco estructural a los distintos “continentes”, o sea, a los espacios físicos naturales que contienen países que constituyen la síntesis de territorios (compuestos por recursos y población) organizados y administrados por estados.

Los fundamentos didácticos disciplinares en la Geografía Política radican en la concepción de que la configuración del planisferio político actual muestra al conjunto de las tierras emergidas subdivididas en un mosaico de particiones territoriales denominadas estados. Esas subdivisiones de la superficie terrestre, constituyen la expresión cartográfica de espacios que se encuentran organizados políticamente bajo determinadas instituciones que se aceptan y convalidan en el mundo contemporáneo.

Las sociedades que quedan al interior de esos límites deben reconocerse como una nación, ante lo cual, la descripción de las bases físicas, humanas y económicas representativas de cada país y su expresión cartográfica

permitían singularizar la patria y diferenciarla de otras, las que podían ser “amigas” o “enemigas”. Desde este enfoque geográfico, el espacio de la nación es la patria y queda naturalizada –en realidad, despolitizada- como país.

Los Profesores Chebataroff & Aguiar (1941) en el texto de Ciencias Geográficas para el primer curso de Enseñanza Secundaria narraban *“Cuando varios grupos humanos, tribus, clanes, se estabilizan, se identifican con el terreno en que viven, armonizan sus tendencias espirituales, se organizan en su vida de conjunto y entran en relaciones con otras agrupaciones similares, forman un Estado. Han creado una Patria (...) Patria es el país de cada uno. Estado o nación, considerado como Hogar Mayor del pueblo a que se pertenece en el que debe considerarse familia a toda la comunidad social y política de que es integrante. En general, representa además de la unidad territorial, una cierta comunidad espiritual”*.

La construcción del discurso geográfico escolar para relatar las características de los países se limitaba a la presentación toponímica de los límites -naturales y/o contestados-, de los accidentes del terreno, del clima, al listado de centros y localidades urbanas, a la descripción de los principales grupos humanos (conceptualizados como razas) y al cifrado estadístico de los principales rubros de producción y comercialización de los estados- nación.

Según Diego Barros Arana (1884) la Geografía Política *“Considera la superficie del globo dividida en estados o naciones habitadas por sociedades o razas de la gran familia humana, que poseen idiomas, costumbres y creencias religiosas más o menos diferentes. Da a conocer además los límites, el comercio, la estadística, el poder militar, la mayor o menor facilidad en las comunicaciones, las producciones, las ciudades, las riquezas y la cultura de cada pueblo”*¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Barros Arana, Diego (1884). Elementos de Geografía Física. 4ª. Edición. Editor Francisco Ybarra. Montevideo, Uruguay. (p.1)

El legado de la Geografía Política tradicional y su fuerte convalidación social ha sido tal, que esta descripción toponímica y factual, característica del relato geográfico, podría afirmarse que aún hoy tiene fuerte anclaje práctico en las clases de esta materia.

De esta forma se prescribían en el programa oficial los contenidos jerarquizados y secuenciados para presentar los países en el primer curso: *“España: organización política. Colonias. Ciudades y Puertos. Producciones. Industrias tradicionales extractivas y fabriles. Para la enseñanza de las Islas Británicas “El archipiélago y su relación con el continente. Descripción del relieve. Las costas, ríos y canales y su influencia en la vida del pueblo británico. Clima. Las nieblas. Población. Las grandes aglomeraciones urbanas. Puertos y ciudades. La actividad fabril. Producciones del suelo y del sub- suelo. Organización política y dominio colonial”*¹⁶⁸.

La enseñanza de la Geografía cumplía con la finalidad de que se identificaran, reconocieran y localizaran los hitos geográficos nacionales, ya que los mismos particularizaban al territorio en el que habitaban los ciudadanos y al mismo tiempo lo diferenciaban de los otros territorios, aquellos que conformaban los espacios políticos de otras naciones. Se distinguía así claramente lo extranjero y la condición de extranjería de lo nacional, de lo patrio.

La estrategia didáctica sugerida a los docentes estaba frecuentemente centrada en la realización de mapas, en los que ubicar exactamente la toponimia y esto se transformaba más en un ejercicio de habilidades y destrezas artísticas que en el manejo espacial de la información; y desde este lugar se producía la simplificación del conocimiento geográfico al reconocimiento cartográfico. Nótese al respecto la prescripción curricular en el programa del primer curso *“La obligatoriedad de efectuar ejercicios sobre signos convencionales obedece a que no hay comprensión posible de las cartas geográficas si el alumno no sabe distinguir los rasgos utilizados*

¹⁶⁸ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Programa Oficial del 1º Curso, Ciencias Geográficas. Plan 1937. Of. mimeografiado.

por el cartógrafo. No debe seguirse adelante con el programa si el alumno no ha aprendido a distinguir las diferentes clases de mapas y establecer la conveniencia de la elección de unos y otros. El mapa es el fundamento básico de toda la buena enseñanza geográfica. Si el estudiante no sabe leer cartografía no puede comprender ni sentir simpatía por las descripciones de los países que subsiguen en el curso”¹⁶⁹.

Los métodos adoptados para la enseñanza de los contenidos de la Geografía Política eran descriptivos y recitativos, exigiendo aprendizajes memorísticos y repetitivos con respecto a los principales contenidos factuales de los diferentes países y su exacta ubicación cartográfica.

Con respecto al enfoque disciplinar presente en la redacción de los contenidos programáticos puede afirmarse que responde a la perspectiva Naturalista, correlativa con la Geografía escolar clásica decimonónica, bajo la concepción de que la influencia de los factores físico naturales, principalmente el clima y la topografía afectaban en forma directa y determinante la organización humana del espacio geográfico.

Es por ello que después de la enseñanza de los límites y de la organización política de los países se le sucedían dos temas esenciales: el relieve y el clima, los dos factores geográficos determinantes del escenario humano. Luego de la enseñanza de estos dos temas se abordaba el capítulo de las razas, ya que estas se consideraban como la respuesta de adaptación de los grupos humanos al medio y por último las producciones como síntesis entre los factores ambientales y la adaptación a ellos de los grupos humanos.

Las relaciones Medio/ Hombre se presentaban unidireccionales, centradas en la influencia directa de la naturaleza sobre los hombres, con tintes deterministas y catastrofistas.

Sostiene Ruy Moreira (1996) *“La propia historia de la ciencia nos enseña que cada época histórica construye su propia concepción de naturaleza. Más que eso, nos revela que toda época está orientada por la concepción de naturaleza que mejor se vincula a las necesidades culturales de la relación*

¹⁶⁹ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Programa Oficial del 1º Curso, Ciencias Geográficas. Plan 1937. Of. mimeografiado.

de sus hombres con su mundo. La actual, nace relacionada al proyecto histórico de construcción de la base material del capitalismo. Lo que denominamos naturaleza en Geografía es la concepción creada por la física newtoniana, que la Economía Política convirtió en recursos naturales y que la geografía determinista alemana de Carl Ritter le dio dimensión de cuerpo territorial”¹⁷⁰.

Como producto de la concepción epistemológica Kantiana, a partir de la cual se produjo la separación de la ciencia del tiempo (Historia y los estudios cronológicos) de la ciencia del espacio (Geografía y estudios corológicos), el espacio geográfico fue concebido como el escenario en el que se desarrollan las actividades humanas a lo largo de la historia.

Kant consideró al espacio como un presupuesto de las materialidades externas y por lo tanto no como un concepto empírico, pero sí una representación necesaria a priori, que fundamenta todas las intuiciones externas. Tal como lo afirma Santos (2002) “(...) *El siglo XVIII nos legó una lectura del mundo y Kant la sintetiza, magistralmente, en una única proposición: el mundo como escenario. La geografía como descripción del escenario, y en este sentido, ella es (geografía) física*”¹⁷¹.

La noción de la naturaleza física como escenario de las acciones humanas dio origen al determinismo geográfico, concepción desde la que se procuró interpretar, cómo se produce la total y absoluta influencia del medio geográfico sobre las actividades humanas. La topografía como base material de la historia y la influencia del clima convertían al Hombre como elemento pasivo en la organización del espacio geográfico, al que debía adaptarse, imposibilitando todo tipo de transformación natural y/o social.

En el libro de texto para el primer curso de Ciencias Geográficas del Plan de Estudios de 1937, el Prof. Elzear Giuffra escribió sobre las consecuencias del relieve de montaña y el clima riguroso en los hombres “*Se puede decir*

¹⁷⁰ Moreira, Ruy (1996), *El círculo y el espiral. La crisis paradigmática del mundo moderno*. Ed. Obra Abierta, San Pablo, Brasil. (p14)

¹⁷¹ Citado en: Achkar, M; Domínguez, A; Pesce, F (2011). *Evolución del pensamiento geográfico en el Uruguay. Breve ensayo historiográfico*. Ediciones Zona Libro, Montevideo, Uruguay. (p.17-18)

que el hombre sujeto a la vida de las montañas, adquiere características y rasgos que lo distinguen de los pueblos que viven en el llano, junto al mar, o en los valles. La montaña, cerrando el horizonte, hace, necesariamente al hombre que vive en sus hondonadas, restringido y poco curioso. Hay en él una tendencia a seguir las costumbres; es conservador y apegado a los viejos usos, poco dado al confort y, por lo general, habla con las viejas formas del idioma... ”¹⁷².

Para el estudio de “*El hombre. Clasificación y distribución general de las razas humanas*” se sugería, en el programa oficial del 1° curso, destinarle solo una hora de clase ya que “*Se debe dar una breve noción sobre las distintas teorías acerca del origen y distribución de las razas humanas, una descripción general de las condiciones físicas que permiten diferenciar unas de otras, no olvidándose el profesor, que el estudio detallado de ellas corresponde a los países en donde tengan preponderancia*”.¹⁷³

El estudio de las razas humanas en los cursos de Geografía como capítulo posterior a los de Geografía Descriptiva y Física fue una tradición en la materia escolar hasta la década de 1950.

En el primer libro de texto de Geografía usado en la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios (1884), cuyo autor fue el chileno Diego Barros Arana, titulada *Elementos de Geografía Física*, los estudiantes podían leer “*(...) La diversidad de fenómenos climáticos y la manera regular cómo se suceden, han hecho de las zonas templadas el clima por excelencia para la humanidad. El equilibrio es el estado habitual del organismo. (...) el hombre está instigado constantemente al trabajo, y si la naturaleza es generosa en estas zonas, lo es sólo para los que la estudian, la comprenden y trabajan. Así se ve que en estas zonas, desde hace tres mil años son el asiento de las civilizaciones más avanzadas y la cuna de las ciencias, de las artes y de la industria (...) El habitante de los países tropicales puede*

¹⁷² Giuffra, Elzear (1937). Ciencias Geográficas. Primer Curso. Eurasia y nociones de Geografía General. Ed. Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.67)

¹⁷³ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Programa Oficial del 1° Curso, Ciencias Geográficas. Plan 1937. Of. mimeografiado.

dispensarse de vestidos, no tiene necesidad más que de una débil cantidad de alimento, y para proporcionársele le basta sacudir las ramas de un árbol o arrancar raíces del suelo. No tiene verdaderas necesidades y siendo la vida sumamente fácil para él es imprevisor y se deja dominar por las pasiones y por los placeres sensuales. En general obedece más a la imaginación que a la razón”¹⁷⁴.

Esa descripción general de las características de las razas blanca y negra como producto de la influencia del clima sobre el pensar, el sentir y el hacer de los hombres fue el relato construido por el autor para justificar lo que en páginas anteriores había aseverado al introducir el capítulo *El Hombre*: “*La raza blanca, dijimos, posee una gran superioridad sobre las otras razas (...) es manifiesta su supremacía en la organización política, en los monumentos de la literatura o de las artes, en el cultivo de las ciencias, en los trabajos de la industria (...) Afirmada así en el sentimiento de supremacía por el testimonio de la historia, la raza blanca se atribuye la dirección de los negocios del mundo, sin que ninguna otra ponga en duda su derecho, y en el caso necesario, impone su voluntad por la fuerza, lo que constituye otra manera de manifestar su superioridad. Está a la cabeza de la Humanidad; las otras razas no son más que los brazos”¹⁷⁵.*

Casi medio siglo después, en el libro de texto para el primer curso de Ciencias Geográficas del Plan General de Estudios de 1937, cuyo autor fue el Prof. Elzear Giuffra, en el capítulo *El Hombre* aún podía leerse “*(...) todavía hay tipos bastante distintos de hombres a los cuales llamamos razas. Para distinguir una raza de otra es necesario tener en cuenta, entre otros, los siguientes caracteres: color de piel, cabello, forma de cráneo, ojos y nariz. Así pueden distinguirse cuatro razas, la blanca, la amarilla, la negra y la cobriza o roja (...) La raza blanca es la más inteligente de*

¹⁷⁴ Barros Arana, Diego (1884). *Elementos de Geografía Física*. 4ª. Edición. Editor Francisco Ybarra. Montevideo, Uruguay. (p.336-337)

¹⁷⁵ Barros Arana, Diego (1884). *Elementos de Geografía Física*. 4ª. Edición. Editor Francisco Ybarra. Montevideo, Uruguay. (p.330)

*todas*¹⁷⁶. Como ejemplo de la raza amarilla, al abordar las características culturales de los *Hombres Chinos*, afirma “*Hablan un idioma monosilábico. Representa el estado siguiente a la expresión onomatopéyica y, por lo tanto, el grado inferior de la evolución del verdadero lenguaje (...) La escritura está de acuerdo con este grado de evolución. El chino escribe aún con jeroglíficos, más o menos modificados, vale decir que representan ideas y no sonidos. Es pues, una escritura ideológica, mientras que la de los idiomas muy evolucionados es fonética*”¹⁷⁷.

Ese discurso geográfico lleva implícito:

- a) cómo del clima templado, sin extremos térmicos ni pluviométricos, derivaba un clima social equilibrado y estable
- b) el trabajo y la laboriosidad como valor, como esfuerzo personal para apropiarse lo que la naturaleza generosamente provee a quien estudia y trabaja, escondiendo así toda posibilidad de diferencia social estructural
- c) la asociación del clima templado con la localización y extensión de las razas blancas europeas y por ello el vínculo entre supremacía de esta sobre las demás, manifestada por sus expresiones culturales y civilizatorias.

El Prof. Elzear Giuffra (1937) aseveraba en el texto de Ciencias Geográficas para el primer curso “***Francia es un país de clima templado***” (resaltado por el autor) y más adelante “*Francia constituye una de las potencias políticas, económicas y militares más importantes del mundo. Francia ha ejercido y sigue ejerciendo una gran influencia en el Uruguay gracias a su enorme cultura intelectual. Nuestros hombres de estudio tienen como fuente de información principal al libro francés y no hay especialización alguna que no tenga por bases los elementos proporcionados por universidades o escuelas francesas. A su vez, el comercio de Francia, con sus artículos de*

¹⁷⁶ Giuffra, Elzear (1937). Ciencias Geográficas. Primer Curso. Eurasia y nociones de Geografía General. Ed. Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p54)

¹⁷⁷ Barros Arana, Diego (1884). Elementos de Geografía Física. 4ª. Edición. Editor Francisco Ybarra. Montevideo, Uruguay. (p.331)

arte y de buen gusto, ha hecho sentir su acción sobre la intelectualidad uruguaya que determina una verdadera dirección espiritual”¹⁷⁸.

Se construía de esta manera un mensaje pedagógico que promovía el eurocentrismo, la negación de identidades culturales amerindias y africanas y la construcción de una nación estable, regular, equilibrada, en la que el esfuerzo personal, la laboriosidad y la inteligencia eran los factores de diferenciación social, en un escenario físico natural sin extremos en el que se desarrollaba naturalmente un clima social homogéneo y de fácil adaptación.

Estos fueron los mensajes políticos que subyacieron en la formulación de los contenidos geográficos de los programas escolares oficiales que fueron prescriptos y normativizados a nivel nacional en el Plan General de Estudios, en concordancia con los sentidos políticos y las finalidades formativas que le dieron sustento político, institucional y social a la Geografía como materia escolar en la segunda mitad de la década de 1930.

La utilización y el seguimiento de los cursos a través de los programas oficiales se hicieron obligatorios, con la pretendida ilusión de homogeneizar y normalizar la enseñanza de los contenidos de las distintas materias escolares, pero fundamentalmente de aquellas consideradas de prioridad patriótica.

En julio de 1936, el CNES prescribía al cuerpo docente nacional *“Recordar a todos los señores profesores, que es obligación primordial inherente al cargo que desempeñan, cumplir en su totalidad el programa oficial de la asignatura que dictan*”¹⁷⁹.

El CNES fue aún más allá en el intento por el control social e institucional de la práctica de la enseñanza al trasladar esa responsabilidad y compromiso

¹⁷⁸Giuffra, Elzear (1937). Ciencias Geográficas. Primer Curso. Eurasia y nociones de Geografía General. Ed. Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.153)

¹⁷⁹ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 19. 2/7/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.8)

político y educativo a los estudiantes y a las familias de éstos, a través de dos circulares casi simultáneas.

Por medio de la Circular N° 61, emitida el 12 de abril de 1937 establecía que “(...) *el uso de los programas oficiales no debe limitarse a los profesores pues considera, que el alumno debe conocerlos también y guiarse por ellos para colocarse en condiciones de apreciar los verdaderos alcances de la enseñanza y objetivos de la asignatura. (...) además que el estudio de los programas por parte del estudiante puede proporcionar otras ventajas que no es necesario señalar por ser ellas lo suficientemente conocidas*”¹⁸⁰, haciendo una alusión al control de los contenidos de enseñanza y de los discursos docentes y resolvió hacer obligatoria la utilización del programa oficial por parte de los estudiantes desde el inicio de los cursos, facilitando la compra de los mismos poniéndolos a la venta a un precio económico para la época.

De manera indirecta y bajo la justificación de la relevancia económica de que los liceos contasen con Asociaciones de Padres, el CNES sugirió a las Direcciones Liceales que las fundasen, reconociendo que “(...) *el beneficio mayor de los cooperadores es de carácter moral, el que procede del contacto regular y continuado de los padres de familia con los directores y profesores del Liceo (...) y dicha cooperación, así como la de otros elementos sociales de ponderación y de respeto, es factor indispensable (...) para el éxito de la función educativa*”¹⁸¹.

Con respecto al control y a la fiscalización de los docentes Maronna (1994) afirma “*El cuerpo docente controla aquella zona del sistema educativo en que se desarrollan los procesos de enseñanza- aprendizaje, donde se juega la relación docente- alumno. El espacio interno, el espacio del salón de aula es por definición, el más difícil de controlar (...), a menos claro que*

¹⁸⁰ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 61. 12/4/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.16)

¹⁸¹ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 67. 28/4/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.17)

*los estudiantes mismos actúen como fiscalizadores. Al respecto existieron serias denuncias en la prensa sobre todo durante el año 1936 que probarían que este fue un instrumento empleado*¹⁸².

De esta manera las autoridades del CNES pretendían convertir la función del docente, otrora un intelectual - catedrático o profesor de la especialidad en la Universidad de la República o en liceos dependientes de ella-, portador de saberes con alta significación social y cultural, con libertad de cátedra y autonomía, en un funcionario del estado, cuyo rol se centraba en la transposición de los contenidos del programa oficial bajo el control de otros actores institucionales y sociales.

Por ello el programa de la materia escolar indicaba a los docentes qué, cuánto, cuándo y cómo enseñar, convirtiéndolo en un documento curricular que comenzó a tener el respaldo de una doble autoridad: la autoridad política, la que fija las intencionalidades formativas de los futuros ciudadanos en los planes de estudio y la autoridad técnica, o sea la otorgada a los programas oficiales por los especialistas y que, como estos debían de contar con la anuencia de la autoridad política, terminaban construyendo un discurso escolar oficialista.

En el mes de diciembre de 1937, luego del primer año de puesta en práctica del programa del primer curso del plan, el CNES encargó a los Profesores Elzear Giuffra y Cayetano Di Leoni conformar una comisión asesora para la elaboración de una propuesta de distribución de las clases correspondientes a la parte introductoria al curso, en donde se trataban temas referidos a Geografía General.

El Profesor Giuffra elaboró y firmó como de su autoría un documento en el que expresó tanto desde el punto de vista teórico conceptual como del metodológico técnico, cómo abordar las unidades del programa que

¹⁸² Maronna, M (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p. 175). La autora documenta, que en el Diario *El País*, en mayo de 1936, aparecía una denuncia hecha por un docente, que reconoció en su clase a un policía de investigaciones inscripto como alumno; y también en ese mes, en otro artículo del mismo diario, se denunciaba el interrogatorio al que fue sometida una alumna liceal sobre los aspectos negativos de uno de sus profesores.

antecedían al abordaje del estudio de la Geografía Política de Eurasia en el primer curso.

En el mismo estableció que *“Teniendo en cuenta que la duración de un curso normal permite dictar alrededor de noventa clases y a objeto de dar cumplimiento a las disposiciones en vigor (...) los temas de Geografía General, que constituyen el programa de Ciencias Geográficas 1er. Curso, debe estar distribuido de la siguiente manera”*¹⁸³: veintiuna horas de clases para abordar los temas de Geografía General, cincuenta y siete horas de clases para enseñar la Geografía Política de Eurasia y doce horas para evaluaciones escritas y repaso final del curso.

En el documento los temas aparecen jerarquizados y ordenados siguiendo una secuencia deductiva, partiendo desde la Tierra en el Sistema Solar, las formas de representar a la Tierra, el aprestamiento cartográfico, los relieves, los climas, hasta finalizar con el estudio general de las razas humanas. Se prescribía enseñar desde el orden inmutable en el Universo, pasando por el orden natural terrestre y finalizando por la adaptación de los grupos humanos a ese orden y sus manifestaciones en razas¹⁸⁴.

Por ejemplo, para el dictado de la tercera clase sugería *“(…) Para enseñar Dimensiones comparadas de la Tierra con los demás planetas, debe comenzarse esta lección, tratando que el alumno forme una idea de lo que significa la Tierra en el espacio, en cuanto a sus dimensiones, para lo cual es necesario que el profesor exija del alumno no solo una exposición de memoria, sino también un esquema de sus ideas en la pizarra (...) el concepto de forma debe surgir sobre todo de la exhibición ante el alumno del centrifugador, cuyo funcionamiento ha de ser pretexto del maestro para desarrollar conceptos”*¹⁸⁵.

¹⁸³ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 123. 23/3/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.28-29)

¹⁸⁴ Léase el epígrafe de este capítulo.

¹⁸⁵ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 123. 23/3/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.29)

Para desarrollar la clase octava, cuyo tema debía ser *Globos y mapas* sostuvo “No debe seguirse adelante si el alumno no ha aprendido a distinguir las diferentes clases de mapas y establecer la conveniencia de la elección de unos u otros. El mapa es el fundamento básico de toda buena enseñanza geográfica. Si el estudiante no sabe leer cartografía, no puede comprender ni sentir simpatía por las descripciones que subsiguen”.¹⁸⁶

El documento fue presentado a los profesores de Ciencias Geográficas en la Primera Concentración de Profesores Liceales de la materia de todo el país, evento que se desarrolló en Montevideo el 10 de enero de 1938, en el Salón de Actos del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo. Ese encuentro nacional de profesores tuvo como finalidad evaluar el primer año de aplicación del Plan de Estudios.

En ese encuentro los docentes asistentes resolvieron por votación que “Las nociones de Geografía General se darán en forma objetiva, como nociones previas para poder desarrollar el resto del programa de 1° año -o sea describir los escenarios físicos naturales que determinan las organizaciones políticas y las actividades productivas en los países de Eurasia- (...) será menester no distraer el tiempo en explicarlos en 1° año pues de lo contrario el programa resultaría demasiado extenso y los resultados de escaso provecho debido a la edad mental de los alumnos”.¹⁸⁷

En el mes de marzo de 1938, el CNES prescribía al cuerpo docente nacional las sugerencias didácticas propuestas por el Prof. Elzear Giuffra, “A los efectos del más amplio conocimiento y de la aplicación de ellas”¹⁸⁸.

Esas prescripciones debieron ser reiteradas en dos oportunidades. La primera de ellas se efectuó el 7 de julio de 1938 y la segunda el 26 de abril

¹⁸⁶ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 123. 23/3/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.29)

¹⁸⁷ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 134. 6/6/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.32)

¹⁸⁸ *Ibíd.*

del año 1939, dados los reclamos e incumplimientos de los docentes de aula, que parecería se resistían a reconfigurar su rol de enseñantes profesionales al de funcionarios del estado.

Con fecha 6 de junio de 1938 el CNES emitió la Circular por medio de la cual se prescribía curricularmente qué, cuánto y cómo enseñar en la primera parte del programa de Ciencias Geográficas en todos los liceos del país. Es de suponer, que esta resolución impactó y conmocionó al profesorado nacional, no tanto por los contenidos, con los que probablemente acordaban, sino con la forma, por la modalidad impositiva sobre la enseñanza.

Eso explicaría los por qué, un mes después con fecha 7 de julio, la Inspección de Geografía a través del CNES les comunicaba a los docentes que *“A raíz de varias consultas formuladas por los profesores, relacionadas con el alcance del apartado 1° de la Circular N° 134, esta Dirección encarece al señor Director se sirva notificar a los señores Profesores de Ciencias Geográficas que la interpretación de aquel es la siguiente (el párrafo aclaratorio fue escrito por la Inspección): en el tercer curso de Ciencias Geográficas, se estudiará la razón de muchos fenómenos de Geografía Física. Por este motivo, será menester no distraer el tiempo en intensificar su estudio; no obstante deberá hacerse una explicación de los mismos de acuerdo con lo indicado en la Circular N° 123”*.¹⁸⁹

La prescripción curricular debió ser reiterada el 26 de abril de 1939, mostrando por un lado, un excesivo afán disciplinador asumido por la Inspección de la materia, que probablemente habría detectado en las visitas fiscalizadoras a las clases el incumplimiento de lo ordenado y por otro lado, la silenciosa resistencia docente. Eso podría explicar el contenido de la Circular N° 159 dirigida a los Directores Liceales y a través de ellos a los Profesores *“Señor Director, Comunico a usted, a sus efectos, que esta Dirección ha dispuesto recomendar a los señores Profesores de Ciencias Geográficas, 1er. Curso, que ajusten el desarrollo de la parte de Geografía*

¹⁸⁹ Ambas Circulares ya fueron citadas. Se hace referencia a las Circulares No. 123 y la No. 134. Son las que contienen la prescripción curricular sobre el abordaje de la primera parte del programa.

General a las indicaciones formuladas por Nota Circular N° 420 del 23 de marzo de 1938. El Señor Director se servirá notificar esta resolución a los señores profesores mencionados, haciéndoles conocer el contenido del Informe N° 123 que acompaña a la referida nota”¹⁹⁰.

Año tras año, durante los tres años de aplicación del plan, la Inspección de Ciencias Geográficas recordaba a partir de las prescripciones curriculares, las secuencias teóricas y formulaciones metodológicas a seguir para la primera parte del programa del primer curso, siendo a la única materia Liceal que se le impuso qué y cómo enseñar y se le recordó a los docentes que la enseñaban que debían cumplir con la normativa. La resistencia de los docentes pareciera haber sido también una constante.

Los enfoques disciplinares editorializados a través de los libros de texto

En un trabajo de investigación sobre manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario, Verónica Leone (2000) sostuvo que “(...) *no solo son libros que sirvieron para enseñar, sino que hoy nos permiten conocer qué enseñaban y cómo lo hacían (...) Pero sobre todo, esta fuente de conocimientos permite comprender una época con sus valores y códigos de conducta, así como también nos muestra cómo se veía el pasado, el presente y hasta lo que se esperaba del porvenir (...) también constituyen un documento riquísimo para conocer el concepto de nación, patria, ciudadano que se tenía, el adentro; así como las opiniones acerca de los países vecinos, el resto de los países americanos y europeos e incluso de otros continentes, explican la concepción del afuera*”¹⁹¹.

Por su parte Maronna (1994) afirma que en este período los textos oficiales, o sea los autorizados por el CNES, estaban convocados a cumplir una finalidad fundamental, ya que no sólo eran utilizados como libros para el

¹⁹⁰Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 159. 26/4/1939. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.36)

¹⁹¹Leone, Verónica (2000). Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario. En: Los Uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación. (1910- 1930). Dirección Gerardo Caetano. Ed. Taurus. Montevideo, Uruguay. (p.149).

aprendizaje de los alumnos, sino como manuales para la enseñanza “(...) que se relacionaba con la vieja aspiración de uniformizar los contenidos, que todos pudieran aprender lo mismo, y que todos los profesores enseñen lo mismo. Sin duda el análisis de esos textos podría aportar interesantes pistas para identificar los contenidos ideológicos que buscaban impartir”¹⁹².

De hecho, las autoridades del CNES veían en los textos libros para la enseñanza de la materia escolar. Fíjese este mensaje emitido por las autoridades “Señor Director, Cúpleme comunicar a usted, que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, en su sesión de hoy, resolvió declarar texto de la enseñanza de Geografía Económica la obra del Señor Carlos Lacalle”¹⁹³. Es probable que muchos de los docentes dependieran de los libros de texto para ejercer la enseñanza, principalmente en aquellas materias escolares en las que no había formación disciplinar sistematizada en la Universidad de la República y entonces, los manuales escolares constituían la guía teórica y didáctica para el desarrollo de los cursos.

Obsérvese esa necesidad pedagógica expresada por los profesores en las palabras del Prof. Elzear Giuffra (1939), - autor de los libros de texto oficiales para el nuevo plan de estudios- quien en el largo prólogo del libro *El Uruguay en el Mundo*, manual escolar escrito acorde los contenidos del programa del tercer curso liceal comenta “(...) el Uruguay da un paso que juzgo importantísimo: implanta, en la faz pedagógica, la Geografía Integral. Fue llamado el que esto escribe, por decisión de los profesores, a redactar los textos de clase”¹⁹⁴.

También es notoria la confianza depositada por las autoridades del CNES en los libros de texto autorizados como portavoces del discurso escolar oficial. En julio de 1936, y en el marco del Programa de Acción diseñado por las

¹⁹² Maronna, Mónica (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p. 176)

¹⁹³ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 5. 8/6/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.3)

¹⁹⁴ Giuffra, Elzear (1939). El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (prólogo)

autoridades de la Enseñanza para formular el nuevo plan de estudios, el Director General sostenía “(...) *buscar las formas de fiscalizar estrictamente la más rigurosa aplicación del plan y de las instrucciones del mismo (...) y podrá terminarse la tarea abordando los problemas inaplazables (...) los sistemas de contralor de la enseñanza, exámenes y promociones y de dotar a la Enseñanza Secundaria de los textos condignos de su importancia estimulando la competencia noble de los docentes más aptos*”.¹⁹⁵

En abril de 1938, el CNES refirió a la importancia del uso del texto en clase emitiendo una Circular, a propósito de denuncias hechas por la prensa, debido al precio elevado de los libros recomendados por los docentes para el seguimiento de los cursos. Las autoridades se dirigían a los docentes recordándoles que los textos “(...) *procuran adaptar la enseñanza a los programas oficiales, utilizando el texto como un auxiliar indispensable para facilitar el orden y el método en el desarrollo de las lecciones (...) El profesor no puede olvidar que el uso del libro de texto es también objeto de enseñanza, pues este es un poderoso promotor de la cultura siempre que se le sepa manejar. Por tanto, el libro, en la clase, debe ser utilizado por el profesor como material didáctico*”¹⁹⁶.

Los libros de texto oficiales cumplían una función política e ideológica, ya que para ser autorizados los contenidos disciplinares, pedagógicos y los valores implícitos en ellos eran analizados en profundidad por las autoridades de la enseñanza que le daban posteriormente su aval. Pero también los textos cumplían la función de imponer qué, cómo, cuánto y para qué enseñar los contenidos disciplinares, siendo una interpretación subjetiva y con fuerte tinte político e ideológico de los contenidos programáticos efectuada por parte del autor.

En caso de que hubiese “disidencia” con el enfoque oficial de los temas propuestos en los textos, algunos docentes optaron por entregar apuntes,

¹⁹⁵ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 16. 7/7/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.7)

¹⁹⁶ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 126. 20/4/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.30)

documentos o ensayos de elaboración personal, con miradas interpretativas críticas o al menos diferentes a la de los autores de los libros. Para ellos, el CNES dictó una resolución en la que establecía que “(...) *Los profesores procurarán no incurrir en el error pedagógico de impartir su enseñanza por medio de apuntes, previamente dictados en clase o provenientes de otros cursos. El apunte tomado en clase puede y debe ser una actividad propia del alumno fruto de las explicaciones oídas y material apto para reconstrucciones posteriores; pero no debe ser nunca la actividad normal en la clase*”.¹⁹⁷

Para el caso particular de la enseñanza de las Ciencias Geográficas los libros de texto para los cursos de primero a tercer año correspondientes al Plan General de Estudios de 1937 fueron escritos por el Prof. Elzear Giuffra, referente académico consolidado del campo disciplinar entre 1929- 1939 y cuya producción libresca tendrá trascendencia hasta la década de 1950.

El abordaje de los manuales escolares fue efectuado en una primera aproximación, siguiendo la propuesta metodológica de Ferras (1989) quien propone abordarlos atendiendo a su estructura y composición.

Con respecto a la forma y estructura de los libros de texto, los manuales escritos para los tres cursos guardan la siguiente regularidad:

- En la parte superior central de la tapa aparece el nombre del autor en mayúsculas, *ELZEAR GIUFFRA*, seguido de su posición académica, *Catedrático de Ciencias Geográficas*.
- En el cuerpo central de la tapa se especifica, también en mayúsculas, *CIENCIAS GEOGRÁFICAS* e inmediatamente se indica el curso al que corresponde el manual y se indican los grandes ejes articuladores prescriptos en el programa oficial.
- Para el *PRIMER CURSO*, *EURASIA* y *Nociones de Geografía General*. Para el *SEGUNDO CURSO*, *AFRICA- AMÉRICA* y para

¹⁹⁷ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 194. 24/4/1940. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.42)

el *TERCER CURSO, EL URUGUAY EN EL MUNDO*. Ensayo de Geografía Integral.

- Luego, en la parte central de la tapa se aclara *Edición enteramente reformada de acuerdo con los programas de 1937*, excepto en el texto correspondiente al Tercer Curso.
- En el borde inferior de la tapa aparece el lugar de publicación, *MONTEVIDEO, la editorial, Monteverde y Cía. Palacio del Libro*, y debajo, el año de la publicación, desde 1937 a 1939.

El libro escrito para el tercer curso presenta en el cuerpo central de la tapa las siguientes apreciaciones, *Ensayo de Geografía Integral* y en letra minúscula una aclaración “*Este libro es una explicación geográfica redactada siguiendo el orden y las jerarquías de la Naturaleza. No encasilla nombres ni es su objeto esqueletizar el territorio nacional bajo la tutela de una pseudo pedagogía y quiere en cambio, dar una idea de las cosas de la Patria y de su vida*”.

Del análisis de la estructura y composición de la tapa de los textos para los tres cursos, puede inferirse:

- a) La pretendida *legitimidad académica del autor*, ya que se presenta a sí mismo como *Catedrático de Ciencias Geográficas*. La primera interrogante que surge es *¿Por qué se presenta como catedrático?* Y la segunda *¿Qué significaba, en aquel contexto, ser catedrático?*

El ser catedrático en la Universidad de la República significaba (significa aún hoy) ocupar la condición de Profesor Titular en la especialidad, cargo al que se accedía por concurso de oposición libre y luego de demostrar públicamente, a través de la lectura de un ensayo, tener posicionamiento y dominio del campo disciplinar escolar.

Pero, desde 1935 y por razones de cambio institucional, la figura de catedrático no tenía validez más que simbólica, ya que la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios había sido escindida de la Universidad y el Ente Autónomo creado había heredado esa figura docente, pero no la

había institucionalizado. El catedrático ejercía la docencia y la investigación en el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA), cuya proximidad académica y edilicia con la sede de la Casa Matriz de la Universidad le conferían prestigio en comparación a los que enseñaban la asignatura en los restantes liceos de Montevideo y en el resto del país (18 circunscriptos a las capitales departamentales). De alguna manera, los catedráticos – o jefes de cátedra-, eran los referentes académicos nacionales de la especialidad y el uso de tal investidura es una clara expresión de autoridad académica para legitimarse como tal dentro del campo disciplinar.

En la contratapa además agregó el conjunto de investiduras complementarias a la de catedrático, a los efectos de fortalecer su legitimidad y volverla indiscutida: *Corresponsal de la Sociedad Geográfica de Madrid, Integrante de la Academia Nacional Argentina, de la Sociedad meteorológica de Francia, del Instituto Panamericano de Historia y Geografía, finalizando con un etc.*

- b) La legitimidad que le asignó a la Geografía como materia escolar, ya no como Geografía Física o Geografía Económica o Geografía Política, como aparecía enunciada en los planes de estudio anteriores, sino como Ciencias Geográficas.

La década de 1930 tuvo en la academia e intelectualidad nacional, pero fundamentalmente montevideana, una fuerte impronta positivista. Denominar a la Geografía como Ciencias Geográficas le aseguraba un cierto estatus en la arquitectura académica del currículo y también le daba unidad al campo disciplinar, con un objeto y un método específico propios de las disciplinas científicas. Este estatus científico significó que ganara territorio en el nuevo diseño curricular.

El segundo aspecto a destacar es el lugar paradigmático disciplinar elegido para efectuar las interpretaciones de la realidad nacional: *la Geografía Integral*, un enfoque integrador que pretendió sintetizar los contenidos de la Geografía Corológica y de la Geografía Política.

En la introducción (p.VII) indica que este enfoque paradigmático de la disciplina fue aportado por el geógrafo francés Camille Vallaux, quien en 1925 publicó el libro “*Les sciences géographiques*” donde define a la Geografía como ciencia, denominación que incorpora el autor a su producción ensayística desde el año 1930.

Desde este paradigma, la Geografía es una ciencia unitaria que ubica, ordena y explica los hechos geográficos y de la que el autor afirma “(...) *es una asignatura que pretende hacer conocer cómo ha actuado en el Globo el orden armónico y sabio de la Naturaleza y presenta al Hombre en el medio donde tiene que desarrollar inexorablemente su existencia...*” (p. VII-VIII).

Así, el autor da cuenta de **qué** geografía enseñará a través del ensayo, o sea aquella que estudia cómo los hombres se adaptan a las condiciones ambientales del medio, con un tinte ideológico determinista y catastrofista. Desde ese lugar teórico se infiere la **finalidad formativa de educar geográficamente**, o sea a través de la enseñanza de la materia ayudar a los estudiantes a comprender el orden armónico de la naturaleza y, como derivado de él, el orden armonioso que prevalece entre los hombres. Es una concepción de geografía “ciencia” no solo pretendidamente objetiva y neutra, propia del positivismo clásico, sino también aséptica. La propia noción de enseñar el orden natural y social en un contexto de gran conflictividad y polarización social política e ideológica, tanto a escala mundial como regional y nacional, y no abordar la idea de conflicto, da cuenta del sentido político encontrado a esta materia en la Enseñanza Secundaria uruguaya de la época.

- c) En el extremo inferior derecho de la tapa, aparece un apartado, en letra chica, en donde el autor expresa la finalidad formativa de la materia más detalladamente: “(...) *no es su objetivo, esqueletizar el territorio nacional, (...) quiere dar una idea de las cosas de la Patria y de su vida*”.

Se infiere que la finalidad de la Geografía Ciencia es enseñar el orden que prima en la patria y entre sus habitantes, hecho destacable en un país que recibía oleadas inmigratorias procedentes de Europa Mediterránea y Central y también desde Estados Unidos luego de la crisis del año 1929.

La materia cumplía con el objetivo de forjar ciudadanía, despertar la identidad nacional y el sentimiento patriótico, al mismo tiempo que profundizaba la idea de que en la patria todo está en orden y es inexorable para los hombres adaptarse a él. Todo esto los estudiantes lo irían descubriendo a lo largo del ensayo, en el curso de las lecciones del profesor, ya que el libro estaba redactado “*siguiendo el estricto orden y las jerarquías de la Naturaleza*”.

- d) En el apartado del extremo inferior derecho de la tapa del libro para el tercer curso, el autor discute con profesores de Geografía y quizás con quien le precediera en la escritura y en la edición de los libros de texto para la Enseñanza Secundaria del país, el Prof. Luis Cincinato Bollo, al afirmar que el ensayo “*No encasilla nombres ni es su objetivo (...) bajo la tutela de una pseudo pedagogía, esqueletizar el territorio nacional*”.

La *Geografía del Uruguay*, escrita y editada por Luis Cincinato Bollo, había sido reeditada como libro de texto para la Enseñanza Secundaria en 1933, un año después de que el Prof. Giuffra solicitara a las autoridades de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad reformar los contenidos programáticos.

Los textos de Luis C. Bollo gozaban de gran prestigio entre los profesores de la materia. En su obra predominaban las descripciones y los contenidos factuales, ya que el autor sostenía que había que cultivar la memoria geográfica (Bollo, 1929). Fue muy utilizada desde las dos últimas décadas del siglo XIX y proponía el estudio de cada sistema de la Naturaleza en conexión con el conjunto, valiéndose de numerosos ejercicios que tenían como finalidad pedagógica fijar los nombres y las ideas con precisión (Bollo, op.cit).

El Prof. Giuffra descalifica la obra de su antecesor, la considera pseudo pedagógica y en una apuesta por conquistar la supremacía del campo disciplinar cuestionó la Geografía que Bollo proponía enseñar, el para qué enseñarla y el cómo hacerlo.

La estructura de los libros de texto constaba de los siguientes componentes:

- *Disciplinares*, en los que se agrupan enunciados y explicaciones de teorías científicas, definiciones conceptuales, descripciones de hechos y fenómenos geográficos y relatos sobre los territorios de los países que se abordan.
- *Didáctico*, agrupándose lecturas y diarios de viajes ilustrativos de territorios para amenizar el aprendizaje de los estudiantes, actividades sugeridas a los docentes para explicar ciertas teorías científicas o conceptos y ejercicios de comprensión lectora o de interpretación cartográfica.
- *Gráficos e icónicos*: todos los textos contienen ilustraciones que abarcan figuras explicativas, fotografías, dibujos, bosquejos territoriales y diagramas, así como cartografía temática a diferentes escalas, acorde a los temas capitulados, de creación personal o extraída de bibliografía fundamentalmente francesa.
- *Axiológico*, transmitiendo en los relatos valores, normas a modo de adoctrinamiento y disciplinamiento.

Los aportes científicos y pedagógicos de Elzear Giuffra en la década de 1930. La Ciencia Geográfica desde el paradigma integral

En la década que va desde el año 1929, en el que ocupó el cargo de Catedrático en Geografía por llamado a concurso en la Universidad de la República, hasta 1939, año en el que murió en la cúspide de su producción científica, el Profesor Elzear Giuffra escribió diecisiete libros. Estas obras pueden agruparse de la siguiente manera:

- Un ensayo didáctico geográfico (1928) titulado *La enseñanza de la Geografía- Ciencia*, prologado por el Dr. Antonio Grompone, que fue escrito para leer ante el tribunal de concurso en la Universidad de la República.
- Diez libros de texto para la Enseñanza Secundaria y Primaria, acordes a los programas de estudio.
- Tres libros sobre Meteorología, ciencia a la que destinó una década de investigaciones, destacándose *su Contribución a la Climatología Médica del Uruguay (1936)*.
- Un ensayo sobre la cuestión geográfica del Plata, escrito en 1938 y titulado *Clasificación Geográfica del Río de la Plata*.
- Dos publicaciones en el boletín de la Sección de Geografía del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay.

Fue este período en el que el Prof. Giuffra consolidó su liderazgo en el campo disciplinar. De él escribió en 1939 el Prof. Juan Pivel Devoto “*Consagrado por entero a su especialización, con un mayor bagaje científico y con un concepto más amplio y moderno de las cosas (...) se propuso hacer e hizo Geografía (...) Dignificó su materia y enalteció la Cátedra (...) formó alumnos y profesores, volcó en la cátedra generosamente cuanto supo y aprendió para enseñar. La vida y la obra de Giuffra salvarán su nombre del olvido y han de proyectarse en su justa*

medida cuando el tiempo pase y llegue la hora de aquilatar valores (...) Su vastísima obra le hizo acreedor a distinciones honoríficas por parte de diversas Academias, entre otras, de la Junta de Historia de Buenos Aires, la Sociedad Nacional de Geografía de Madrid, el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, The National Society de EEUU, de todas las cuales era Miembro Correspondiente en el Uruguay”¹⁹⁸.

A la titularidad de la Cátedra de Geografía aspiró, por segunda vez, en el año 1928, cuando el Consejo de la Facultad de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República convocó a concurso de libre oposición.

En el plano institucional, el Prof. Giuffra era identificado en la Universidad de la República con el corporativo de los “pedagogos”, un grupo de docentes que impulsaban un lugar específico y finalidades formativas para la Enseñanza Secundaria que no solo fueran las propedéuticas y en el que los aspectos pedagógicos ocuparan un primer plano en el ejercicio de la docencia.

Para el año 1928 Giuffra tenía una trayectoria muy vasta en la Universidad. Había iniciado sus actividades a muy temprana edad, ejerciendo la docencia en la Cátedra de Física (1911- 1922), en la de Cosmografía (1922- 1933) y en la de Geografía como Profesor Sustituto desde 1915, año en el que había aspirado por primera vez a la titularidad de la Cátedra. Asimismo, fue fundador del observatorio astronómico y su primer Director entre 1928-1933.

Así expresaba el Prof. Giuffra en la Enseñanza de la Geografía Ciencia (1928): “(...) en la cátedra universitaria el profesor subía al entarimado, interrogaba a uno o dos alumnos y, de cuando en cuando, para justificar su eficiencia, describía un país, con una nomenclatura sorprendente. (...) El catedrático era, en rigor, un repetidor, un admirable coleccionador de datos que le proporcionaban sus lecturas. El alumno era el oyente o un

¹⁹⁸ Pivel Devoto, Juan (1939). Prof. Elzear Santiago Giuffra. En: Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Tomo XV. Año 1939. Montevideo. (p.445-449)

simple registrador más o menos completo de aquellas retahílas desconcertantes".¹⁹⁹

La confrontación entre los dos grupos de catedráticos y la lucha por la "hegemonía del campo" -en el sentido de Pierre Bourdieu - queda clara a partir de las palabras del Prof. Grompone (1928): "*(...) Giuffra tenía derecho a una cátedra en nuestra Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, porque era un caso excepcional de dedicación exclusiva a la enseñanza. Y cuando sus colegas en la materia de su predilección o sus compañeros de enseñanza, esperábamos que se premiara ese esfuerzo inteligente y eficaz, apareció la resolución de las autoridades universitarias disponiendo la obligatoriedad del concurso de oposición. El concurso nunca se efectuó por falta de contrincantes (...) pero el episodio interesó vivamente a todo el profesorado*".²⁰⁰

Dado que Giuffra fue el único docente aspirante y el tribunal no se presentó a escuchar su tesis, el Consejo de la Facultad lo proclamó Catedrático de Ciencias Geográficas, título que utilizó hasta después de la separación de la Sección Secundaria de la Universidad, cuando en el nuevo ente autónomo creado esa figura ya no tenía sentido.

Fue Secretario General de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, organizando activamente los Congresos de Profesores que promovían nuevos sentidos políticos y finalidades formativas para la Enseñanza Secundaria uruguaya en los años anteriores a la ley de creación del CNES. Como integrante de la sub-comisión de reforma de la enseñanza en el Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria efectuado en Piriápolis del 28 de enero al 1º de febrero de 1934, había sostenido: "*(...) la falta de orientación clara y definida, la falta de profesionalismo docente, la falta de sentido general*

¹⁹⁹Giuffra, Elzear (1928). La Enseñanza de la Geografía Ciencia. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.88)

²⁰⁰ En Prólogo de Giuffra, Elzear (1928). La Enseñanza de la Geografía Ciencia. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay.

*de la enseñanza secundaria exige una reforma urgente, necesaria e imprescindible”.*²⁰¹

Asimismo, como Secretario de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria Uruguay, promovió junto con otros docentes la necesidad de crear un Instituto Normal para la formación de profesores, ya que toda práctica de la enseñanza geográfica debía constar para el autor de tres partes:

- a) Conocimiento de la evolución de la enseñanza geográfica para interiorizarse de los valores culturales que debe difundir la enseñanza secundaria,
- b) El sentido moderno de la Geografía Ciencia
- c) Un método eficaz para enseñarla.

Sentó las bases para la investigación didáctica cuando en el cuerpo de su tesis *La enseñanza de la Geografía Ciencia* (1928) afirmó que “*Se deben investigar ciertos aspectos sobre la enseñanza secundaria en el país. Un aspecto es saber lo que claramente cada profesor piensa de la asignatura que enseña y la orientación que le da en sus lecciones de clase; otro aspecto, conocer el grado de evolución de las ideas pedagógicas que pone en práctica. Esto es qué geografía enseñan y cómo la enseñan. Todo a partir de un informe de parte del profesor, cuidadosamente meditado y que explique sus vistas pedagógicas sobre la materia geográfica*”.²⁰²

Cuando se convocó a los profesores de Enseñanza Secundaria a la primera de las elecciones de delegados docentes al entonces novel CNES en 1936, conformó junto al Prof. Cayetano Di Leoni y otros profesores una tercera opción, presentando una lista bajo el lema *Enseñanza*. Se oponía tanto a la lista oficialista promovida por el terrismo bajo el lema *Reforma*, -que lideraba el Prof. Eduardo de Salterain y Herrera y que resultó ganadora-

²⁰¹ Consejo de Educación Secundaria (2008)- Historia de Educación Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p. 46)

²⁰² Giuffra, Elzear (1928). *La Enseñanza de la Geografía Ciencia*. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.10)

como a la ultra radical lista *Universidad*, conformada por los académicos más prestigiosos de las humanidades y las ciencias de aquel momento, quienes calificaron esa tercera opción como un esfuerzo pro oficialista encubierto para dividir los votos y hacer perder las elecciones a la oposición.

Luego de una década y media de esfuerzos académicos impulsados por Giuffra como Profesor Sustituto de Geografía en la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República, la enseñanza de la Geografía encontró una primera renovación paradigmática y didáctica, tal como lo expresara el Dr. Antonio Grompone (1928) al escribir el prólogo a la edición del libro *La enseñanza de la Geografía Ciencia: “(...) El trabajo de Giuffra al ir quitando a la geografía todo ese carácter de enumeración o de descripción para integrarla al grupo de conocimientos que estudian las transformaciones y características físicas y la vida en el planeta, la convierte en ciencia (...)”*.²⁰³

Desde la perspectiva paradigmática, Giuffra adoptó el positivismo naturalista e incorporó la relación determinista Medio/ Hombre como eje estructurante de la investigación disciplinar y la interpretación geográfica de los fenómenos, perspectiva que extrapoló como supuesto teórico para la narrativa geográfica escolar.

Como ya se mencionó, el determinismo naturalista fue uno de los paradigmas que contextualizó a la geografía clásica decimonónica, desde el cual el eje estructural de la explicación geográfica de los fenómenos giró en torno a interpretar cómo los factores físico naturales afectaban en forma directa y determinante la organización humana del espacio geográfico (ambientalismo clásico), principalmente a partir de la influencia del clima y de la topografía.

Este paradigma fue el que forjó la Escuela Germana de las Ciencias Geográficas a lo largo del siglo XIX, a través de sus tres grandes exponentes teóricos: el filósofo naturalista Alejandro von Humboldt, el pedagogo Karl

²⁰³Grompone Antonio (1928)- Prólogo al libro *La enseñanza de la Geografía ciencia* (op.cit)

Ritter y el estadista Frederick Ratzel.

Si bien este paradigma había sido confrontado y contradicho por la *Escuela Geográfica francesa* en donde se habían reformulado las relaciones Hombre/ Medio desde la perspectiva posibilista historicista, la adopción que hizo el Prof. Giuffra fue la del paradigma ambientalista clásico, el sentido político y la finalidad del discurso determinista y sus principios de orden y armonía natural, social y moral. Nótese el título del libro escrito por el Prof. Giuffra y propuesto como bibliografía para el curso de Geografía, *La fisonomía de la Tierra y su influencia en el Hombre* sostiene que “(...) en lugar de darse las nociones de Geografía Humana al final del curso de Geografía Física, se sugiere que esas nociones fueran incorporadas a los tópicos particulares de aquella, (...) para así estudiar la influencia física en la vida del hombre”.²⁰⁴

La finalidad de la Ciencia Geográfica para el autor debía ser la explicación del orden natural, reflejo de las diversas interpretaciones de las publicaciones de los geógrafos europeos, fundamentalmente germánicos. La influencia del pensamiento geográfico de Karl Ritter es notoria en la producción de Elzear Giuffra, principalmente desde la obra inconclusa del germano, quien escribiera diecinueve volúmenes entre 1817- 1859 de *Las Ciencias de la Tierra en relación con la naturaleza y la historia de la humanidad*, en la que expone sus principales ideas deterministas. Karl Ritter inaugura los estudios en Geografía Política buscando las leyes entre las formas de los estados nación, su posición geográfica y su grado de desarrollo civilizatorio.

Obsérvese el isomorfismo entre el discurso geográfico de Karl Ritter y el del Prof. Giuffra. El primero escribía (1859) “*Este individuo terrestre fuertemente compartimentado que es Europa ha podido conocer, por el contrario, un desarrollo armonioso y unificado, que ha condicionado desde el comienzo su carácter civilizador y ha dado a la armonía de las formas el triunfo sobre la potencia de la materia. El más pequeño de los continentes*

²⁰⁴Giuffra Elzear (1927)- *La Fisonomía de la Tierra y su influencia en el Hombre*”. Ediciones Monteverde, Montevideo, Uruguay.(p.2)

estaba, así, destinado a dominar a los más grandes”²⁰⁵. Por su parte, Giuffra sostenía (1933) en el libro de texto para el curso de primer año “(...) *Siendo Europa el más pequeño de los continentes, es el que dispone de más costas. (...) Esta es la causa principal de la superioridad y progresos europeos, pues el mar constituye la ruta más fácil y económica para establecer las comunicaciones con los otros países*”.²⁰⁶

Con respecto al Uruguay y su territorio sostiene “*La importancia que como Estado ha adquirido la República del Uruguay, pese a su pequeñez geográfica, se puede explicar por la admirable situación de su territorio en el conjunto de la América del Sur (...) dispone del Atlántico como vínculo inmediato con los grandes centros comerciales del hemisferio norte*”.²⁰⁷

De la influencia del clima en los hombres, escribió para el caso de Uruguay “*El clima no ahuyenta a ninguna raza que quiera establecerse en su suelo (...) tiene la ventaja de escapar a los rigores de los climas extremos (...) en su suelo pueden vivir por igual los escandinavos y canadienses nacidos bajo el círculo polar; como los negros*”.²⁰⁸

Desde la perspectiva didáctica e influenciado por los pedagogos europeos (Rousseau, Pestalozzi), el Prof. Giuffra propuso la utilización de cartografía, filmografía y diapositivas para ilustrar las clases y contribuir, de esa forma, a la comprensión de los fenómenos geográficos y de la categoría Paisaje, como unidad de abordaje. Entendía que en la enseñanza de la Geografía “*(...) el nombre es un auxiliar; la fisonomía del paisaje no puede darse naturalmente, con sólo denominaciones (...) puesto que si la Tierra es un*

²⁰⁵ Capel, Horacio (1981). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Ediciones Barcanova. Barcelona, España. (p.59)

²⁰⁶ Giuffra, Elzear (1933). Ciencias Geográficas: Eurasia. Ediciones Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.5)

²⁰⁷ Giuffra, Elzear (1935). Ciencias Geográficas: África- América. Ediciones Monteverde. Montevideo. Uruguay. (p.247)

²⁰⁸ *Ibíd.* (p.249)

*verdadero organismo, hay imposibilidad de conocer sus leyes con solo recordar distintivos de sus aspectos”.*²⁰⁹

La renovación metodológica la realiza a partir de la incorporación de la cartografía y la iconografía como fundamento de la narrativa didáctica. Este período renovador, en el que el determinismo geográfico ofreció un marco teórico lógico e interpretativo de la realidad geográfica, se mantuvo buena parte del siglo XX.

El Prof. Giuffra encontró en la Geografía Integral un enfoque científico dentro del paradigma determinista, que le permitió conjugar sus ideas positivistas con el sentido nacionalista patriótico y la finalidad formativa de mantener el orden social que garantizara el estatus quo en el Uruguay de la década de 1930.

En el prólogo del texto *Uruguay en el Mundo, Ensayo de Geografía Integral*, el autor definió que el objeto de enseñanza de la materia era el *paisaje geográfico*, que debía ser descripto para luego ser explicado.

La explicación debía centrarse pedagógicamente en la presentación de la fisonomía del paisaje, siempre considerando “(...) *que el hombre forma parte indisoluble del mismo, y que lo adopta o lo modifica, pero sigue siempre en el armónico cuadro de la vida que proviene de la Tierra y que vuelve inexorablemente a ella.*

Asimismo, definió la finalidad formativa de la Geografía “(...) *como la materia que debe enseñar sobre la generosidad de lo que la Naturaleza le brinda de material y de ideal al Hombre, de abundante y de precario, para que aquel pueda cumplir o no su alta misión biológica en el planeta”.*²¹⁰

Varios son los párrafos escritos en el texto *El Uruguay en el Mundo, Ensayo de Geografía Integral (1937)* en los que el autor transmite la concepción de orden natural, social, político e ideológico. Con respecto al orden físico, al

²⁰⁹ Giuffra Elzear (1928)- La enseñanza de la Geografía ciencia. Editorial Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.45)

²¹⁰ Giuffra, Elzear (1939). El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p. IX)

referir a la influencia del clima sobre la inmigración al Uruguay sostuvo que “(...) el clima uruguayo, en general, de características no extremas, tiene por rasgo saliente la variabilidad (...) que en ningún momento es condición suficiente para que pueda incluirse el país en cualquiera de los climas extremos. En conjunto, pues, el clima del Uruguay es un medio físico propicio para todos los pueblos, (...) una adaptabilidad de sus condiciones a los caracteres físicos de los hombres más diversos”.²¹¹

En el abordaje de la construcción de la nación comienza afirmando “La población del Uruguay está enteramente constituida por individuos de la raza blanca de origen europeo. Los negros son muy escasos y los indios han desaparecido por completo del territorio nacional”²¹². Más adelante, citando al antropólogo suizo G. Montandon afirma “(...) la prehistoria no conoció razas más puras que las actuales; la raza pura no presenta un pasado, sino el porvenir (...) solo debe esperarse la perfección de la raza humana cuando sus componentes hayan eliminado el producto de la mestización”.

Al referir a la fisonomía del paisaje geográfico y sus cambios o permanencias escribió: “(...) el paisaje geográfico suele alterarse en forma apreciable a causa de los movimientos bruscos de la corteza denominados terremotos por el vulgo y sismos por los hombres de ciencia, y siendo el Uruguay un país a sísmico, no sufre esas conmociones”.²¹³ Presenta el escenario físico como de antigua evolución geológica, sin mutaciones presentes, con un paisaje geográfico suavemente ondulado y un clima benigno y una naturaleza generosa, que favorece la pecuaria sobre un territorio con la propiedad rural afirmada.

²¹¹ Giuffra, Elzear (1939). El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.183)

²¹² Giuffra Elzear (1935)- Ciencias Geográficas: África- América. Ediciones Monteverde y Cía. Montevideo. Uruguay.

²¹³ Giuffra, Elzear (1939). El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.215)

En suma, en sus descripciones de la base geográfica de la República, Giuffra transmite la concepción de orden, inmutabilidad y benevolencia del lugar al que llegan los pobladores a adaptarse y familiarizarse sin dificultades. Pero también alertó contra otra clase de inmigración: “(...) *la inmigración beneficia a los países que la reciben porque les proporciona brazos para las explotaciones agrícolas e industriales. (...) hay sin embargo inmigración no deseable, constituida por elementos revolucionarios y propagandistas de determinados gobiernos que pueden perturbar la tranquilidad del país y contra los cuales los gobiernos han dictado leyes prohibitivas*”²¹⁴.

En los capítulos de Geografía Humana el discurso geográfico de Giuffra evidencia con toda claridad la función ideológica de justificar el orden político, social y el moral que las clases sociales dominantes proyectaban para forjar la nación. Así afirma: “*La vida de los pueblos está dada por las acciones y reacciones entre el Hombre y la Naturaleza, en procura, aquél de satisfacer sus necesidades primarias primero y luego tratando de producir y acumular riqueza*”²¹⁵, promoviendo una naturalización de la concentración de riqueza como producto de estadios sucesivos lineales, primero para subsistir y después producir y acumular; todo en un orden pre establecido.

Las últimas páginas del libro *Uruguay en el Mundo* las dedica a mostrar las expresiones territoriales del orden religioso, ilustrando con un mapa temático la distribución espacial de las diócesis de la iglesia católica. En la página siguiente ilustró el orden territorial a partir de un mapa que presentaba la extensión de las divisiones militares y la regionalización del ejército nacional.

Desde una perspectiva optimista con respecto al progreso de la nación, Giuffra aseguraba “*Si bien actualmente somos un país de gran*

²¹⁴ Giuffra, Elzear (1939). *El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral*. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.378)

²¹⁵ Giuffra, Elzear (1939). *El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral*. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.374)

*potencialidad por su industria ganadera, esto no excluye que en un futuro próximo, el Uruguay llegue a ser también un país de importante agricultura, como lo será cada vez más, desarrollándose en forma sorprendente en función estrecha con la ganadería en todos los establecimientos rurales bajo la acción de numerosos factores económicos y sociales (...) extensas zonas fértiles, ferrocarriles, carreteras y puentes que se construyen continuamente y (...) mediante la obra de amplio estímulo y fomento agrario que presta el Estado, en su faz técnica y económica”.*²¹⁶

Sobre *Uruguay en el mundo*, su último libro, escribió Carlos Lermite: “(...) constituyó el objeto de las últimas preocupaciones del autor y fue presentado por él concebido en sus enlaces con el resto del mundo, en esa armonización que superó, como vastedad, todas las anteriores obras suyas”.²¹⁷

A modo de conclusiones preliminares

Las finalidades formativas y los sentidos políticos de la Enseñanza Secundaria en la década 1929- 1939 fueron formulados por las élites ilustradas urbanas en concordancia con los intereses de los sectores sociales dominantes, en el marco de la crisis política, económica y social que afectaba al país como producto de la recesión económica internacional.

La búsqueda por dar nuevos significados ideológicos y sentidos formativos a la Geografía como materia escolar en un contexto político de incertidumbre, de conflictividad social y de crisis económica incidieron en la consolidación de un paradigma geográfico sustentado en el determinismo, que proveyó el marco teórico para la construcción del discurso escolar y que conjugó la perspectiva positivista con la ideología conservadora para fundar el nacionalismo patriótico.

²¹⁶ Giuffra, Elzear (1939). *El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral*. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.410)

²¹⁷ Lermite, Carlos (1941). *Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida*. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay (p.211).

El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria sirvió como marco institucional en el que durante el período del autoritarismo terrista, se reconfiguraron los roles docentes y estudiantiles en el seno de una institución que implantó un control político y pedagógico para imponer el requerido orden social y moral frente al peligro del inminente avance ideológico del comunismo internacional y los marcados fracasos del liberalismo económico.

La filosofía y política educativa de las autoridades de la educación tenía entre sus pilares el inculcar los valores tradicionales de la patria y de la familia como base para el mantenimiento del orden social para el progreso de la nación. Estos puntales de la dictadura terrista fueron transmitidos por el Prof. Elzear Giuffra en los libros didácticos, haciendo coincidir el relato escolar con los “grandes intereses de la nación”, tal como lo expresara quien fuera Ministro de Instrucción Pública durante el régimen “marzista”, Martín Echegoyen (1940) “(...) *falleció cuando estaba en la plenitud de sus aptitudes y no recibió la compensación correspondiente a su extraordinaria labor. Yo lo conocía directamente, porque me cupo el honor de compartir con él tareas docentes en la enseñanza secundaria, y también, preocupaciones, desde el punto de vista general de los intereses profesoraes y de la organización de dicha enseñanza. En el cumplimiento de sus altos fines, fue un espíritu que tuvo como verdadera obsesión, el deseo permanente de servir a la causa*”.²¹⁸

Tal como definió el propio Giuffra, la Geografía como ciencia (1939) “(...) *describe y explica el paisaje geográfico. Presenta la fisonomía de su conjunto por medio del orden natural de los elementos que lo constituyen. El Hombre no constituye en el Paisaje geográfico un elemento extraño; forma parte de él, lo adopta o modifica, pero sigue siempre en el armónico*

²¹⁸ Citado en: Lermite, Carlos (1941). Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay (p.176).

cuadro de la Vida que proviene de la Tierra y vuelve inexorablemente a ella.”²¹⁹

Por lo tanto, el relato geográfico escolar de Giuffra, divulgado en los libros de texto, enseñaba el orden armonioso entre el medio geográfico y los hombres. Estos debían adaptarse a la realidad geográfica física del territorio nacional, sin contrastes topográficos ni climáticos, que constituían el escenario propicio para un clima social también sin extremos, para alcanzar el progreso de la pequeña gran nación.

²¹⁹ Giuffra, Elzear (1939). El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p.IX)

CAPÍTULO 3

La Geografía escolar al servicio de la comprensión y colaboración entre las naciones. Cambios en los sentidos formativos de la educación geográfica en la Enseñanza Secundaria uruguaya. (1940- 1960).

“(...) el estudio de los esfuerzos realizados por los hombres para adaptar el medio físico a sus necesidades, al mismo tiempo que refuerza el amor a la patria, puede hacer nacer un sentimiento de estima para todos los pueblos e intensificar así la comprensión y colaboración entre las naciones...”

Conferencia Internacional sobre Instrucción Pública, Ginebra, julio 1939.

A modo de introducción

En este capítulo se abordarán los cambios que se produjeron en los sentidos políticos y las finalidades formativas de la Enseñanza Secundaria en general y de la educación geográfica en particular a lo largo de dos décadas.

El período está contextualizado a nivel internacional en el marco de la Segunda Guerra Mundial, sus causas, su desarrollo y los alcances de su finalización. El orden geopolítico mundial resultante de la posguerra se dibujó en el marco de la bipolaridad de las relaciones este- oeste en el que los territorios de América del Sur quedaron satelizando la hegemonía de los Estados Unidos bajo el discurso panamericanista primero y del desarrollo económico después.

A nivel nacional, las dos décadas que abarca el período son quizás las que manifiestan los puntos de inflexión más relevantes en lo concerniente a la construcción política e ideológica de la nación y en los sentidos de la identidad nacional. A modo de bisagra, el año 1950 es el año paradigmático por excelencia en la historia nacional.

De “(...) *Uruguayos campeones, de América y del Mundo*²²⁰” pasamos a “(...) *antes éramos campeones, les íbamos a ganar, hoy somos los sinvergüenzas que caen a picotear*”²²¹. Con estos versos el canto popular uruguayo da cuenta del declive del modelo de acumulación y de distribución de la riqueza conocido como Neobatllismo.

A nivel de la Enseñanza Secundaria este período es considerado eje o bisagra de grandes cambios en nuestro país. “(...) *Algunos de estos importantes puntos fueron: el proceso de democratización de la enseñanza; nuevo plan de estudio, el de 1941; surgimiento del Instituto de Profesores Artigas, entre otros. Entre 1940 y 1960 se promovieron proyectos, congresos, informes, etc.; planteando posibles soluciones a los desafíos generados, que se proyectan hasta la actualidad y generan nuevos conflictos y la necesidad de innovadoras respuestas*”. (Nahum B, *et.all*, 2008)²²² Fueron dos décadas de profundos cambios económicos, sociales y culturales y este período se caracterizó por ser un lapso de mutas mutandis en la Enseñanza Secundaria. El Plan de Estudios formulado en el año 1941 se prolongó hasta el año 1976, siendo el más extenso y estable en el tiempo.

Este capítulo abordará una breve caracterización del contexto histórico del país en las dos décadas señaladas a los efectos de contextualizar el Plan de Estudios de 1941, sus sentidos políticos y finalidades formativas generales.

Se desarrollará qué se debatió a escala internacional sobre la enseñanza de la Geografía en las Escuelas Secundarias y cuáles fueron los objetivos y el enfoque paradigmático que sustentó la construcción del discurso geográfico liceal nacional durante ese período.

²²⁰ Tabaré Cardozo. *Letra y Música*.

²²¹ Los del Pueblo. *Letra y Música*.

²²² Consejo de Educación Secundaria. *Historia de la Educación Secundaria. 1935- 2008*. Montevideo. (p. 86).

Breve caracterización del contexto histórico (1940- 1960)

El particular modelo de acumulación de capital y de redistribución de la riqueza (conocido como Neobatllismo) que habían sostenido los grupos políticos mayoritarios en el gobierno del país durante todo el período bélico se desmoronó hacia la década de 1960 y tuvo sus efectos en las órbitas políticas, económicas, sociales y culturales.

Nahum *et.al.* (1998) al referir al período sostienen que “(...) *Aparentemente el país progresaba, y el orgullo de ser uruguayo hallaba su confirmación tanto en la obtención del Campeonato Mundial de fútbol (1950) como en la implementación de un sistema de gobierno casi único en el mundo: el Colegiado (1951) (...) Y después reapareció la triste realidad de los hechos económicos (...) el agro estancado, (...) una industria sobredimensionada, (...) un aparato estatal desmesurado, el déficit creciente, espiral inflacionaria, y la tensión social*”.²²³

En efecto, auge y prosperidad, decadencia y crisis, fueron condiciones que los uruguayos comenzaron a asociar a las guerras y a los períodos inter bélicos. A partir de entonces, el sentir popular forjó la idea que mal de otros, bonanza nacional, ya que dos guerras mundiales y la guerra de Corea permitieron a los sectores productivos continuar exportando y captando divisas sustentando así el modelo agropecuario exportador.

La demanda de materias primas y alimentos por parte de los países europeos beligerantes, con sus economías estancadas durante la Segunda Guerra Mundial incrementó los precios de los rubros agropecuarios en el mercado internacional, que habían sido los renglones tradicionales en la exportación del Uruguay, generando un sostenido crecimiento económico.

Este factor, junto con las oleadas inmigratorias procedentes de Europa y una política estatal proteccionista e interventora consolidó el modelo industrial sustitutivo de importaciones. Divisas y obreros calificados para trabajar en la industria fueron dos componentes sustanciales para montar un aparato

²²³ Nahum B, Cocci J, Frega A, Trochón Y. (1998). Crisis política y recuperación económica 1930- 1958. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo. (p.6).

industrial en un país en el que el reducido mercado interno, la falta de combustibles, y el escaso desarrollo tecnológico, se presentaban como limitantes.

El modelo económico impuesto por los políticos dirigentes de los sectores mayoritarios del Partido Colorado favoreció la inversión del estado en infraestructura, energía y prestación de servicios, que viabilizaron la producción industrial nacional. Asimismo lograron consolidar un mercado interno para los productos de la industria nacional, fundamentalmente de bienes de consumo, impulsando una redistribución del ingreso que favoreció el desarrollo de una clase media floreciente, promoviendo además una legislación social que amparó a la clase obrera y a los pasivos. Se buscó la expansión de la enseñanza pública, y se promovió la misma como instrumento de ascenso social.

Las elecciones políticas nacionales realizadas el 27 de marzo del año 1938 fueron parte de un dar vuelta la hoja y dejar en las páginas de la historia el autoritarismo político de la década de 1930. Por primera vez en la historia política del Uruguay las mujeres accedieron a las urnas, alcanzando de esta manera una meta en la lucha por la igualdad cívica entre hombres y mujeres.

La participación política de la mujer ya se había hecho manifiesta durante los años del terrismo, cuando intelectuales feministas como Paulina Luisi promovieron una confrontación ideológica muy activa con el régimen autoritario y se sumaron activamente a quienes denunciaban el avance del fascismo en Europa y sus repercusiones en el Río de la Plata.

Los acontecimientos políticos en Europa habían influido en la visión política del conjunto de los uruguayos, principalmente en los montevideanos, que constituían el 50% de la población del país. Desde la prensa y diferentes grupos sociales y culturales se reclamaba democracia y se manifestaba una fuerte oposición al totalitarismo, hecho que los historiadores Nahum, Cocci, Frega y Trochón (1998) plantean de la siguiente manera “(...) que se hubieran roto relaciones, en su momento, con la Unión Soviética o la República Española fue bien visto. Pero que la cúpula de gobierno siguiera con sus coqueteos con el régimen de Getulio

*Vargas en el Brasil y los regímenes fascistas europeos y que proclamara la neutralidad en un mundo que se polarizaba, ya no sólo fue posible de críticas a nivel de una opinión pública que unió el conflicto interno con la dicotomía totalitarismo- democracia, sino que comenzó a ser inadmisibile a los ojos imperiales de Estados Unidos y Gran Bretaña”.*²²⁴

En el escenario nacional, los sectores políticos conservadores de los dos partidos tradicionales (colorado y blanco) que habían apoyado el golpe de estado en marzo de 1933 y que habían mantenido vinculaciones fluidas con los gobiernos de las potencias del eje, fueron enfrentados ideológicamente por los sectores liberales de esos mismos partidos políticos y por los partidos de izquierda. El neutralismo político inicial adoptado por el gobierno fue rápidamente mudando hacia una toma de posición pro aliada que derivó en la declaratoria de guerra a Alemania y al Imperio del Japón en el año 1945. Esta declaración, a poco de la finalización del conflicto bélico y como un episodio concreto, no puede verse como un hecho histórico aislado ni coyuntural, ya que marcó el inicio de la inserción del país al área de influencia panamericana, bajo la hegemonía geopolítica de los Estados Unidos como potencia emergente.

Descripción del estado de situación de la Enseñanza Secundaria

En el marco de ese contexto histórico “*La Enseñanza Secundaria comenzó a tener un amplio crecimiento entre 1940 y 1950, reflejo de las transformaciones ocurridas en la sociedad uruguaya, entre las que se destacan la industrialización, la urbanización, el crecimiento de las clases medias y bajas y la mejora en la redistribución del ingreso. La Educación Media fue orientada a la ampliación de la formación cultural y a la capacitación para oficios, originando un proceso de expansión que conllevó*

²²⁴ Nahum B, Cocci J, Frega A, Trochón Y. (1998). Crisis política y recuperación económica 1930- 1958. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo. (p. 31).

una democratización de la enseñanza, abriendo ésta a todos los niveles sociales”²²⁵.

El crecimiento de la Enseñanza Secundaria se produjo en las siguientes dimensiones:

a) *de matrícula del alumnado*, que a escala nacional abarcaba a 8.155 estudiantes en 1930, 9.780 alumnos en 1940, dando un salto cuantitativo que casi cuadruplicó el estudiantado en 1950 con 34.226 inscriptos, llegando a los casi 70.000 alumnos en 1960. Esto fue acompañado de un doble cambio en el perfil del estudiantado: el escaso capital cultural del contexto familiar y la feminización de la matrícula, fundamentalmente en los liceos del interior del país, que pasó del 40% en la década de 1940 al 52% en 1950²²⁶.

b) *de requerimientos docentes*, que eran 1.252 en 1940 y estaban distribuidos de la siguiente manera: 60% en Montevideo y 40% en el interior. Luego, tan sólo entre 1953 y 1956 ingresaron al sistema 993 profesores, de los cuales 763 fueron nombrados directamente y 230 por concurso. Esto también significó cambios en el perfil profesoral desde el punto de vista cualitativo, dado los escasos cuadros docentes con preparación disciplinar y pedagógica y también la feminización de la tarea docente.

c) *de necesidades materiales, edilicias y de recursos didácticos*, fundamentalmente de libros de texto para las materias escolares, que cumplían una doble finalidad: orientar la enseñanza y brindar material de estudios para los estudiantes.

²²⁵ Consejo de Educación Secundaria. Historia de la Educación Secundaria. 1935- 2008. Montevideo. (p.79).

²²⁶ Según datos estadísticos publicados en Consejo de Educación Secundaria. Historia de la Educación Secundaria. 1935- 2008. Montevideo.

Estas tres dimensiones desde las que se describieron las transformaciones en el perfil de la Enseñanza Secundaria pública uruguaya se ven reflejadas en ciertas preocupaciones que asumieron las autoridades del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y legisladores de la época. Entre las preocupaciones más relevantes para los fines de este trabajo se deben considerar la profesionalización y la carrera docente, que se materializaron en el perfeccionamiento del régimen de agregaturas docentes y la creación del Instituto de Profesores Artigas (1950) y la implementación del Estatuto del Funcionario Docente (1947).

Otra preocupación fue la correspondiente a la editorialización de las materias escolares, para la cual se resolvió y divulgó una extensa e insistente normativa sobre la edición de los libros de texto y por último, una constante preocupación por modificar el plan de estudios vigente, adaptando las finalidades formativas a la permanente transformación de la Enseñanza Secundaria a través de la formulación de proyectos y propuestas que solo cristalizaron parcialmente, revisando algunos contenidos programáticos y actualizando los libros de textos.

Los “problemas” de y en la Enseñanza Secundaria vistos por los docentes

En el mes de julio del año 1945 se desarrolló en Montevideo el Primer Congreso Nacional de Educación en su etapa inicial, destinada a abordar de forma crítica los problemas de la enseñanza uruguaya, para luego, en un segundo congreso, proponer soluciones que articularan los diferentes niveles del sistema educativo público nacional con finalidades formativas acordes a la realidad social y económica del país.

La convocatoria al Congreso había sido efectuada por la Confederación Americana de Maestros²²⁷ a mediados del año 1944, cuando arribaron a

²²⁷ Del 26 al 31 de diciembre de 1943, en el Cuarto Congreso Americano de Maestros realizado en Santiago de Chile, se consolidó la *Organización Americana de Maestros*, dando paso a la **Confederación Americana del Magisterio** (CAM). Los anteriores Congresos habían sido en Buenos Aires (1928), Montevideo (1930) y en La Habana (1939). En general los temas abordados fueron los problemas de la independencia nacional, del desarrollo económico y la preservación de la paz en los países de América. Examina también los problemas fundamentales de la democracia en América y su influencia en la educación. En el VI Congreso realizado en Montevideo (1957) se creó la Confederación de

Uruguay los maestros chilenos María Marchand y Fidel Iturra quienes impulsaron la agremiación de docentes de todas las ramas de la enseñanza a los efectos de abordar críticamente los problemas educativos y proponer soluciones a los mismos.

En una jornada efectuada el 12 de octubre de 1944 en el Ateneo de Montevideo se reunieron delegaciones docentes de todo el país, en donde se nombró un Comité Ejecutivo, encargado de preparar y convocar a la realización del Primer Congreso Nacional de Educación.

En el Congreso funcionaron las siguientes Comisiones:

a) Estudio crítico de la realidad política, económica y social; b) Comisión de Enseñanza Primaria; c) Comisión de Enseñanza Secundaria; d) Comisión de Universidad del Trabajo del Uruguay; e) Comisión de Educación Física y f) Comisión de Coordinación de la Enseñanza.

En las resoluciones finales, el Primer Congreso Nacional de Educación declaró:

“ La convicción de que el régimen de enseñanza imperante carece de las condiciones y de los medios necesarios para cumplir con los altos fines sociales que incumben a la educación nacional, en este momento crucial de la evolución del país y del mundo (,,) Exhortar a los Poderes Públicos y Autoridades correspondientes a reconocer el carácter urgente y primordial de la reforma de la educación nacional como problema de conjunto, de necesaria coordinación entre sus fines, métodos y organismos y a iniciar el estudio de la Reforma con la debida intervención de los educadores. Y exhorta a todos los educadores del país a participar con energías y entusiasmo a su agremiación a fin de crear un vasto organismo democrático y técnico de orientación y regulación de la educación

*nacional, asesor y colaborador activo de la urgente e imprescindible reforma”.*²²⁸

Con respecto a la Enseñanza Secundaria, la comisión respectiva declaró “*Se han perdido de vista sus fines, en gran parte, las dos preocupaciones simultáneas y fundamentales de la educación media: la educación del individuo (educación individual) y la formación armónica de la nación (educación colectiva)*”.²²⁹

Finalmente se reconoció que “*Nuestra Enseñanza Media no puede ni podrá cumplir con su misión, mientras la educación nacional carezca de un plan general de coordinación de todas las enseñanzas, inspirado en fines armónicos, cumplidos con métodos adecuados a la evolución natural del educando y a su destino social y regido por un organismo completo y equilibrado, en lugar de la acción dispersa de órganos inconexos, cuyo aislamiento infecundo es agravado por rígidas y celosas autonomías parciales*”.²³⁰

La falta de coordinación se visualizó a dos niveles. En un primer nivel entre las diferentes ramas de la enseñanza entre sí, y en un segundo nivel por la carencia de sentidos formativos para la educación colectiva.

La indefinición de sentidos formativos claros en función de una política educativa nacional acorde con el modelo económico y social de país para el que se quería formar a los ciudadanos fue vista como uno de los principales problemas. Otro de los problemas abordados fue el de los métodos de enseñanza y la discusión giró en torno a tres temas centrales:

a) el de la formación pedagógica de los docentes para hacer frente a las necesidades educativas de los estudiantes, b) el predominio de la instrucción profesional sobre la formación integral y c) la actualización de los

²²⁸ Congreso Nacional de Educación. 1ª etapa expositiva y crítica. Conclusiones. (1945). Imprenta Central, Montevideo, Uruguay. (p.26)

²²⁹ *Ibíd.* (p.13)

²³⁰ *Ibíd.* (p.16)

contenidos al contexto socio- cultural, político y económico del mundo de postguerra.

Esta instancia del Primer Congreso Nacional de Educación fue relevante para la Educación Pública uruguaya por varias razones. La primera de ellas, porque participaron integrantes de todas las asociaciones gremiales de los diferentes niveles de la enseñanza y delegados de todo el país, dándole alcance nacional.

En segundo lugar, porque se reclamó una reforma integral de la enseñanza bajo un modelo educativo relacionado al modelo de desarrollo económico y social de país. Otra razón de relevancia fue la declaración de necesidad de agremiación docente y que estos fueran protagonistas de las reformas educativas. Este factor resultará fundamental y se verá cristalizado en la promulgación del Estatuto del Profesor (fue una reivindicación del congreso) en el año 1947, en el que se establecieron los mecanismos de ingreso a la docencia y se estipuló la carrera docente. Asimismo el Estatuto del Profesor creó a las Asambleas Docentes Art. 40, una suerte de Claustro con derecho a iniciativa y función consultiva de los problemas técnicos pedagógicos de la Enseñanza Secundaria. Estas Asambleas Docentes intervinieron activamente en la formulación del plan de estudios de 1963 como se analizará en el último de los capítulos.

La conformación política del Consejo de Enseñanza Secundaria a partir de las elecciones de 1940

Para poder comprender las causas que originaron el nuevo plan de estudios que entró a regir en el año 1941, se efectuará un breve análisis de las elecciones de las autoridades para integrar el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria para el período 1940- 1944, quiénes se presentaron como candidatos, quiénes ganaron las elecciones, y cómo se conformó el nuevo Consejo.

Ello permitirá luego abordar la reforma del plan de estudios y las discusiones que motivaron el nuevo diseño curricular para el que fuera el

plan de estudios de mayor duración temporal en la historia de la Enseñanza Secundaria uruguaya (1941- 1976).

La convocatoria a nuevas elecciones de autoridades -tal como preveía el texto de la ley de creación del Consejo de Enseñanza Secundaria-, fue un tema discutido en la sesión del Consejo del día 21 de noviembre de 1939 a propuesta del Consejero Prof. Leopoldo Agorio.

Este docente había resultado electo por la segunda lista más votada en las elecciones de 1936, que se había presentado bajo el lema “Universidad” y que agrupaba a profesores que se habían opuesto a la separación de Secundaria de la Universidad y que además eran opositores al régimen terrista.

El planteo de llamar a elecciones para la renovación de las autoridades también lo realizó el Director General del Ente, el Profesor Eduardo De Salterain y Herrera, haciéndose portador de un requerimiento que se le había efectuado por parte de la Asociación de Profesores.²³¹ Dado que el mandato de las autoridades en ejercicio caducaba en febrero de 1940, el Arq. Leopoldo Agorio sostuvo que la convocatoria a elecciones debía de hacerse sesenta días antes de esa fecha, por lo que el Consejo estableció como día de elecciones el 26 de diciembre de 1939 y con fecha 26 de enero de 1940 propuso que fueran solicitados a la Universidad del Trabajo del Uruguay, al Consejo de Educación Primaria y Normal y al Consejo de la Universidad de la República los delegados respectivos para la conformación del nuevo Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.²³²

²³¹ La Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay fue fundada en el año 1919. Fue una asociación gremial desde la que se fue gestando, en el seno de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República la segregación de ésta y de la que Eduardo De Salterain y Herrera había sido presidente durante 1935 y 1936 hasta su elección como Director General del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

²³² La Ley vigente establecía que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria se conformaba por tres docentes electos por los profesores del sistema y tres delegados, uno por la Universidad del Trabajo del Uruguay, otro por el Consejo de Educación Primaria y Normal y otro como delegado de la Universidad. El Director General era propuesto al Senado por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, quien daba la venia para la toma de posesión de la Dirección General. Este punto de la ley suscitó una nueva intervención partidaria de la Enseñanza Secundaria en los años 1970, cuando el docente propuesto a la

A las elecciones se presentaron cinco listas con sus respectivos lemas.

El lema *Renovación* estaba liderado por el profesor Carlos Blixen Ramírez, el lema *Universidad* había sido presentado por los profesores Arturo Rodríguez Zorrilla y Carlos Sabat Ercasty, lideraba el lema *Enseñanza Secundaria* el Arquitecto Armando Acosta y Lara. Un cuarto lema, denominado *Vocación*, que había sido presentado por el profesor Natalio Moffa, debió ser doblemente investigado para aclarar su validez, ya que una de las docentes firmantes elevó nota denunciando que desconocía la asociación electoral –la Dra. Antonia de Vega- y el profesor Moffa, italiano de nacimiento, pareció en una primera oportunidad no cumplir con los requisitos de nacionalidad establecidos por la ley. La quinta lista con el lema *Superación*, fue liderada por los profesores Juan Sbárbaro y Reina Bergallo.

Las diferencias estructurales estaban entre el lema *Universidad*, con una concepción autónoma, universalista y humanista de la *Enseñanza Secundaria* y los restantes lemas que miraban la actual estructura del Consejo Nacional de *Enseñanza Secundaria* y sus alcances institucionales como una situación de hecho, que había sido producto de un reclamo efectuado durante muchos años por la Asociación de Profesores de *Enseñanza Secundaria* (*Superación*), pero discrepaban (*Renovación*) o acordaban (*Enseñanza Secundaria*) con las orientaciones educativas generales implementadas por la Dirección General saliente bajo el liderazgo del profesor Eduardo De Salterain y Herrera.

Luego de numerosas consultas y dudas presentadas a la Corte Electoral por los distintos lemas, las elecciones se produjeron finalmente el 31 de enero de 1940. Resultaron electos los profesores Armando Acosta y Lara, Emilio Zum Felde y Félix Boix en un acto eleccionario caracterizado por la fragmentación de los electores.

El 12 de marzo de 1940 se produjo la 1ª sesión del Consejo Nacional de *Enseñanza Secundaria* constituido por las nuevas autoridades.

Dirección General, Profesor Arturo Zorrilla se negara a comparecer ante el Senado de la República para exponer su proyecto político de desarrollo de ese nivel educativo por considerar una violación de la autonomía educativa, dando uno de los ejemplos de ética profesional que se transformó en paradigma en el país.

Por la Universidad de la República asumió el Dr. Antonio Grompone como miembro titular y el Escribano Rafael Ruano Fournier como suplente. Por el Consejo de Educación Primaria y Normal asumieron el Maestro Esteban Vieira como titular y el Maestro Fermín Silva y Armas como suplente. Como delegado de la Universidad del Trabajo del Uruguay asumió el Prof. José Arias. Los docentes electos fueron el Arq. Armando Acosta y Lara por la lista más votada, que no asumió como Consejero y presentó la renuncia, asumiendo entonces los profesores Oscar Secco Ellauri, Emilio Zum Felde y Félix Boix. Por ser el docente más antiguo en el cargo fue nombrado como Director General interino el Prof. Zum Felde.

La renuncia del Prof. Armando Acosta y Lara no fue casual. Según establecía el texto de la ley de creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, una vez instalado el mismo con las autoridades electas por los docentes y los miembros delegados de las otras tres ramas de la enseñanza, debían de abocarse a la nominación del Director General, que debía ser propuesto al Senado de la República para que sus miembros le dieran el aval y posteriormente ser nombrado por el Poder Ejecutivo. La lógica indicaba que si se respetaba la voluntad del electorado, se debía proponer al candidato de la lista más votada, por lo que correspondía al Prof. Armando Acosta y Lara ocupar el cargo de Director General del Ente.

En la sesión extraordinaria del día siguiente a la instalación del nuevo Consejo (2 de marzo de 1940), se trató en régimen de Comisión General²³³ la propuesta de nominación del Director General, por lo que no consta en actas las fundamentaciones políticas discutidas por los Consejeros; tan solo fue registrada la propuesta de voto. En esta primera sesión, la elección estuvo dividida. Los Consejeros Arias (Universidad del Trabajo del Uruguay), Viera (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal) y Secco Ellauri (suplente de Acosta y Lara por el lema Secundaria) apoyaron al Prof. Armando Acosta y Lara para ocupar el cargo de Director General.

²³³ El tratamiento de los temas en régimen de Comisión General es un mecanismo institucional para el tratamiento de temas políticos sensibles o comprometedores a los efectos de salvaguardar la opinión de las personas que intervienen en el debate. Por eso el debate no queda registrado en actas.

Por otro lado, los Consejeros Zum Felde (electo por el lema Universidad), Grompone (delegado de la Universidad de la República) y Boix (electo por el lema Renovación) apoyaron la candidatura del Dr. José Pedro Varela del lema Universidad. Dado que hubo empate, el Consejo resolvió volver a reunirse el 14 de marzo para tratar nuevamente en régimen de Comisión General la elección del Director General.

Es bien interesante la fractura instalada en el novel Consejo, que refleja cómo a cuatro años de la escisión de la Enseñanza Secundaria de la Universidad todavía persistían por ello las diferencias entre los docentes y las disputas de poder entre los dos grupos.

El día 14 de marzo se reunió nuevamente el Consejo del Ente con la finalidad de efectuar una nueva ronda de nominaciones. También la reunión se llevó a cabo en régimen de Comisión General. Se produjo el debate entre los Consejeros y en la ronda nominativa se sucedieron algunas modificaciones que finalizaron con la propuesta mayoritaria que apoyó al Prof. Armando Acosta y Lara.

Los Consejeros Arias, Vieira y Secco Ellauri continuaron proponiendo la candidatura del Prof. Armando Acosta y Lara a los que se le sumó el Dr. Antonio Grompone, fundamentando que acompañaba la nominación del Prof. Acosta y Lara en consonancia con la voluntad de los docentes de la rama secundaria, quienes se habían inclinado por la plataforma propuesta por la lista Enseñanza Secundaria que había sido la más votada.

El Consejero Boix fundamentó que apoyar la candidatura del Prof. Armando Acosta y Lara constituía ipso facto una nueva violación a la autonomía del Ente, ya que era hombre del Partido Colorado, alineado políticamente con la figura del Presidente de la República y que por lo tanto la Dirección General encabezada por él iba a recurrir en hechos constantes de intromisión. Por su parte, el Consejero Zum Felde propuso al Profesor Leopoldo Agorio, docente reconocido por su trayectoria en la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad. Lo acompañó en la proposición el Consejero Boix. De esa manera y con el telón de fondo de la partición

política del Consejo de Enseñanza Secundaria entrante es que se propuso la candidatura del docente Armando Acosta y Lara.

En la Sesión del día 16 de marzo de 1940, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria elevó al Ministerio de Instrucción Pública la nominación del Prof. Armando Acosta y Lara para ocupar el cargo de Director General, hecho que se concretó el 11 de abril de ese año.

En el discurso de asunción, el nuevo Director General definió la orientación política del Ente, estableciendo como fin para la Enseñanza Secundaria el desarrollar la cultura integral de la juventud que ingresa al segundo nivel educativo, fundamentando que esa meta debía comprender la formación espiritual del alumno en el culto de los principios de libertad, democracia y derecho, que constituían a su entender, los pilares en los que se asienta la nacionalidad. Así fue notificado a los Directores Liceales del país y, a través de ellos, a las comunidades educativas el 13 de abril de 1940, expresando “(...) tengo el agrado de comunicar a usted, a los efectos consiguientes, que el día 11 del corriente, el suscrito se hizo cargo de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria, de acuerdo con la designación de que fue objeto y de la resolución del Consejo Nacional, que destinó ese día, para el acto de toma de posesión del cargo referido”.²³⁴

Desde esa fecha quedó constituido un Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria que se caracterizó por la fractura política e ideológica entre dos posiciones y que salvo en ocasiones en las que estuvo en riesgo la autoridad institucional, (frente a las protestas estudiantiles y las presiones de la sociedad para que se resolvieran los conflictos instalados) sesionó fundamentalmente con la oposición permanente entre los profesores Acosta y Lara y Grompone, cuyos enfrentamientos motivaron la gran mayoría de las veces que los temas de relevancia se trataran en régimen de Comisión General.

²³⁴ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 192. 13/4/1940. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.42)

Dentro de estos temas, la discusión política de los fundamentos y orientaciones del Plan 1941 fue el más destacado, pues a diferencia del Plan de Estudios de 1936, construido con participación de la Asociación de Profesores y de los Congresos de Directores Liceales y Junta de Inspectores, que aportaron ideas y sugerencias, el nuevo plan de estudios llegó a los liceos a través de Notas Circulares.

Las modificaciones al plan fueron por la vía programática y de sugerencias bibliográficas de manera naturalizada, vale decir, sin la fundamentación pedagógica y técnica debida. Tampoco quedó registro alguno de los debates ideológicos y políticos que impulsaron la formulación del nuevo plan, a excepción de sus aspectos instrumentales, dado el régimen de Comisión General adoptado por las autoridades para el tratamiento de los temas.

El Plan de Estudios de 1941

*“El sistema educativo reveló en estos años un gran dinamismo, reflejo de las persistentes transformaciones que se dieron en la sociedad uruguaya de este período: industrialización, urbanización, crecimiento de las clases medias y del proletariado, mejor redistribución del ingreso. La expansión del aparato de la educación, fuertemente requerido por la sociedad, permitió no solamente difundir conocimiento, sino también determinados valores y actitudes al conjunto social”.*²³⁵

La sesión del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria del 17 de junio de 1940 tuvo como único tema en el orden del día revisar el Plan de Estudios de 1937 y rever sus finalidades formativas, el diseño curricular y los contenidos programáticos. Inmediatamente instalada la sesión, el Dr. Antonio Grompone mocionó que la misma se desarrollara en régimen de Comisión General²³⁶. Todos los Consejeros acordaron, por lo que no se

²³⁵ Consejo de Educación Secundaria. Historia de la Educación Secundaria. 1935- 2008. Montevideo. (p. 123).

²³⁶ En el abordaje de las actas de las sesiones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria correspondientes al período 1940- 1944 se notó como un hecho político recurrente, que el Consejo sesionó en régimen de Comisión General cada vez que se abordaban temas polémicos, hecho que evidencia la confrontación política entre los consejeros.

registraron en actas los debates, ni las distintas posiciones que permitieran reconstruir las discusiones políticas llevadas a cabo. Al finalizar la sesión se dejó constancia de lo votado por la mayoría.

La resolución fue mantener una estructura en dos ciclos para la Enseñanza Secundaria: un primer ciclo de cuatro años de duración y un segundo ciclo propedéutico para las facultades de dos grados, resolviendo que el sexto curso permaneciera en la órbita de la institución y no en la órbita de la Universidad de la República. En segundo lugar resolvieron modificar los contenidos de los programas de todos los cursos y se autorizó la integración de las Comisiones de profesores e Inspectores encargadas de redactar los mismos. Así fue como se procesó en la interna del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria la redacción del nuevo plan de estudios que comenzó a regir en marzo del año 1941.

El plan de estudios formulado en el primer año de la década de 1940 intentó resolver un conjunto de problemas que la Enseñanza Secundaria acarreaba desde la primera década del siglo XX.

El primero de ellos sus finalidades, pues su mandato fundacional, el ser preparatoria a los estudios universitarios había mutado. En la cuarta década del siglo pasado, a la Enseñanza Secundaria se le había adjudicado política y socialmente nuevas finalidades, entre las que se destacaban la formación integral de los ciudadanos, la promoción de la cultura general y el suministrar conocimientos y destrezas que además de tener carácter propedéutico, permitieran integrar a sus egresados al mercado de trabajo, fundamentalmente para proveer de funcionarios administrativos al aparato del estado.

Esta finalidad formativa tuvo un anclaje en la clase media urbana que encontraba en la función pública un móvil de ascenso económico y social y por lo tanto el ingreso a la Enseñanza Secundaria y la finalización del cuarto año liceal era considerado un requisito indispensable para ingresar a los organismos del estado.

Otro de los problemas era la estructura de la Enseñanza Secundaria, particularmente el tema de los ciclos, vale decir, la definición de cuántos años debían de conformar la formación básica y la superior. De ello se desprendían dos problemas: uno académico y otro presupuestal. El académico, por la imposibilidad de cubrir con profesores capacitados los cursos superiores, fundamentalmente los de 5° y 6° años con sus respectivas orientaciones pre universitarias. El presupuestal, pues si se consideraba hasta 5° año la formación secundaria básica, debían de abrirse esos cursos en todos los liceos del país, de lo contrario solo continuarían funcionando como preparatorios en Montevideo.

El otro de los problemas giraba en torno a superar las altas tasas de deserción escolar que alcanzaba el 40% de los estudiantes, quienes abandonaban antes de finalizar el ciclo secundario básico.

Para abordar los temas anteriores se debían de tomar medidas que permitieran solucionar los problemas instalados en la Enseñanza Secundaria y que abarcaron la formación profesional de los docentes, la selección del personal a través de concursos más eficientes y la mejora de los materiales educativos.

También debían enfrentarse problemas administrativos y curriculares referentes al régimen de ingreso al nivel medio de enseñanza, a los mecanismos para el pasaje de grado, las reglamentaciones de los exámenes, y régimen de asistencias. Esta dimensión del nuevo plan resultó ser la que generó mayor conflicto y enfrentamientos entre las autoridades y el resto de los actores de la comunidad educativa²³⁷.

²³⁷ El conflicto entre las autoridades y los estudiantes se desató debido a los cambios en el régimen de evaluación y pasaje de grado propuestos en el Plan 1941. Se suprimió el período de exámenes de diciembre para los estudiantes que fueran promovidos condicionales en el ciclo básico y la obligatoriedad, para todos los alumnos, de rendir los exámenes con todos los temas del programa, aún si el profesor del curso no los hubiera abordado durante el año. Esto motivó que la Federación de Estudiantes Secundarios y Preparatorios declarara una huelga estudiantil, que se inició los primeros días de junio de 1941 en Montevideo y, que en una semana, se extendió a todo el país. Los estudiantes solicitaban la anulación del nuevo reglamento. En la mediación para levantar el conflicto intervinieron distintos actores, tales como la Junta de Directores, la Asociación de Padres, la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria e incluso, hasta un pedido de informes elevado al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria efectuado por la Comisión de Cultura del Parlamento. Sin embargo, el Consejo de Enseñanza Secundaria no dio lugar

Los *objetivos formativos* del plan giraron en torno a tres pilares fundamentales:

- El primero de ellos se fijó como meta aumentar las asignaturas que contribuyeran con la formación cultural de los estudiantes secundarios, continuando así la tendencia de los planes anteriores formulados en la década de 1930.
- El segundo de los objetivos fue la lucha contra el analfabetismo y la ampliación de la escolarización, sumando a los seis años de la Enseñanza Primaria los correspondientes a los de la Enseñanza Secundaria básica, ya que políticamente “(...) *se tomaba conciencia de que el desarrollo económico y social sólo era posible mediante el desarrollo educativo*”.²³⁸
- El tercero de los objetivos consistió en incluir asignaturas pre profesionales en los cursos del segundo ciclo convirtiéndolos en pre universitarios, lo que acentuó aún más la dualidad de la Enseñanza Secundaria, en un proceso diferenciador que se había iniciado en la reforma del plan de estudios de 1908.

El nuevo plan de estudios fue comunicado a los Directores Liceales y a los profesores de la Institución a través de Circulares que el Consejo emitió a partir del mes de febrero de 1941. En efecto, el día 14 de febrero de aquel año el Director General del Ente, Prof. Armando Acosta y Lara informaba “(...) *se resolvió aprobar los programas de Física 1º y 2º cursos, que remito*

al petitorio realizado por los estudiantes, mantuvo la reglamentación impuesta, y sancionó en un principio con falta disciplinaria a los estudiantes que habían efectuado el paro, que se extendió hasta los primeros días de julio. Sin embargo en la Circular No. 291 del 4 de julio se resolvió exonerar de la falta disciplinaria, por la vía de la excepción, a los estudiantes participantes en el conflicto. También fueron sancionados los profesores que se habían manifestado públicamente a favor de la huelga estudiantil a través de la prensa nacional y/o local. El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria encomienda a los Directores supervisar el normal desarrollo de los cursos y vigilar que los docentes organizaran los cursos de manera de cumplir con la totalidad de los programas. En setiembre de 1943, a través de la Circular No. 360, el Consejo resolvió que para los alumnos reglamentados, los exámenes versarían solamente sobre las bolillas tratadas en el curso por los respectivos profesores. La huelga estudiantil, prolongada por quince días, había finalmente resultado victoriosa.

²³⁸ Consejo de Educación Secundaria. Historia de Educación Secundaria 1935- 2008. Montevideo. (p. 95)

*a usted adjuntos, y declarar que se pondrán en vigor al comienzo de los cursos del presente año. El señor Director se servirá tomar las medidas pertinentes para el debido cumplimiento de la resolución que precede”.*²³⁹

Comenzaba así a ponerse en marcha un nuevo plan de estudios sin que el que estaba vigente hubiese sido concretado en toda su extensión, pues al año 1940 sólo había abarcado los cuatro primeros años.

*“El Plan de 1941 –el más extenso de todos los planes de estudios aprobados en los años de Enseñanza Secundaria-, vio en su período de vigencia pasar varias Reformas Constitucionales (1942, 1951, 1967). Además convivió con el Plan Piloto de 1963 (...) se mantuvo hasta la década de 1970, ya iniciada la etapa de la última dictadura uruguaya”.*²⁴⁰

La Geografía como materia escolar en el Plan de Estudios de 1941

Entre los años 1940 y 1960 a nivel internacional la Geografía escolar fue perdiendo legitimidad social y espacio como asignatura en los diseños curriculares.

En Uruguay, el discurso geográfico escolar había surgido en el seno de la Universidad de la República en las últimas décadas del siglo XIX y replicaba en el país las finalidades formativas para las que había sido construido en las Universidades Germanas y Galas y que eran: despertar el nacionalismo, infundir el patriotismo y la noción de extranjería (naciones amigas, naciones civilizadas, naciones bárbaras). Por eso el discurso escolar se sustentaba en los pilares de la Geografía Política. La enseñanza de esta materia se centraba en el abordaje descriptivo de países y su correspondiente toponimia física (límites naturales, ríos, relieve), humana (razas, géneros de vida, ciudades) y económica (listado de producciones). La Geografía era una asignatura enciclopedista y nomenclaturista, que aportaba a la cultura general del futuro ciudadano. Por eso en Uruguay solo figuró en los

²³⁹ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 211. 14/2/1941. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.45)

²⁴⁰ Consejo de Educación Secundaria. Historia de Educación Secundaria 1935- 2008. Montevideo. (p. 96)

primeros años del currículo de la Enseñanza Secundaria y con una validez social incuestionable.

Sin embargo, los acontecimientos políticos acaecidos en Europa a partir de 1939 y su proyección mundial fueron un primer móvil de cuestionamiento a tres asignaturas con permanencia clásica en el currículo: Geografía, Historia y Educación Cívica. Con respecto a la Geografía en particular, muchos académicos, intelectuales y estadistas se preguntaban ¿Qué validez social y política tenía una materia escolar cuya finalidad era despertar el nacionalismo patriótico que fue germen de la xenofobia?, ¿Qué sentido pedagógico podía tener una materia descriptiva y toponímica?, ¿Cuál era su contribución en la formación de ciudadanos en un mundo en guerra?

Estas preguntas son las que permiten comprender los rumbos por los que transitó la materia en las instituciones educativas y su permanencia, disminución e incluso hasta desaparición de los territorios curriculares. Desde esas interrogantes es que se pueden trazar los diversos caminos construidos por académicos para intentar reconvertir los sentidos políticos y las finalidades formativas de la Geografía para que adquiriera nuevamente estatus en los diseños curriculares y validez social.

De todas maneras fue tan relevante la finalidad formativa fundacional impulsada desde las instituciones educativas de masas, que al menos en el Uruguay contemporáneo, la misma sigue manteniendo vigencia social.

La Geografía escolar en el contexto mundial y nacional al inicio de la década de 1940

En el año 1939, la Oficina Internacional de Educación convocó a la VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, evento fijado para ser iniciado el día 17 de julio en la ciudad de Ginebra. Al Palacio Wilson asistieron representantes gubernamentales de 40 naciones con la finalidad de exponer la situación de los sistemas educativos de cada uno de los países y definir líneas estratégicas de acción. Dentro del temario sobre la Instrucción Pública en general se incluían temas relevantes, entre los que se destacó el de la enseñanza de la Geografía en el nivel escolar secundario.

La inclusión de ese tema dentro del abordaje de la Instrucción Pública de las naciones no es políticamente casual, ni pedagógicamente circunstancial en el escenario de conflicto bélico instalado en Europa. Con una perspectiva educacionista propia de la época, revisar los sistemas educativos de las naciones podía ser una de las claves para comprender algunas de las causas que habían favorecido e impulsado la crisis, cuyas aristas eran muchas más que políticas. Dentro de las materias escolares en revisión apareció la Geografía, sus sentidos políticos y finalidades formativas curriculares.

Dentro de las recomendaciones finales dirigidas a los gobiernos de las naciones presentes, los delegados aprobaron una serie de medidas a implementar en torno a la presencia de Geografía en el currículo de Enseñanza Secundaria.

El texto comienza definiendo los *sentidos formativos* para la materia escolar:

- Ayuda a comprender los esfuerzos realizados por los hombres para adaptar el medio físico a sus necesidades.
- Permite reforzar el amor a la patria como mecanismo para despertar el sentimiento de estima para todos los pueblos e intensificar así la comprensión y colaboración entre las naciones.
- Contribuye a la comprensión verdadera del mundo contemporáneo dando a conocer las condiciones de vida de los pueblos, lo que le da a la Geografía valor cultural y documental.

A partir de las metas formativas tratadas fue que se sugirió el enfoque teórico que la debía encuadrar: aportar a los alumnos conocimientos precisos sobre el medio físico, la Geografía humana y política y sobre la vida económica no sólo de la patria, sino la de otros países. Sugerían además, que si la enseñanza estaba centrada en temas de la Geografía Humana y Económica, estos debían de incorporarse a los conocimientos de la Geografía Física, ya que estos últimos eran los que permitían explicar los

primeros. Para ello sugirieron que su enseñanza debía propender al desarrollo del espíritu crítico de observación y al raciocinio de los alumnos, eliminando toda enseñanza de nomenclatura e introducir metodologías activas sustentadas en métodos intuitivos.

Es desde ese proyecto político curricular que sugerían a los respectivos Ministerios de Instrucción mantener la Geografía como materia escolar:

- Otorgarle a la Geografía un lugar en el currículum acorde a su importancia educativa y cultural.
- Destinar para su enseñanza al menos una carga horaria semanal de hora y media.
- Organizar los contenidos curriculares acorde a la madurez y desarrollo cognitivo de los educandos.

Asimismo recomendaron que fuera necesario para la enseñanza de la Geografía:

- Adquirir cartografía y materiales didácticos que contribuyan a mejorar la calidad de su enseñanza.
- Fomentar las excursiones didácticas en el territorio nacional e internacional.
- Incentivar e inculcar la correspondencia entre escolares de distintas regiones y pueblos.
- Equipar a los institutos de enseñanza de salas específicas para la lección de geografía.
- Formar profesores especializados, al igual que en otras Ciencias Naturales, así como en Sociología, Historia y Economía Política.

Puede notarse que el texto de la Recomendación No. 18 aprobado por la Conferencia a modo de sugerencias a los Ministerios de Instrucción Pública de los países, contenía un proyecto político académico para el desarrollo de la Geografía como materia escolar, que da cuenta de la intervención técnica de especialistas del campo disciplinar y didáctico.

El hecho de incorporar el esquema pseudo determinista para analizar la causalidad de las relaciones medio físico/ hombre e incorporarlo como enfoque teórico para los cursos constituyó una adopción paradigmática para la disciplina escolar, contribuyendo a formar a los estudiantes secundarios en la idea de orden natural como base para el progreso humano y económico de las naciones.

Es un esquema teórico simple, que enmarca el accionar humano, cultural y económico al escenario físico de la nación que debía ser enseñado como inmutable. Desde ese lugar paradigmático, la renovación didáctica era necesaria, pues la enseñanza de la nomenclatura, propia de la Geografía Política clásica ya no era suficiente para la explicación del orden natural y social de las naciones. De ahí la innovación metodológica y técnica derivada del enfoque conceptual propuesto.

Uruguay intervino en la Conferencia. Como delegado el Poder Ejecutivo nombró al Prof. Carlos Lacalle, reconocido docente de Geografía en la Enseñanza Secundaria, activo militante del gremio de profesores, la Asociación de Profesores de la Enseñanza Secundaria de Uruguay (APESU) de la que fue secretario y yerno del líder político Dr. Luis Alberto de Herrera, del Partido Nacional²⁴¹. La conferencia del Prof. Carlos Lacalle, presentada en nombre del Ministro de Instrucción Pública del Uruguay, se hizo pública en la revista *Anales de la Enseñanza Secundaria*, que fue entre 1936- 1940 la publicación oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria. El Prof. Lacalle integraba el equipo de Dirección y era el redactor responsable.

En el Tomo IV, Entrega No. 4 correspondiente a julio de 1939, se anunciaba en el apartado Congresos y Conferencias, el informe presentado por el

²⁴¹ Como integrantes de APESU, el Prof. Carlos Lacalle había tenido un rol protagónico promoviendo la separación de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República. Fue Secretario durante el Congreso de Profesores de Piriápolis, realizado en el verano de 1934, en donde liderados por el Prof. De Salterain y Herrera, se resolvió impulsar la fractura institucional. Su suegro además apoyó el golpe de estado del Dr. Gabriel Terra y el sector político Herrerista encontraba, en las ideas populistas conservadoras europeas, la fuente de inspiración para promover políticas de orden social como vía de superación de la crítica situación que se había instalado luego de la crisis del año 1929.

Delegado del Uruguay Prof. Carlos Lacalle y que fuera leído en la VIII Conferencia sobre Instrucción Pública en Ginebra.

El informe no trata en ninguno de sus apartados sobre la enseñanza de la Geografía en el Uruguay, pero comienza refiriéndose a la situación y caracterización geográfica del país, apartado al que denominó *la realidad nacional*. Los contenidos del discurso constituyen en sí mismos una carta de presentación del país, discurso construido para captar la atención de los representantes de las naciones extranjeras presentes en la conferencia. Fue más una presentación diplomática comercial que académica disciplinar y se comprende en un contexto político en el que Uruguay estaba fomentando el modelo industrial sustitutivo de importaciones y para el cual se necesitaban capitales de inversión.

Sostuvo en el informe “(...) *Situado ventajosamente en la zona templada, sobre la costa Atlántica y al margen de los ríos de la Plata y Uruguay que constituyen importantes arterias de penetración al hinterland de América del Sur, (...) posee clima templado sin extremos, que permite albergar a los hombres provenientes de todas las latitudes a explotar provechosamente las producciones típicas de las regiones templadas y mediterráneas, (...) sin elementos inasimilables a la civilización, sin separaciones raciales, sin problemas de lucha política e ideológica*”²⁴².

Luego refirió al régimen institucional de Instrucción Pública, explicando la estructura y dinámica del sistema educativo uruguayo con los respectivos apartados descriptivos de la enseñanza universitaria, secundaria, técnico profesional y primaria. Es de destacar que expuso con mayor detenimiento los aspectos relativos a la Enseñanza Secundaria, de la que opinó “(...) *es hoy día, la rama más evolucionada de su Instrucción Pública*”²⁴³.

²⁴² Lacalle Carlos. (1939). La enseñanza en el Uruguay. Exposición al VIII Congreso Internacional de Instrucción Pública. En: Anales de Enseñanza Secundaria, Tomo IV, Entrega 4ª, Julio 1939. Montevideo. (p. 223)

²⁴³ *Ibidem*. (p. 227)

En síntesis, la propuesta de desarrollo académico curricular para la Geografía en la Enseñanza Secundaria votada en la VIII Conferencia sobre Instrucción Pública en Ginebra llegó al Uruguay y particularmente al Ministerio de Instrucción Pública y Seguridad Social, ya que el país había participado activamente en la misma.

La presencia de Geografía en el nuevo diseño curricular

Ya se describió que la puesta en marcha del nuevo plan de estudios se efectuó a partir de nuevos diseños y contenidos programáticos sin que se divulgara una fundamentación política ni tampoco pedagógica del mismo.

En febrero de 1941, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria aprobó de manera provisoria el diseño curricular para el primer año del ciclo secundario básico y del cuarto año. Sin embargo, la aprobación definitiva de los diseños curriculares para los tres primeros años del ciclo básico se produjo entre diciembre de 1941 y febrero de 1942.

El siguiente cuadro muestra la repartición del territorio curricular para los dos primeros cursos:

CUADRO 3. PLAN GENERAL DE ESTUDIOS 1941.

<i>1º AÑO</i>	<i>2º AÑO</i>
Español (5h)	Español (4 h)
Matemáticas (5 h)	Matemáticas (4 h)
Historia (2 h)	Francés (3 h)
Francés (3 h)	Historia (4 h)
Ciencias Geográficas (3 h)	Ciencias Geográficas (3 h)
Historia Natural (3 h)	Historia Natural (3 h)
Dibujo (2 h)	Dibujo (3 h)
Canto Coral (1 h)	Canto Coral (1 h)
Educación Física	Cultura Física

Fuente: Elaboración propia en base a Orestes Araujo (1960)

La diferencia con el diseño curricular del Plan 1936 es que desapareció la materia Cultura Moral (2 horas semanales). Esa materia había sido incluida en el plan “(...) *para la enseñanza de los fundamentales principios de perfeccionamiento individual y de convivencia (...) Sin tratar de desarrollar dogmáticamente un curso de moral preceptiva*”²⁴⁴ con profundo contenido ideológico estaba asociada a un sutil espacio de adoctrinamiento en la época terrista.

La Geografía continuaba denominándose Ciencias Geográficas y disponía en el diseño curricular de los dos primeros cursos de la misma carga horaria que en el plan anterior.

El 3 de febrero de 1942, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria se reunió para aprobar el diseño curricular del tercer año del ciclo básico. En la propuesta presentada en sala no figuraba en el territorio curricular Cultura Moral y tampoco Ciencias Geográficas, materia esta última que en el plan anterior había conquistado un espacio de tres horas semanales en ese grado. La no inclusión de Geografía en el tercer año había sido un rumor que había circulado entre los docentes de la especialidad en diciembre del año anterior, cuando se habían aprobado las materias de los dos primeros grados del ciclo.

En efecto, con fecha 28 de diciembre de 1941, el Contra Almirante Prof. José Aguiar, integrante del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay y docente de la materia en Enseñanza Secundaria había presentado una nota al Director General solicitando que el Consejo postergara el tratamiento del diseño curricular de los cursos de 3º y 4º año pues deseaba presentar una exposición escrita sobre la importancia de la Geografía y sus fines formativos en la Enseñanza Secundaria.

En la sesión del 30 de diciembre, el Director General, Prof. De Salterain y Herrera efectuó el planteo hecho por el Prof. Aguiar y se resolvió convocar

²⁴⁴ Lacalle Carlos. (1939). La enseñanza en el Uruguay. Exposición al VIII Congreso Internacional de Instrucción Pública. En: Anales de Enseñanza Secundaria, Tomo IV, Entrega 4ª, Julio 1939. Montevideo. (p. 229)

el 30 de enero del año 1942 al docente y postergar el tratamiento de los diseños curriculares de los grados en cuestión.

En la sesión del 3 de febrero de 1942 se abordó la conveniencia de incluir Ciencias Geográficas en el 3º curso y se votó cinco en seis por su eliminación. Los fundamentos no figuran en las actas del Consejo, a excepción del voto minoritario efectuado por el Prof. Boix, quien solicitó dejar constancia en las actas su oposición terminante a suprimir Geografía en el tercer año.

El diseño curricular para el tercer año del ciclo básico se estructuró de la siguiente manera:

3º AÑO

Literatura Española (3 h)

Matemáticas (3 h)

Francés (3 h)

Inglés (3 h)

Historia (4 h)

Física (3 h)

Química (3 h)

Dibujo (2 h)

Cultura Musical (1 h)

Educación Física

En la sesión del 27 de febrero de 1942, a la hora de discutir los contenidos programáticos para la enseñanza de las Ciencias Geográficas de primer y segundo año, el Dr. Grompone manifestó la disconformidad de los docentes de la especialidad por la eliminación de la misma en tercer año.

El Director General, Prof. Armando Acosta y Lara efectuó el planteo de que la corporación docente de Geografía había solicitado que la materia tuviera al menos dos horas semanales en el tercer año, ya que la extensión del programa de segundo año convertía en inabarcables los contenidos como para ser tratados durante el año lectivo.

El Dr. Grompone indicó que los contenidos programáticos debían tratarse dentro de las consideraciones generales de la normativa vigente, que obligaba a los docentes a cumplirlos en su totalidad y propuso aprobar los contenidos programáticos para los cursos de primero y segundo año. Finalmente, y debido a un cambio circunstancial en la composición del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, cuando iba a implementarse el tercer año del ciclo secundario básico en la sesión del 12 de marzo de 1943, el Director General propuso rever la exclusión de Geografía en ese curso y se resolvió incluirla con tres votos afirmativos en cinco. Además, el Prof. Boix solicitó que fuera con las tres horas semanales, tal como estaba en el Plan 1937. Votaron en contra el delegado de la Universidad y el docente electo por el lema Universidad.

Los programas de la especialidad

Los contenidos de los programas correspondientes al primero y segundo curso fueron aprobados en forma preliminar el 27 de febrero del año 1942. Junto con los programas se aprobaron las instrucciones curriculares, que se hicieron públicos entre el cuerpo docente el 5 de marzo del mismo año. La aprobación definitiva fue en la sesión del 28 de abril de 1942, luego de los reajustes que a solicitud del Consejo fueron efectuados por el Prof. Inspector Alberto Rodríguez, para hacer los programas más dúctiles a la duración del año lectivo, puesto que al reducir toda la Geografía Política universal y nacional a dos cursos, los mismos resultaban muy frondosos.

Los contenidos programáticos en su versión de 1942

Continuando con la tradición disciplinar de la asignatura en Uruguay y ésta como producto de un discurso escolar al servicio de la construcción de la identidad nacional a “lo europeo”, el curso del primer año se centraba en el abordaje de ese continente.

Los temas se distribuían de la siguiente forma:

Área Geográfica	% de clases a dictar
<i>Geografía General Introductoria</i>	9/53 clases. 17%
<i>Geografía Política de Europa</i>	20/53 clases. 38%
<i>Geografía Política del Asia</i>	11/52 clases. 21%
<i>Geografía General del África</i>	10/52 clases. 19%
<i>Geografía General de Oceanía</i>	3/52 clases. 5%

El programa de segundo año tenía como particularidad la notoria fragmentación temática que fue producto del acople de los contenidos del tercer curso a los del segundo, dada la desaparición de la materia en tercer año.

Es por ello que de los treinta temas que se adjudicaron al segundo curso, quince versaran sobre las Américas, incluyéndose a la Geografía del Uruguay dentro del temario general. Un tema versaba sobre Tierras Polares y los trece temas restantes correspondían a la Geografía General Física, Humana y Económica que en el plan anterior se dictaba en tercer año. El aspecto a destacar es que si bien se prescribía enseñar los asuntos físicos, humanos y económicos de la Geografía del Uruguay en dos meses, el abordaje del territorio nacional se abordaba en un marco referencial más amplio.

Ese nuevo abordaje para la Geografía Nacional fue producto de las concepciones panamericanas de la época, lideradas por el gobierno de los Estados Unidos para hacer un frente común entre los países del hemisferio, ante la crisis bélica europea y sus inciertos desenlaces.

La potencia del norte ponía en práctica la geopolítica Monroe, que había sido explicitada en el siglo XIX anunciando “*América para los Americanos*”. Esta perspectiva panamericanista fue reforzada por la “*Política de la Buena Vecindad*” del presidente Roosevelt, a la que

Uruguay adhirió conjuntamente con el neutralismo hacia la guerra europea. Esta concepción apareció plasmada en la propuesta del segundo curso. Incluso, poco tiempo después de haber sido aprobados los programas de Geografía, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria comunicaba a los docentes de la Institución que resolvía “(...) *Aprobar la realización de un Congreso Nacional de Profesores de la Institución, que se efectuará en enero del año próximo, y en el cuál se pondrán en debate los problemas vinculados a la enseñanza en nuestro país, así como convocar a un Congreso Panamericano de profesores, a los efectos de considerar el problema de la orientación de la enseñanza, con vistas a una unidad continental de la misma, frente a la influencia creciente que sobre ella ejerce la grave situación mundial del momento*”.²⁴⁵

El enunciado genérico de los contenidos tenía el formato discursivo de la Geografía Política clásica. Comenzaba con el nombre del país, proseguía por el abordaje de los aspectos más destacados de la Geografía Física, iniciándose por la geología, seguido de la orografía y luego sus aspectos climáticos. Una vez presentado el escenario geográfico físico, se indicaba abordar los aspectos de la Geografía Humana, reducida ésta a demografía, debiéndose introducir la estructura, crecimiento y distribución de la población. Con la descripción demográfica se colocaban en el escenario geográfico físico a los actores, desde una perspectiva apolítica, naturalizando el modo de producción y la división social y técnica del trabajo, así como la distribución desigual de la renta. Por último se proponía presentar los asuntos de la Geografía Económica, como consecuencia de la natural adaptación del hombre a las condicionantes del escenario.

²⁴⁵ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 296. 11/8/1942. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.100)

Obsérvese por ejemplo:

Francia. Relieve del suelo: origen y evolución. Tipos de costas. Retroceso de los acantilados y origen de las playas. Caracteres de los ríos; los canales, origen de bucles y deltas. Tipos de clima. Clima alpino; disposición de la vegetación escalonada. El viento Mistral. La población y su distribución. Ciudades y puertos principales. Recursos del suelo: la minería. Industria agropecuaria, causas de la prosperidad. Industria fabril: su variedad. Organización política y dominio colonial. La cultura francesa y el progreso de la humanidad.

India. Origen del relieve. Plegamientos antiguos y modernos. Ríos principales. Litoral costero y el Delta del Ganges. Clima: los Monzones y las lluvias. Población: grupos étnicos y distribución. La religión y el atraso de la India. Ciudades principales. Rutas comerciales. Idea General de la organización política.

La intencionalidad política en el enunciado del discurso es clara. Se proponía contraponer a la civilización europea el atraso asiático y africano y desvincular el imperialismo europeo del mismo. Se prescribía estudiar las causas del modelo civilizatorio europeo, pero no sus consecuencias políticas, sociales, culturales y territoriales a escala global.

Los contenidos programáticos en su versión definitiva (1943)

La versión definitiva de los programas se aprobó en el año 1943 inmediatamente después de que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria resolviera con fecha 12 de marzo incorporar Geografía en el tercer año, dando de esa manera lugar a las reivindicaciones del corporativo docente. Se tuvieron que ajustar los programas del segundo y del tercer año, que habían sido fusionados y fueron aprobados en la misma sesión.

El esquema básico seguido para la organización temática continuó con los rasgos generales de la primera versión.

En el primer curso se propuso enseñar los temas correspondientes a la Geografía General previos al abordaje de la Geografía Regional euroasiática, la africana y la australiana. En el enunciado de los contenidos programáticos no hay cambios sustanciales, sino que fueron de organización temática.

Sin embargo, la agrupación de los países europeos fue siguiendo el esquema de la Geografía Regional francesa como forma de otorgar una unicidad a la localización, extensión y análisis geográfico de los mismos. En el programa se dividió a Europa en Mediterránea (España, Portugal, Italia y Balcanes), Atlántica (Islas Británicas, Francia, Países Bajos, Países Escandinavos), Central (Alemania, Suiza, Países Danubianos) y Oriental (URSS, Polonia y Países Bálticos). Los estudios geográficos de los países del Asia fueron simplificados, proponiendo tan solo el estudio de Japón, los países chinos, y la India y se organizó el estudio de Oceanía en Australia y Nueva Zelanda.

El estudio de los demás países no incluidos en Europa no fue agrupado en regiones, sino que se mantuvo bajo la perspectiva de la Geografía Política clásica. Es de interés resaltar una breve introducción, en la nueva versión de los programas, de los postulados geográficos de la Escuela Francesa de los Anales y las monografías regionales de Europa, que habían sido lideradas a fines del siglo decimonónico por el historiador y geógrafo francés Paul Vidal de la Blache.

Esta incidencia del paradigma regionalista clásico que comenzó a asomarse intelectualmente bajo impulso de la figura del Prof. Jorge Chebataroff tendrá notorias repercusiones en la década de 1950. Sobre ello se volverá, cuando se trate la refundación paradigmática de la Geografía escolar bajo el encuadre académico institucional del Departamento de Geografía en el Instituto de Profesores Artigas.

El curso de segundo año mantuvo su estructura general, referida al estudio de los países de las Américas y al Uruguay, a los que se sumó el estudio del África al inicio del curso. Con respecto al África, el temario se dividió en cuatro: una introducción a la Geografía física y biológica del conjunto de los territorios que se encontraban bajo dominio imperial, sin referir al coloniaje, pues la Geografía política de los mismos estaba incluida en el estudio de la organización política y administrativa de las correspondientes metrópolis. Por lo que una vez efectuado el estudio de la Geografía física del África, que incluía el estudio de las selvas salvajes y de los extensos desiertos se proponía abordar los Países Berberiscos, Egipto y África Austral.

El otro aspecto a destacar en el programa del segundo curso es que la Geografía del Uruguay pasó a formar parte de la última unidad del mismo. Este asunto es bastante interesante, pues más allá de la pretendida formación ciudadana patria, el tiempo dedicado a los estudios del país y su Geografía resultaba marginal. Esto continuó siendo un tema recurrente en la tradición de la disciplina escolar en el Uruguay, aún hasta el presente. Se destina mayor carga horaria a la enseñanza y el aprendizaje del mundo desarrollado y sus configuraciones territoriales que a la Geografía nacional.

En el contexto del año 1943, es posible suponer, que entre las razones que podrían explicar la escasa carga horaria destinada a la enseñanza de la Geografía uruguaya estarían el cuestionamiento a la excesiva formación nacionalista y patriótica que trasmitían los contenidos geográficos escolares y en segundo lugar, por la pretendida postura panamericanista impulsada por el gobierno uruguayo.

Al curso de tercer año se le asignaron los contenidos de la Geografía General Física, Humana y Económica a escala universal. En algunos contenidos de este curso también aparecen las categorías de la Escuela Francesa clásica, fundamentalmente con la incorporación del estudio de los modos de vida y la inferencia de los pueblos civilizados y los bárbaros. El grado civilizatorio se presentó asociado al desarrollo cultural y tecnológico. Este aspecto también resultó ser innovador, pues hasta el Plan de Estudios

de 1937 el estudio de la Geografía Humana en general y de los países en particular se reducía al estudio de las razas dominantes y características de cada uno de ellos.

Como sugerencia didáctica se prescribía a los docentes suplir la deficiencia en el tratamiento de la Geografía del Uruguay en el segundo curso, colocando ejemplos del país al abordar los grandes tópicos del curso.

El origen histórico del enfoque disciplinar en los programas

El enfoque paradigmático continuó asociándose a la Escuela Geográfica tradicional, estructurado en la explicación de las formas territoriales manifiestas en el paisaje geográfico a partir de las relaciones armoniosas entre la naturaleza y los hombres. La topografía como base material de la historia y la influencia del clima componían un orden natural que se imponía al Hombre, estableciéndose un orden social derivado del primero, vale decir la noción de clima social como producto del clima natural reinante en el territorio de la nación, que no es determinante pero influye en las decisiones humanas.

Por ejemplo, en las instrucciones de los programas definitivos aprobados en 1943 se insistía “(...) *el alumno debe adquirir la noción de que habita la Tierra en condiciones determinadas no por mera casualidad, sino por relaciones íntimas entre el medio geográfico y el hombre. El interés de la asignatura radica para el adolescente en descubrir las causas o motivos por los cuales el hombre vive de manera distinta, según los caracteres de las regiones en las que habita*”.²⁴⁶

En una investigación efectuada en los años 1980, Catherine Rhein del CNRS- Paris se preguntaba con respecto a la aparición de las denominadas Ciencias Geográficas en las instituciones escolares secundarias, *¿De qué Geografía se trataba?, ¿Cuáles eran los límites de esta disciplina escolar?*

²⁴⁶ Consejo de Enseñanza Secundaria. Programas de Geografía del Plan 1941. (Oficio mimeografiado).

Estas interrogantes fueron la base para interpretar los contenidos de los programas y sus finalidades formativas en la Francia de las últimas décadas del siglo XIX, cuando se forjó la disciplina escolar. Para ello rescató un ensayo escrito en 1863 por el Maestro de Conferencias Louis Vivien de St-Martin, en el que prescribía las subdivisiones de la Geografía escolar tal como debían ser presentadas en los programas y manuales de textos escolares secundarios.

Louis Vivien de St- Martin sostenía que la Geografía astronómica –de clásica inspiración Kantiana- debía aparecer como un simplificado capítulo introductorio de conocimientos de Astronomía y de Geografía general y que luego debía aparecer la Geografía descriptiva de las regiones del globo, reducida pedagógicamente a una nomenclatura, a enumeraciones de datos demográficos, tipos de producción agrícola e industrial y vías de comunicación de los países.

En su investigación Rhein interpreta la aparición de esos contenidos de Geografía General por dos razones; la primera de ellas, gracias a los avances científicos de la década de 1870, tanto en las Ciencias Naturales como en Demografía, sumado al concurso de los factores institucionales y políticos tales como las demandas políticas y sociales de la Francia de esa época. La autora concluye con respecto a los contenidos que “(...) *el camino disciplinario cubierto por la geografía escolar es heterogéneo; incluye elementos salidos de las ciencias naturales, de las ciencias aplicadas, de las disciplinas de inspiración cameral (...) por eso la disciplina escolar se basa en las ciencias geográficas de contenido compuesto*”.²⁴⁷

Asimismo Rhein vincula el desarrollo de esos contenidos de las Ciencias Geográficas a las doctrinas liberales del siglo XIX, argumentando que los mismos eran necesarios ya que proveían de datos a dos materias reconocidas por la cultura letrada de la época: la historia y fundamentalmente de la economía política. Los contenidos geográficos permitían sentar las bases para la comprensión del desarrollo de las ciencias y de la tecnología y su

²⁴⁷ Rhein Catherine. (1982). La geografía, ¿disciplina escolar y/o ciencia social (1869-1920)? En: *Revue Française de Sociologie*, 23-2. (pág. 223-251)

relación con el avance civilizatorio de las naciones.

Plantea que sobre la enseñanza de las Ciencias Geográficas subyacía, como intencionalidad política formativa, el demostrar que el grado de desarrollo de las naciones estaba vinculado con el avance científico tecnológico, y permitía clasificar a estas en avanzadas y atrasadas. “(...) *Se trata de una perspectiva cosmopolita, fundada en el pacifismo y fundadora del colonialismo pues, en el marco de la división internacional del trabajo y de una solidaridad entre países y pueblos encarada a nivel mundial, es justo que los pueblos más civilizados lleven la civilización a los pueblos menos desarrollados*”²⁴⁸.

Este discurso escolar para la Geografía tuvo su inspiración en la reforma educativa francesa de fines del siglo XIX, de la que Horacio Capel (1988) afirma, “(...) *las reformas que se acometieron en aquellos años, posteriores a la derrota de 1870 –se refiere a la guerra franco prusiana- pero también a los sucesos revolucionarios de la Comuna, estuvieron crecientemente impregnadas de la idea de reforma de la sociedad, para alejar los peligros revolucionarios, y que según el filósofo Ravaisson, el mal no residía en la desigualdad de las condiciones, sino en los sentimientos enojosos que se le añaden, y el remedio para este mal debe ser buscado en una reforma moral, que establezca entre las clases, la armonía y la simpatía recíproca entre los hombres y entre las naciones*”.²⁴⁹

Para alcanzar ese objetivo político para las materias escolares el enfoque disciplinario se sustentó en las ideas del profesor de Geografía Levasseur, impulsor de la reforma educativa francesa a fines de 1870 quien retomó los fundamentos teóricos propuestos por Louis Vivien de St- Martin y les dio un nuevo impulso desde el punto de vista conceptual y metodológico sosteniendo que “(...) *la obra de la naturaleza es una de las fases de la*

²⁴⁸ Rhein Catherine. (1982). La geografía, ¿disciplina escolar y/o ciencia social (1869-1920)? En: *Revue Française de Sociologie*, 23-2. (pág. 223-251)

²⁴⁹ Capel Horacio. (1988). *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Ediciones Barcanova. Barcelona, España. (p.116- 117)

*Geografía; la otra fase pertenece al hombre. El hombre construye moradas, traza caminos, cultiva los campos, explota las minas, crea sus fábricas, ejerce el comercio, y produce la riqueza. Esta riqueza está ligada por íntimas relaciones con la naturaleza del suelo y del clima ”.*²⁵⁰

Desde ese marco teórico, el Prof. Levasseur organizó el currículo para la enseñanza de la Geografía en los liceos franceses con la siguiente estructura:

- presentación primero de la Geografía Física (relieve, hidrografía, costas y el clima)
- luego el estudio de la Geografía humana y política, que debía estudiar al hombre y para ello, apoyarse en la historia
- el abordaje de la Geografía económica, estudiando la agricultura, la producción mineral, la industria y las vías de comunicación.

Nótese la prescripción metodológica realizada a los docentes en los programas del plan de estudios en 1943 “(...) *por la distribución de los programas y su estructura, el profesor deducirá que se ha seguido un plan predeterminado con un orden, que es lógico. Después de presentar un continente o país, se estudian sus características generales, comenzando por la orogenia. En seguida se trata el clima; luego la capacidad productora de cada país, la población, y como corolario, la importancia económica y cultural resultante de la actividad del hombre ”.*²⁵¹

Asimismo se debe destacar que más allá de la pretendida metodología explicativa y analítica prescripta en las instrucciones didácticas, la excesiva carga en los contenidos programáticos de los cursos y la escasa carga horaria asignada, sumado a la obligatoriedad de enseñar todas las unidades,

²⁵⁰ Capel Horacio. (1988). *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Ediciones Barcanova. Barcelona, España. (p.116- 117)

²⁵¹ Consejo de Enseñanza Secundaria. *Programas de Geografía del Plan 1941*. (Oficio mimeografiado).

por vía de los hechos continuaba promoviendo la enseñanza de la asignatura de manera descriptiva y memorística.

Cabe incluso suponer que la tradición didáctica de reducir los contenidos geográficos de un país a un bosquejo cartográfico del mismo encuentren su origen en estas particularidades curriculares. Se insistía al respecto “(...) *nunca se insistirá demasiado en recomendar al profesor que haga, en clase, el croquis de todos los continentes y países que se estudian. (...) Se ha fijado la obligatoriedad de hacer todos los mapas, y al mismo tiempo, se ha extendido esta exigencia al examen*”²⁵².

Las instrucciones para el enfoque de los nuevos programas

Las instrucciones prescriptas a los docentes pueden clasificarse en cuatro grupos: paradigmáticas, metodológicas, didácticas y administrativas.

Las *instrucciones paradigmáticas* recordaban a los docentes que el abordaje geográfico de los países y/o regiones dentro de estos debía efectuarse de la siguiente manera: primero su ubicación general y continental, para luego abordar los aspectos físicos (evolución geológica, relieve del suelo, costas y clima). Seguido de aquellos debían enseñar el aspecto humano económico, pero siempre en función de las modalidades físicas. Se agregaba que el estudio debía hacerse sin mezclar las diversas partes en que consideraban se dividía la asignatura; “(...) *el todo, o sea el equilibrio entre lo físico, lo humano y lo económico, pues se cae generalmente en el error de describir lo físico y lo humano- económico simultáneamente*”.²⁵³

Sugerían que las enseñanzas que se derivaban del medio físico de un país se aplicaran al hombre o a su medio de vida cuando correspondiese,

²⁵² Consejo de Enseñanza Secundaria. Programas de Geografía del Plan 1941. (Oficio mimeografiado).

²⁵³ Consejo de Enseñanza Secundaria. Circulares y Notas Circulares. Tomo I. (1935- 1955). (p. 73)

prescribiéndose que de cada región o país se debía enseñar generalidades físicas, humanas y económicas.

Con respecto al clima se entendió que “(...) se le ha de dedicar cierta importancia; se trata del eslabón que juega muchas veces, un rol capital en la determinación de los hechos geográficos. El estudiante debe tener una visión general bien definida de las modalidades del clima, pues éstas influyen sobre la vida vegetal, animal y humana”²⁵⁴.

Las instrucciones metodológicas hacían hincapié en los principios tradicionales del método geográfico. Al inicio del estudio de cada país se prescribía localizarlo astronómicamente y geográficamente y presentar su extensión en superficie de manera comparada. Luego se recordaba a los docentes que se estaba enseñando Ciencias Geográficas, por lo que debían explicarse los hechos geográficos a través del principio de causalidad y, a través del principio de coordinación y comparación, buscar analogías geográficas. De ahí que se estableció que “(...) siempre se seguirán directrices generales, visiones de conjunto, y jamás se irá de lo particular a lo general, sino a la inversa”.²⁵⁵ Se imponía el método deductivo para la organización de la secuencia didáctica en las lecciones.

Las instrucciones didácticas establecían que los cursos debían ser estrictamente explicativos y no exclusivamente para enseñar nomenclatura geográfica. Establecían que los profesores debían insistir en el buen uso de la cartografía, empleando buenos mapas y atlas. Asimismo se indicaba la confección de croquis y la proposición de trabajos prácticos, ubicando en los mapas las principales formas de relieve, las producciones y la distribución de población.

²⁵⁴ Consejo de Enseñanza Secundaria. Circulares y Notas Circulares. Tomo I. (1935- 1955). (p. 73)

²⁵⁵ Consejo de Enseñanza Secundaria. Circulares y Notas Circulares. Tomo I. (1935- 1955). (p. 73)

Sugerían la utilización de proyecciones luminosas, una innovación didáctica que se venía impulsando con ahínco y apoyo económico de las autoridades desde los años 1930.

Al final se prescribían un conjunto de mapas en carácter de obligatorios para el examen, discriminados para los cursos de primero y segundo año. Eran dieciséis los mapas físicos y humanos económicos indicados para el primer curso, de los cuáles trece correspondían a Europa y países o regiones de ese continente, propuestos en este orden: Islas Británicas (dado el carácter de potencia político militar), Península Ibérica (por su condición de madre patria), Francia (país civilizado modelo), Alemania (potencia económica emergente, con la que Uruguay había tenido excelentes vínculos culturales y comerciales en la década de 1930), y la Rusia Europea (No se hace referencia a la Unión Soviética que era el país que contenía a la región europea de Rusia). Los restantes tres mapas indicados debían ser sobre las generalidades físicas y económicas del África, Asia y Australia.

Para el segundo curso se prescribieron diecisiete mapas sobre los continentes americanos y sus países o regiones. El veinticinco por ciento de los mapas sugeridos para este curso correspondían a la cartografía nacional, indicándose la realización del mapa geológico- orográfico (escenario físico del acontecer humano), el climático hidrográfico (el condicionante sustantivo del escenario físico y humano), el económico (el accionar humano en el escenario, condicionado por el clima) y el de comunicaciones y ciudades.

Los países a los que se debía cartografiar doble (mapa físico y humano económico) eran en este orden: los Estados Unidos (potencia regional impulsora de la alianza panamericana), México, Brasil y Argentina (potencias en la América Meridional). Los restantes países debían de cartografiarse con criterios de regionalización, por ejemplo, países mediterráneos (Bolivia, Paraguay), países andinos (Chile, Perú, Ecuador).

En la aprobación definitiva de los programas, y acorde a las sugerencias emanadas en la Conferencia de Ginebra, se indicaba “(...) *al finalizar el*

*estudio de los países principales –o sea, los señalados- se debe indicar la influencia cultural que han ejercido sobre el resto del mundo”.*²⁵⁶

*Las instrucciones administrativas ordenaban el cumplimiento de los programas “(...) al pie de la letra sin alterar su orden (...) ya que han sido los temas ordenados desde un punto de vista natural y lógico (...) no se saldrá de los límites de la disciplina ni se invadirán campos pertenecientes a disciplinas ajenas”.*²⁵⁷ Se ordenaba destinar el último mes de clases para el repaso general del curso.

Los textos escolares para los cursos

El abordar el asunto de los textos escolares asociados a este plan de estudios resultó un tema complejo y señaló varias aristas de interés. En principio podría pensarse que un libro de texto tiene como finalidad primaria ser un instrumento para aproximar al estudiante a los contenidos de la materia escolar desde la mirada paradigmática disciplinar y didáctica de su/sus autor/es.

Sin embargo, por circunstancias institucionales, académicas profesionales e incluso hasta económicas, el libro de texto fue en el contexto temporal que se está abordando un recurso para la enseñanza y un medio para la conquista del campo disciplinar²⁵⁸, con las connotaciones que ello implica. Entre ellas se pueden destacar el participar en las comisiones redactoras de nuevos programas de estudio, efectuar reformulaciones de los existentes, ser convocado para integrar tribunales de concurso para la selección del personal docente, hegemonizar el mercado editorial.

²⁵⁶ Consejo de Enseñanza Secundaria. Circulares y Notas Circulares. Tomo I. (1935- 1955). (p. 87)

²⁵⁷ Consejo de Enseñanza Secundaria. Circulares y Notas Circulares. Tomo I. (1935- 1955). (p. 73)

²⁵⁸ En este caso, el concepto de campo disciplinar se tomará de la Teoría del Campo Social de Pierre Bourdieu, refiriendo al sistema de relaciones sociales, definido por la posesión y producción de una forma específica de capital. Según Bourdieu, cada campo es, en mayor o menor medida autónomo y la posición de dominio en el interior del campo depende, en algún grado, de las reglas específicas del mismo.

La falta de una institución de formación docente y el escaso número de profesores egresados del sistema de agregaturas docentes convertían a los textos liceales en instrumentos obligados para la enseñanza de la Geografía, que además no contaba con un espacio académico en la Universidad de la República. El problema de la falta de profesores con conocimiento de la asignatura y experiencia pedagógica era mayor en los liceos del interior del país.

Desde fines de la década de 1930 el Consejo de Educación Secundaria emitía circulares a través de las cuáles procuraba prescribir como metodología didáctica el uso del texto oficial como guía para la enseñanza de la materia. Por ejemplo, el 20 de abril de 1938 manifestaban “(...) *será necesario que los profesores procuren adaptar la enseñanza a los programas oficiales, utilizando el texto como auxiliar indispensable para desarrollar el orden y el método en el desarrollo de las lecciones*”.²⁵⁹

El 11 de abril de 1944 proscribieron que “(...) *Visto que algunos profesores siguen el procedimiento de dictar apuntes en el desarrollo de la totalidad de los cursos a su cargo, práctica inconveniente porque desvirtúa totalmente los principios más elementales de la pedagogía y traiciona los fines formativos de la Enseñanza Secundaria, se prohíbe a los señores profesores, utilizar el método de referencia en forma sistemática y continuada*”.²⁶⁰

El mismo día emitieron otra resolución mucho más específica. “(...) *Visto que en ciertos casos algunos señores profesores dictan sus clases con el texto abierto sobre el pupitre, y siendo ésta una práctica inconveniente*

²⁵⁹ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 128. 20/4/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.30)

²⁶⁰ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 391. 11/4/1944. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.136)

*desde el punto de vista pedagógico, se prohíbe a los señores profesores dictar sus clases en la forma expresada”.*²⁶¹

También subyacían razones económicas. Desde la puesta en marcha del plan 1937 en adelante, la Institución destinó parte del tiempo de las sesiones a tratar los asuntos de los libros de texto.

La primera de las menciones al respecto se encuentra al inicio del año lectivo de 1938. La prensa capitalina había denunciado a fines de marzo el costo de los libros de texto, la recurrente reedición de los mismos, la diversidad de libros solicitada por los profesores e incluso, del petitorio de libros extranjeros en idiomas foráneos, principalmente en francés²⁶².

Es por ello que las autoridades del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, dirigiéndose a los profesores expresaban *“(…) el Señor Director del Liceo requerirá, obligatoriamente de los señores profesores, la mayor atención para facilitar la solución inmediata a este problema, recomendándoles que permitan estudiar a los alumnos en ediciones anteriores a las del año actual, para lo cual bastará la simple corrección en clase de los errores que tengan dichos libros o la enseñanza de los tópicos omitidos por los mismos (...) evitarán la recomendación de libros extranjeros encarecidos por motivos que son por todos conocidos (...) no olvidando el profesor que el uso del libro es también objeto de enseñanza”.*²⁶³

Las nóveles autoridades del Consejo, instalado en el año 1940, a una semana de funcionar recordaban *“(…) que los profesores se abstengan de imponer libros de difícil hallazgo u oneroso precio y de igual manera, los profesores se abstendrán de rechazar los textos por el solo hecho de que*

²⁶¹ Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 392. 11/4/1944. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.136)

²⁶² El Consejo de Enseñanza Secundaria emitió la Circular No. 126 el día 20 de abril de 1938, dando cuenta de esta situación, denunciada por la prensa escrita.

²⁶³ Consejo Nacional de Educación Secundaria. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.30)

pertenecen a otras ediciones”.²⁶⁴ Con estas resoluciones las autoridades de la enseñanza intentaban regular la incidencia del mercado editorial, que en un país como Uruguay con escasa población en general y estudiantil secundaria en particular no ofrecía atractivo a las editoriales, salvo si lograban monopolizar el mercado y dinamizarlo con reediciones anuales. Los autores de los textos cobraban a razón del diez por ciento de las ventas efectuadas por libro, por lo que también les convenía la actualización estadística y/o temática. Este tema fue recurrente a lo largo de toda la década, en la que se sucedían prácticamente cada año al inicio de las clases las mismas recomendaciones. Finalmente la oficialización de los textos de estudio, la adquisición de los mismos por el Ente y la distribución gratuita entre los estudiantes, que ocurrió a fines de la década de 1940, oficializó el monopolio editorial y del autor.

Con la aprobación del Plan de Estudios de 1941 las autoridades encomendaron a los Inspectores de las asignaturas, proponer la nómina de los textos recomendados para el uso de los estudiantes, de manera de convertirlos en textos oficiales.

Así informaba el Inspector Prof. Alberto Rodríguez al Consejo de Enseñanza Secundaria con fecha 26 de mayo de 1942 *“Los textos de uso corriente en nuestro medio ambiente Liceal han sido hechos siempre de acuerdo con la distribución señalada en los programas oficiales. (...) en las presentes circunstancias no existen libros ajustados a los programas de la asignatura recientemente aprobados. En razón de ello y para evitar los inconvenientes de una bibliografía ocasional oficializada que habría que modificar para los cursos próximos, el suscrito sugiere al señor Director la conveniencia de que los profesores se gobiernen por la Nota Circular 1631/1942”*.²⁶⁵

²⁶⁴ Consejo Nacional de Educación Secundaria. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954. (p.42)

²⁶⁵ Consejo de Enseñanza Secundaria. Circulares y Notas Circulares. Tomo I. (1935- 1955). (p. 95)

Esa Nota Circular a la que se hacía referencia, indicaba que la bibliografía para los cursos de la asignatura estaba en estudio y se recomendaba a los profesores que utilizaran los textos que con mayor frecuencia habían sido utilizados en los años anteriores y que estuvieran a disposición en las respectivas bibliotecas liceales. Pese a esa resolución, en Geografía, la comisión programática que había redactado los contenidos curriculares, presidida por el Inspector Alberto Rodríguez, había recomendado los siguientes títulos:

Para 1º año:

- Carbonell y Migal Arturo, Geografía General.
- Aguiar José y Chebataroff Jorge. Ciencias Geográficas 1º año.
- Ureta Martínez Horacio. África y Oceanía.
- Giuffra Elzear. Atlas de Europa, Asia, África y Oceanía.

Para 2º año:

- Ureta Martínez, Horacio. América.
- Chebataroff Jorge, Ureta Martínez, Horacio. Geografía del Uruguay.
- Carbonell y Migal, Arturo. Geografía física.
- Giuffra Elzear. Atlas de América.

De las recomendaciones bibliográficas emergentes de la comisión programática y de la aparición de los textos en el mercado, claramente puede deducirse un conflicto instalado por el dominio editorial y mas sutilmente del campo disciplinar.

La primera observación radica en que las recomendaciones bibliográficas ignoraron por completo los libros de texto que fueran escritos por el Prof. Elzear Giuffra, que había liderado el campo disciplinar durante toda la década de 1930. Solo se recomendaron los Atlas de su autoría, que eran los únicos que estaban disponibles en el mercado. Se debe destacar además, que los temas que se desarrollaron en los programas de 1941- 1943 para los tres cursos de Geografía, si bien con otro enfoque, son los mismos, abordan los mismos temas generales que los del Plan 1937. Mientras se produjo la

omisión de la bibliografía del Prof. Giuffra, reaparecen en la bibliografía sugerida autores que en la década de 1920 y de 1930 habían desarrollado la bibliografía escolar, como el caso de Arturo Carbonell y Migal y apareciendo autores nuevos, como los Profesores Ureta Martínez y Chebataroff.

Este último profesor había sido invitado por el Prof. Elzear Giuffra a participar en la redacción de un capítulo en el último libro por él escrito antes de fallecer, *El Uruguay en el Mundo, Ensayo de Geografía Integral*, texto para el tercer curso del Plan 1937, publicado por la Editorial Monteverde en 1939. Este libro, en el que el Prof. Giuffra desarrollaba sus tesis sobre la Geografía Integral y presentaba los resultados de sus investigaciones en el campo disciplinar, fue el que lo había posicionado como referente académico indiscutido en la Geografía nacional, además de ser el último de los Catedráticos de la materia en la Universidad de la República.

A lo largo de la década de 1930 había renovado la disciplina y su enseñanza, a partir de un paradigma híbrido entre el determinismo positivista alemán, muy influenciado por K. Ritter, y el regionalismo francés. El capítulo XI del libro mencionado, titulado Nociones de Geografía Botánica Nacional había sido escrito por Jorge Chebataroff y de quien, a pie de página, el Prof. Giuffra agradecía de la siguiente forma “*Agradezco vivamente al Prof. J. Chebataroff la importante colaboración que significa la redacción de este capítulo*”.²⁶⁶

En ese capítulo, el Prof. Chebataroff postuló el concepto de Formación Pampeana rioplatense, en un primer intento por tipificar la región fitogeográfica meridional de la Cuenca del Plata.

Otro aspecto de interés resulta ser que en el año 1942 apareció en el mercado, editado y publicado por Editorial Monteverde, un libro de texto de Ciencias Geográficas bajo la autoría del Prof. Elzear Giuffra, fallecido tres

²⁶⁶ Giuffra Elzear. (1939). *El Uruguay en el Mundo, Ensayo de Geografía Integral*. Ediciones Monteverde, Montevideo. (p. 323).

años antes, (encabezando la lista en tamaño de letra mayúscula) en coautoría con el Prof. Cayetano Di Leoni, con quien el primero había integrado las comisiones programáticas para la redacción de los contenidos curriculares del plan 1937, y en el libro para tercer año, aparecido en 1944, figuraba también como coautor el Prof. Carlos Lacalle.

Podría suponerse que la utilización de la autoría del extinto docente debió de haber sido un arreglo comercial entre su familia y quienes pretendían ocupar la referencia académica que se encontraba vacante para cobrar las regalías producto de la venta de esos libros. Refuerza esta idea una referencia efectuada por el Dr. Martín Echegoyen en el Senado de la Nación, en noviembre de 1940, en el que daba a conocer la difícil situación económica en la que había quedado la familia del docente y proponía la compra de cientos de ejemplares del libro *La República del Uruguay (1935)* para darle difusión a la obra a nivel nacional y brindar ayuda financiera a la familia.

Esos libros escolares transcribían los dibujos, esquemas, bosquejos cartográficos del autor y los textos. Esta experiencia instaló en el país la coautoría en los libros de texto, dividiéndose entre diferentes autores los capítulos para su escritura, cosa que no se acostumbraba hacer anteriormente. Estos componentes de la estructura de los libros aparecerán nuevamente en la década de 1950, cuando el campo disciplinar de la Geografía volvió a articularse y consolidarse en torno al paradigma corológico. Tan particulares coautores tampoco anexaron bibliografía de consulta. Y no hay una introducción que explicara al lector el marco teórico de referencia disciplinar, o las fuentes utilizadas, ni se especificó el objeto de estudio de la Geografía y sus finalidades formativas, como era de costumbre hacer en los prólogos de los manuales secundarios hasta el momento.

Con respecto a los textos escritos por Jorge Chebataroff, estos aparecieron en el mercado publicados por una editorial montevideana denominada Comini, que pretendió competir con la Editorial Monteverde, firma conocida en el mercado de textos escolares y liceales porque monopolizaba

la editorialización a escala nacional. En estas primeras publicaciones, el Prof. Chebataroff escribió en coautoría con otros profesores de la asignatura y se adaptaban al temario y a los enfoques propuestos por los programas.

En marzo del año 1941 apareció en el mercado el libro *Primer Curso de Ciencias Geográficas, Primera parte*. Llama la atención que el nombre de los autores, José Aguiar y Jorge Chebataroff no aparezca en el tapa, sino que aparecen a pie de página en la contra tapa.

Comienzan el libro explicando las causas de por qué solo salió publicado el libro con los contenidos de Geografía General, ya que “*No siendo posible en estos instantes, febrero de 1941, determinar cuáles podrán ser las situaciones políticas euroasiáticas a que debería referirse la segunda parte de este primer curso de Ciencias Geográficas cuando se inicie el estudio de Eurasia en mayo. Se ha considerado preferible imprimir este libro en dos partes, haciendo entrega de esta, la primera parte*”.²⁶⁷

Las páginas IX a XII están destinadas a transcribir las instrucciones que habían sido formuladas por el Prof. Elzear Giuffra en 1938 y que fueran prescriptas a los docentes de primer año para enseñar los temas de Geografía General a lo largo de las primeras veinte lecciones, indicando qué y cómo enseñar cada tema. Los autores habían agregado al costado de cada lección los números de página en donde los encontraban en el libro.

Luego de las Instrucciones, de las que afirman “*No las comentamos ni las discutimos; las cumplimos*”, agregan que “*Además de habernos ceñido a las disposiciones indicadas, también hemos sujetado nuestra labor a las normas que para la enseñanza de la Geografía han sido adoptadas por todas las Naciones Americanas, incluso en nuestro país y que se concretan en tres premisas: criterio de la realidad geográfica, de comparación y de veracidad. Pero apoyándolas en estas otras cuatro afirmaciones que se*

²⁶⁷ Chebataroff, J & Aguiar, J. (1941). *Primer Curso de Ciencias Geográficas. Primera Parte*. Editorial Comini. Montevideo, Uruguay. (prólogo)

*aplican a la Historia: cordialidad, solidaridad, idealismo, americanismo y veracidad”.*²⁶⁸

Por último, en la Introducción realizan una serie de recomendaciones didácticas a los docentes para la utilización del texto y para el dictado de las clases de Geografía durante el curso. Por ejemplo, en el punto cuatro sugerían *“Hacer viva una clase o una asignatura no consiste, ciertamente, en recargarla de nombres. Hay que despertar el interés del alumnado, estableciendo la relación de cada punto estudiado con el Hombre en general y, siendo posible, con nuestro país en particular”.*²⁶⁹

Cada capítulo lo estructuraron de la siguiente manera: a) número de la lección correspondiente a las instrucciones metodológicas prescriptas junto al número de clases establecido para el dictado de la lección, b) El enunciado en letra destacada en color negro los puntos esenciales a enseñar en la lección, c) Las principales ideas de la lección numeradas.

En el prólogo de la Geografía del Uruguay, en coautoría con el Prof. Aguiar, definen a la Geografía como ciencia independiente y explican que *“(…) Una errónea interpretación de la Geografía hizo que la docencia de esta disciplina se resintiera grandemente, ya que en muchos casos, su enseñanza se redujo a la simple enumeración de los accidentes terrestres, olvidando la explicación y hechos como la acción recíproca del hombre y la Tierra”*²⁷⁰.

Al mismo tiempo y siguiendo las orientaciones panamericanistas dadas a los cursos, por primera vez se presentó al Uruguay con respecto a la Cuenca del Plata, refiriendo a ella como *“(…) esta vía se encuentra siempre lista para ser utilizada y es la más económica y la de más rendimiento de cuantas*

²⁶⁸ Chebataroff, J & Aguiar, J. (1941). Primer Curso de Ciencias Geográficas. Primera Parte. Editorial Comini. Montevideo, Uruguay. (p.XIV)

²⁶⁹ Chebataroff, J & Aguiar, J. (1941). Primer Curso de Ciencias Geográficas. Primera Parte. Editorial Comini. Montevideo, Uruguay. (p.XIV)

²⁷⁰ Chebataroff, J & Aguiar, J. (1941). El Uruguay. Editorial Comini. Montevideo, Uruguay. (prólogo).

*pueda disponer el hombre para el tránsito a gran escala (...) y que solo espera de una legislación interamericana adecuada para hacerlo con los vecinos”.*²⁷¹

Otra innovación a destacar en este texto es la primigenia concepción ambientalista presente en el pensamiento de los autores, cuando refiriendo a los recursos naturales del país advirtieron “(...) *nuestras tierras arables pueden reducirse en forma notable por el ataque de la erosión y el transporte fluvial. Se debe tratar por todos los medios de evitar las talas desmedidas de los montes, favorecer el desarrollo de plantas fijadoras de sedimentos para contener capas de tierra vegetal*”²⁷².

En síntesis, puede deducirse a través de la publicación de la bibliografía escolar la puja por el mercado editorial y por el liderazgo en el campo disciplinar entre los profesores Jorge Chebataroff y Cayetano Di Leoni junto con Carlos Lacalle.

En el transcurso de la década de 1950 y desde el Departamento de Geografía del Instituto de Profesores Artigas, descollará la figura del Prof. Jorge Chebataroff, quien renovará la materia desde el punto de vista paradigmático y didáctico, dejando una profunda impronta en el corporativo nacional y regional. La renovación de los contenidos de enseñanza a partir de las investigaciones efectuadas desde el paradigma regional y las innovaciones didácticas fueron introducidas al plan de estudios a través de los libros de texto, pues como se indicó, el Plan 1941 resultó intacto hasta 1976.

²⁷¹ Chebataroff, J & Aguiar, J. (1941). El Uruguay. Editorial Comini. Montevideo, Uruguay. (p.5)

²⁷² Chebataroff, J & Aguiar, J. (1941). El Uruguay. Editorial Comini. Montevideo, Uruguay. (p.40)

A modo de conclusiones preliminares

Entre 1940 y 1960 se produjeron muchos cambios en la Enseñanza Secundaria uruguaya, todos ellos bajo el cobijo del Plan 1941, que demostró ser lo demasiado ecléctico como para ir incorporando algunas innovaciones programáticas, aunque de manera muy lenta.

Asimismo se constituyó en un gran bastión curricular, que fue bastante impenetrable la mayoría de las veces a los requerimientos sociales del período y con intencionalidades de cambio no siempre acompañadas con acciones transformadoras.

Sin embargo fue un plan que le dio estabilidad a la institución educativa. Tal como lo expresan Nahum et.al (2008) “(...) quienes impulsaron y proyectaron planes de estudios pos primarios debieron afrontar dificultades tales como la ordenación de asignaturas en la enseñanza media, la orientación general dada a la enseñanza, la formación espiritual, la preparación profesional, la cultura científica o literaria, la acumulación de conocimientos (...), y el plan 1941 fue el que tuvo mayor vigencia y dio estabilidad a las primeras décadas de actuación de Enseñanza Secundaria”.²⁷³

Aún en la década de los años 1960, cuando se formule un Plan de Estudios Integral para la Enseñanza Secundaria se lo hará de manera de experiencia piloto, ya que el Plan 1941 continuó como el oficial.

Con respecto a los contenidos geográficos presentes en el currículo se nota claramente la transcripción del modelo teórico conceptual francés con sus contenidos políticos e ideológicos a los programas de la Geografía escolar uruguaya.

Ese enfoque teórico concilió el sentido político y la finalidad formativa de la materia en el Plan 1941 con el Humanismo francés clásico, apartándose de esa forma del marco teórico que había referenciado a los programas de la

²⁷³ En: Historia de Educación Secundaria. (p. 93)

Ciencia Geográfica en el Plan de Estudios de 1937, cuyo pilar fue el positivismo alemán clásico y el esquema metodológico propuesto por el Prof. de la Universidad de Berlín, Karl Ritter.

Más allá de las transformaciones efectuadas por las Comisiones programáticas para ajustar los contenidos a la nueva contextualización política, económica e institucional, se desarrolló una puja por el mercado bibliográfico que resultó ser una parte de la lucha por el dominio del campo disciplinar, que había quedado vacante con la repentina muerte del Prof. Giuffra en agosto de 1939.

CAPÍTULO 4

La creación del Instituto de Profesores Artigas y la reconfiguración teórica y metodológica de la Geografía escolar 1950- 1963. La educación geográfica para la paz y la comprensión internacional

“Son muy excepcionales los ejemplos de intelectuales capaces de crear una doctrina, sostenerla por años con brío y valor ante el empuje de fuerzas hostiles, o ante el frío de tantas actitudes indiferentes y transformarlas en hechos, en una institución real, que empieza a vivir y a producir”.

A la memoria del Dr. Antonio Grompone. Dr. Pedro Freire, 1971.

A modo de introducción

En la década de 1950- 1960 se produjo una renovación paradigmática y metodológica de la Geografía escolar uruguaya a través de la modernización de los fundamentos teóricos del discurso geográfico. Este proceso se originó a partir de la emergencia y consolidación del método didáctico aportado por el análisis geográfico regional.

Esa renovación se produjo en el seno del Departamento de Geografía del Instituto de Profesores Artigas, institución terciaria no universitaria, dependiente del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, creada para la formación de profesores para el sistema educativo medio uruguayo. Asimismo, el Departamento de Geografía fue el primer espacio académico terciario en el que se produjo investigación, docencia y extensión de forma coherente y articulada, antecediendo en casi dos décadas a la creación del Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias en la Universidad de la República (1968).

La configuración del campo disciplinar geográfico se dio en torno a la figura del Prof. Jorge Chebataroff, quien introdujo el paradigma posibilista

de la Escuela Regionalista Francesa como marco teórico referencial para desarrollar la investigación y la docencia geográfica en el Instituto de Profesores. Desde allí y a lo largo de tres décadas formó en los principios teóricos y metodológicos de la Geografía Regional a sucesivas generaciones de docentes de la materia para la Enseñanza Secundaria uruguaya.

También contribuyó en la innovación del discurso geográfico escolar y del método didáctico a partir de una profusa producción de textos, tanto para el nivel primario como secundario, la difusión de artículos en prensa y publicaciones didácticas periódicas para apoyar el aprendizaje geográfico de los estudiantes. Todos esos factores incidieron a la renovación del discurso y del método didáctico geográfico.

En este capítulo se presenta, en una primera parte, los antecedentes en la formación de profesores para la Enseñanza Secundaria uruguaya en general y de Geografía en particular, describiendo las principales características del Plan de Formación Docente en la Sección de Agregaturas del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Esto se debe a que ese plan contribuyó a forjar los pilares formativos del Instituto de Profesores que fue creado en 1949.

En una segunda parte se recrean a partir de las voces de algunos protagonistas, los fundamentos políticos que derivaron en la decisión parlamentaria de la Asamblea General de crear, por ley, el Instituto de Profesores. También se reconstruye a través de las voces de distintos actores y por medio de un debate epistolar, los principales conflictos instalados por la creación del Instituto de Profesores.

Posteriormente a ello se presenta el estado de situación de la Geografía escolar en el escenario internacional del mundo post Segunda Guerra Mundial y se analiza el enfrentamiento que se produjo en el seno de la UNESCO entre dos modelos antagónicos propuestos para la formación geográfica escolar. Uno, el modelo anglosajón, impulsor de los Estudios Sociales, y otro, el modelo francés, defensor de la especificidad de la Geografía como materia escolar.

Se propone luego un análisis de cómo influyó ese debate en la adopción en Uruguay del modelo francés, vehiculizado a través de un proyecto político académico de desarrollo del campo geográfico impulsado por el Prof. Jorge Chebataroff.

La renovación teórica y metodológica de la Geografía escolar se engarza en los debates epistemológicos en torno a la educación geográfica mantenida en el seno de la UNESCO, por lo que se muestra entonces, que en el Uruguay, la emergencia del paradigma regional no fue un caso ni aislado ni singular.

Por último, se aborda los principales aportes doctrinarios disciplinares y metodológicos didácticos efectuados por el Prof. Jorge Chebataroff y la aplicación de los mismos en la creación del Departamento de Geografía del Instituto de Profesores Artigas y se proyectan algunas hipótesis que pretenden explicar la vigencia de los pilares matriciales del discurso geográfico escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya y que encuentran, en este contexto su génesis.

Breve reseña sobre el proceso de fundación del Instituto de Profesores (1949)

En Uruguay, la formación profesional sistemática de docentes para el ejercicio de la enseñanza en el nivel medio tiene una tradición de más de 60 años y se remonta a la fundación del Instituto de Profesores Artigas.

Esta Institución fue creada en el marco de una Ley caratulada como de *Sueldos Docentes*, en la que en un texto de dos renglones (Art. 49), la Asamblea General Legislativa estableció la sustitución de la Sección Agregaturas, organismo oficial instituido en 1934 para formar el profesorado, por el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria.

Para cualquier investigador de un campo ajeno al de la Historia de la Educación o para un extranjero experto en la materia que buscara indagar sobre cómo se originó un Instituto de Profesores en el Uruguay, el acta de nacimiento del mismo puede parecer extraña. La magnitud política de la

decisión, dadas las implicancias ideológicas del asunto –nada menos que la creación estatal de un instituto para la formación de cuadros profesionales docentes- aparece como al pasar, como un hecho irrelevante en un texto de ley que contiene un total de setenta y dos artículos.

Si se hurgara en los archivos parlamentarios y en las actas taquigrafiadas del momento, correspondientes a los meses de junio y julio de 1949 se encontraría que los debates llevados a cabo entre los legisladores en torno a los contenidos de esta ley se centraron más en la creación de nuevos impuestos y sus implicancias para la ciudadanía que en la génesis de un instituto para la formación de profesores para la enseñanza media nacional. Al decir de Gustavo Klein (2012), dado el tratamiento que se le dio en ambas cámaras legislativas, la creación del IPA parece ser un tema sin importancia política y más el resultado de un agregado de último momento como resultado de diferentes tipos de reclamos.

Entre los reclamos aparecen la propuesta reivindicativa del gremio de aspirantes y profesores agregados nucleados en ADAYPA (Asociación de Aspirantes y Profesores Agregados), más una cuestión de género, - ya que fue argumentado por una de las primeras legisladoras mujeres en el parlamento uruguayo, la senadora del partido colorado Isabel Pinto de Vidal-, más las inquietudes de parlamentarios vinculados al magisterio nacional –Martín Echegoyen, del Partido Nacional y ex Ministro de Instrucción Pública vinculado a la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad y el Dr. Emilio Bonino, de filiación colorada batllista, profesor de los Institutos Normales de Montevideo-.

Sin embargo, y a pesar de lo escueto, de lo poco notorio del texto legal referido a la creación del Instituto de Profesores y de la ausencia de debate parlamentario al respecto, la necesidad de fundar una institución de formación docente era un constante reclamo efectuado por los profesores de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República desde la década de 1930.

Ese reclamo se asoció a un factor cuantitativo, debido a la expansión de la matrícula estudiantil y por la creación de más liceos en todo el país y

también a factores cualitativos, fundamentalmente debido a los cambios en el perfil del alumnado ingresante a ese nivel de estudios que comenzaba a exigir de los docentes conocimientos más amplios que los disciplinares y que los aportados por un curso de Pedagogía²⁷⁴.

La demanda de docentes a nivel nacional se había incrementado y se necesitaba contar con profesores que conocieran de las materias escolares y de su enseñanza, formados en una institución acorde a tales fines. Una de las resoluciones surgidas del II Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Universidad de la República, desarrollado en Piriápolis en febrero de 1934, se reclamaba “(...) *es de urgente necesidad la formación de un Instituto Normal de Profesores para la enseñanza secundaria (...) que debe asegurar en el futuro profesor las siguientes calidades: a) cultura (...) de tipo humanístico, b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica, pedagógica general y particular, c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar*”.²⁷⁵

Así se iba gestando la necesidad de que existiera una formación profesional específica para los docentes de la Enseñanza Secundaria que se organizara en torno a tres ejes:

- la formación en pedagogía y en ciencias de la educación;
- la formación cultural y disciplinaria;
- la formación en la práctica.

Estos tres pilares que han singularizado la formación docente en el Uruguay se fueron consolidando a lo largo de más de una década, entre los años 1935- 1947. En este período se fueron ajustando las exigencias

²⁷⁴ En el año 1926, el Consejo de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República a iniciativa del Consejero Armando Bocage, resolvió crear un curso de Pedagogía que tenía dos objetivos: introducir temas pedagógicos a los docentes en ejercicio y preparar aspirantes a profesores de la Universidad, denominados hasta 1935 “Profesores Sustitutos”. El Dr. Antonio Grompone fue el encargado de ese curso teórico práctico que sólo se dictó ese año.

²⁷⁵ En: Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (1935). Ediciones Monteverde, Montevideo. (p.50)

reglamentarias, los requisitos curriculares y los aspectos formativos teórico-prácticos en la Sección Agregaturas del Consejo de Enseñanza Secundaria, que desembocaron en el modelo institucional “*al estilo Grompone y en discordancia con el modelo Vaz Ferreira*”.

La aspiración proclamada en el Congreso de Profesores de Piriápolis en 1934 tuvo una primera aproximación con la aprobación del reglamento de Profesores Agregados (en sustitución del plan de preparación de los Profesores Sustitutos de 1926) el 29 de noviembre de 1934.

Ese primer plan para la formación sistemática de docentes tenía una duración de dos años y se sostenía sobre dos pilares esenciales:

- un curso anual de teoría pedagógica
- la asistencia anual a un grupo de práctica bajo la tutela de un Profesor Titular.

Este último formaba en los conocimientos teóricos de la materia escolar y en metodología de la enseñanza, contribuyendo con los saberes teóricos y prácticos a la formación de los aspirantes a profesor. Se estableció así el espacio de la práctica docente como lugar formativo en relación a los contenidos disciplinares y a la forma de enseñarlos dando cuenta de su vinculación con la formación pedagógica.

Ese primer modelo formativo recogió la manera tradicional de la preparación de cuadros académicos en la Universidad de la República, ya descrita. Otra característica es que investigación y enseñanza disciplinar fueron consideradas actividades estrechamente dependientes y prioritarias a la formación pedagógica²⁷⁶. También se destacó como relevante que desde sus inicios la metodología de la enseñanza (así se denominaba a la didáctica) estuvo vinculada a la práctica docente de la asignatura, lo que

²⁷⁶En la década de 1930, al igual que en otros países de Sudamérica, Uruguay adoptó este modelo de formación docente de Alemania. *En Alemania los aspirantes a dictar clases en el Gimnasio, nivel secundario de perfil intelectual elitista, se formaban disciplinariamente en la Universidad en donde recibían lecciones magistrales de Filosofía y Pedagogía.* (Miller, Ingrid, 2008).

pautó desde su génesis el carácter específico de la misma, particularidad que se mantiene hasta nuestros días en la formación del profesor.

La abrupta separación de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República en 1935 y la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria como un ente autónomo abrieron uno de los grandes debates educativos en la Historia de la Educación Nacional uruguaya en la mitad del siglo pasado que podríamos ilustrar con las siguientes preguntas:

- ¿Dónde formar los docentes para la Enseñanza Secundaria?;
- ¿Bajo qué modelo institucional formativo?;
- ¿Con qué finalidades formativas a los efectos de la acreditación?

Asimismo, esas interrogantes se proyectan hasta el día de hoy.

Se han sucedido acalorados debates en la academia y en los partidos políticos que dan cuenta de posiciones encontradas, en las que la formación docente para la enseñanza media prolonga una vieja disputa de casi siete décadas por el dominio del campo político/educativo. Las mismas reflejan posiciones políticas e ideológicas divergentes, epistemologías desencontradas que ponen de manifiesto modelos institucionales diferentes, concepciones paradigmáticas sobre la didáctica/práctica docente y la formación docente que resultan disímiles cuando no contrapuestas²⁷⁷.

Curiosamente, todas esas dimensiones interpretativas del debate educativo sobre la formación docente, que para nada se tradujeron en el breve texto de la ley de creación del Instituto de Profesores, encuentra en el imaginario colectivo intelectual y político del país una explicación reduccionista, casi

²⁷⁷ En una investigación efectuada en el año 2006, la Dra. Adriana Marrero de la Facultad de Ciencias Sociales sentencia *“Tal vez sea inevitable que el modelo de profesor de enseñanza media, que aprende en un instituto casi liceal, de otros profesores que a su vez aprendieron de otros, termine apoyándose a la larga en el “criterio de autoridad” para la validación del conocimiento que trasmite. Y en la medida en que prescinde del pensamiento hipotético propio de la investigación y de la crítica, el modelo mismo es profundamente inadecuado para despertar el interés, la curiosidad o el espíritu crítico de los jóvenes”*.

sin sentido y que se presenta como un lugar común: la confrontación personal entre dos doctores con fuerte personalidad.

Esas dos figuras intelectuales fueron el Dr. Carlos Vaz Ferreira y el Dr. Antonio Grompone. También otro lugar común obviamente está vinculado a la solución encontrada para esa confrontación, cuando se afirma, naturalmente, que ésta se dirimió desde el poder político con la proposición y creación de dos Instituciones diferentes. La Facultad de Humanidades y Ciencias (1945) bajo el ideario de Vaz Ferreira y el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria (1949) al modelo Grompone.

Por ejemplo, Pablo Romero (1997) en una lectura desde la Filosofía de la Educación plantea *“(...) la dupla Vaz Ferreira- Grompone, en sus dos visiones sobre la formación docente, preceden y determinan en buena medida, la creación del IPA por un lado y la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias por el otro (...) Vaz Ferreira apunta a un docente poseedor de una vasta cultura general, poseedor de un “espíritu libre” y autónomo como materia intelectual y ética necesaria para formarse y ejercer la docencia, de un saber desinteresado, por oposición a un saber utilitario (...) y Grompone apunta a un docente profesional, que esté preparado para su actuación en la emergente y compleja realidad social del contexto de enseñanza media y sus particulares actores involucrados antes que apuntar a cómo se forma ese individuo/docente en su espíritu libre”*.²⁷⁸

Por su parte Angélica Sangronis (2012) también desde la Filosofía sostiene que *“(...) La figuración del docente vazferreiriano posee una gran cultura general y, como “libre pensador”, es desinteresado del utilitarismo. El docente gromponiano se compromete con la masa que ingresa a la enseñanza secundaria y queda figurado como “profesional de la educación” que da respuestas concretas a necesidades sociales. El primero, carece de formación pedagógica y se encuentra librado a su talento innato*

²⁷⁸ Romero, Pablo. (1997). *El día en que secundaria se separó de la Universidad*. 2º parte. En: <http://www.ort.edu.uy/facs/boletininternacionales/contenidos/97/romero97.html>

*para el ejercicio de la docencia. El segundo, accede a cursadas obligatorias de Pedagogía y Didáctica específicas para cada profesorado”.*²⁷⁹

Luis Behares (2011) efectúa una síntesis en la línea de análisis que se viene desarrollando sosteniendo que “(...) *la aparición del Instituto de Profesores Artigas fue el “antídoto” político a la propuesta de Vaz Ferreira, ideológicamente justificado por Antonio Gronpone, productor de un pensamiento de pedagogía universitaria alternativo al de Vaz Ferreira*”. Behares argumenta que para Vaz Ferreira “(...) *lo que realmente enseña es el propio funcionamiento del pensamiento, del descubrimiento, de la(s) ciencia(s) y del arte, en la dinámica de su propia producción y vida. Los modos de enseñanza, su didáctica, los “artificios”, son secundarios y deben, con certeza supeditarse a ese funcionamiento, mientras que (...) El pensamiento de Gronpone, identificable con la visión “normalista” del quehacer intelectual, no exento de cierto tinte pragmatista proveniente de los mores del Derecho, deriva la investigación de los complementos adjuntos a la práctica de la enseñanza*”.²⁸⁰

Lucía Lewowicz (2008) efectúa una lectura desde la Historia de las Ideas y expresa que “*El IPA se funda a partir de una discusión de carácter epistemológico entre Vaz Ferreira y Antonio Gronpone. Mientras el primero tendía a concebir las ciencias y las humanidades como una actividad de puro goce por mor del espíritu humano, el segundo creía que estas actividades debían ser profesionalizadas en pos del desarrollo económico, social y cultural del Uruguay, idea que se imponía en el resto del mundo en el que ellos vivían. Estas posiciones epistemológicas, no a simple vista irreconciliables, motivaron a Antonio Gronpone a proponer la fundación del IPA. En consecuencia, una discusión epistemológica, incidió -por supuesto, entre otras muchas cosas- severamente en el desarrollo institucional, educacional y científico del Uruguay*”.

²⁷⁹ Sangronis, Angélica (2012).

En : [http : //www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/.../99](http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/.../99)

²⁸⁰ Behares, Luis (2011). La enseñanza Superior. En: Imágenes de la educación. Volumen 1, Número 1. (p.67-77)

En:<http://edueojs.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/.../6617>

Si bien escapa a los límites de este trabajo el des- ocultar tan simplista explicación, que reduce la creación de dos instituciones al enfrentamiento filosófico de dos personalidades contemporáneas de la cultura nacional, se cita al Dr. Gustavo Klein (2012) quien, en su tesis doctoral sobre la Formación Docente en el Uruguay concluye que “(...) *La formación de profesorado es un capital educativo muy complejo en cuanto a sus definiciones y que resulta difícil instrumentarlo especialmente cuando hay luchas de poder (competencias y colaboraciones) entre sectores con peso relativos muy similares (...) En relación al discurso predominante se observa que: a) La influencia de la formación “normalista” como antecedente del IPA es, por lo menos, muy limitada; b) El enfrentamiento Vaz Ferreira – Grompone es un mito sin asidero documental; c) Ni la preparación de los profesores comenzó con el IPA, ni presenta sólo tres “momentos” (Conferencias, Agregaturas, IPA) (...) sino que la originalidad de la propuesta supuso que el Instituto de Profesores no debía ser un Instituto Normal como es el de preparación magisterial, ni una “cuasi” facultad universitaria, sino una forma de preparación original*”.²⁸¹

Sin lugar a dudas el colocar la formación docente en el ámbito de la Universidad de la República significaba situarla en un ambiente autónomo, independiente de todo poder político partidario. En el contexto de inicio de la Guerra Fría y con una clara tendencia de los intelectuales uruguayos, al igual que en el resto de los países de la región, de afiliarse o simpatizar con la ideología comunista, el haber fundado una Facultad Pedagógica o un apéndice pedagógico en la Facultad de Humanidades significaba un peligroso paso que impediría todo control político ideológico sobre el campo educativo.

Este había sido el telón de fondo político que había impulsado una década y media atrás la separación de la Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República. Todo hace suponer que casi no fue necesaria la reedición de la discusión y los fundamentos que se consideraron para ello. Se presenta

²⁸¹ Klein, Gustavo (2012). La Formación del Profesorado. Institucionalización, regularización y equilibrio. Tesis Doctoral (s/p). Universidad de la Empresa. Montevideo, Uruguay.

como evidencia de la intención en el control ideológico que las autoridades pretendieron efectuar sobre los docentes, una resolución emitida por el CNES (Res. No 62/949) transmitida a los Directores liceales el 25 de marzo de 1949 que prescribía “*Se dispone que se exija a todos los funcionarios docentes y administrativos que ingresen a Enseñanza Secundaria, declaración por escrito y bajo su firma de que profesan el ideal democrático republicano*”.²⁸²

Se comprende entonces una causalidad política partidaria que se suma a los argumentos clásicos sobre los por qué se creó un Instituto de Profesores en la órbita del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, que si bien gozaba de relativa autonomía, su Director General era nombrado por el Poder Ejecutivo previa venia del Senado. Se garantizaba de esta manera un filtrado ideológico hacia la figura rectora de la institución. Ese podría haber sido un factor decisivo al momento de que los legisladores propusieron ubicar institucionalmente el Instituto de Profesores en la órbita del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, contando además con el antecedente de la creación de los Institutos Normales de Montevideo bajo la órbita institucional del Consejo de Instrucción Primaria.

La Sección de Agregaturas, un punto de partida en la profesionalización docente

Para introducir el tema de los antecedentes en la formación profesional docente en el Uruguay previo a la creación del Instituto de Profesores, es necesario referir a la Sección Agregaturas del CNES.

Para ello se recurrirá a un debate desarrollado en los meses inmediatamente posteriores a la ley fundacional del instituto y durante los cuales se reunía la comisión encargada de redactar los estatutos que lo pusieran en marcha. Entre el 19 de agosto y el 16 de setiembre de 1949 aparecieron en la

²⁸² Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular No 556/949. 25/3/1949. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936-27/XII/1954. (p.209)

columna *Las Cartas de los Lectores de Marcha*²⁸³, una secuencia epistolar firmada por *bachilleres*, que instaló en la tribuna, por un lado, un conjunto de preocupaciones emergentes entre aspirantes a profesores y a profesores en ejercicio sobre el reconocimiento y la acreditación de títulos a expedir por la institución recientemente creada y por otro, un debate entre integrantes de ADAYPA (Asociación de Aspirantes y Profesores Agregados) y aspirantes a título de la Escuela de Profesores del Instituto de Estudios Superiores.

Es de interés recrear el debate epistolar porque permite introducir el escenario social, cultural y político que enmarcó la creación del IPA y así poder describir una breve puja que da cuenta de la intencionalidad expresada por algunos protagonistas con respecto a la determinación del campo político educativo para la formación de profesores en el país, o al menos en Montevideo.

El día 19 de agosto, en la página No 2 del fascículo No 491 de *Marcha*, bajo la firma *Un lector que quiere poner las cosas en su lugar* y con el título *Sobre la creación del instituto del profesorado*, el anónimo comienza preguntando “¿Por qué el señor Julio Castro, María Orticochea y el redactor de *Marcha* cuando departen sobre el problema de la creación del Instituto del Profesor ignoran la Escuela de Profesores del Instituto de Estudios Superiores? Ignorar un esplendoroso programa para la formación de profesores titulados en Lengua y Literatura Española es una bandomía de lesa humanidad. Y más adelante sostiene que “(...) partir de las incipientes agregaturas es hacerle mal a la enseñanza secundaria (...) Los agregados, con cuatro materias en dos años dan por terminados sus estudios. Ser agregado es ser ventajero, como dice el criollo. Los agregados serán buenos ayudantes de un profesor no titulado Y finaliza aclarando, que “(...) el país cuenta con nueve profesores titulados, a pesar de que algunas personas no lo quieren decir”.

²⁸³ Semanario uruguayo fundado el 23/VI/1939 que fue editado hasta el 22/XI/1974, cuando fue clausurado por la dictadura cívico militar. Fue un semanario político, cultural, dirigido por Carlos Quijano y que tuvo a Juan Carlos Onetti como secretario de redacción. Era un semanario independiente, de lectura obligada por intelectuales y políticos de la época.

De la carta se extraen para el análisis dos puntos:

- a) El tema de las agregaturas y la formación del profesor agregado.
- b) La acreditación institucional del título y el ingreso a la docencia en el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (CNES).

La Sección Agregaturas del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria funcionó entre 1935 y 1950. A lo largo de esos quince años el programa formativo fue teniendo modificaciones sustantivas que fueron estableciendo las bases de la futura formación docente institucionalizada en el Instituto de Profesores Artigas. En ese lapso de tiempo las autoridades del CNES aprobaron cuatro nuevos reglamentos (18/1/1941; 12/04/1945; 31/07/1946 y 19/10/1949) y siete modificaciones a los existentes, que fueron corrigiendo sobre la marcha asuntos de corte administrativos y prácticos.

Los aspirantes a ser Profesores Agregados elevaban a las autoridades del CNES durante la primera quincena de febrero la aspiración a la o las asignaturas a que aspiraban. Como requisito para el ingreso, el aspirante debía poseer título universitario o certificado de finalización de los estudios preparatorios o título de maestro. En caso de que la materia escolar no tuviera correlato en la formación universitaria (como en el caso de Geografía, pues no existía ninguna carrera profesional afín en la Universidad) se le exigía al aspirante tener una escolaridad de MB en el promedio de calificaciones de esa asignatura en el ciclo secundario cursado, como prueba o evidencia de vocación.

En el reglamento propuesto en el año 1941, era el Director Nacional del CNES quien asignaba a cada aspirante un grupo de práctica a cargo de un Profesor Titular. Este último – que podría ser titulado universitario en alguna de las profesiones, pero autodidacta en la materia – debía de ser efectivo en la asignatura por concurso de oposición.

El aspirante tenía la obligación de asistir como veedor a las clases del Profesor Titular, reemplazarlo en caso de ausencia, asistir a las mesas examinadoras y dictar seis clases en el grupo de práctica. El tema de cada clase era fijado con cuarenta y ocho horas de anticipación por el Director del

Liceo a sugerencia del docente titular quien debía presenciar las seis clases y elaborar un informe por escrito de cada una de ellas y elevarlos a la Dirección Liceal. La última de las clases, que sería de síntesis del programa del curso, debía ser presenciada por una comisión de evaluación, integrada por el Profesor Titular y dos docentes más de la asignatura de reconocida solvencia técnica y metodológica en la especialidad, nombrados a esos efectos por el Director General del CNES. Cada uno de ellos debía de elaborar un informe por escrito, que contuviera detalladamente las apreciaciones en torno al desempeño conceptual y didáctico del aspirante, y entregarlas al Director Liceal, con copia al interesado.

Antes del 15 de diciembre de cada año, el Director del Liceo en donde el aspirante efectuaba la práctica elevaba al Director General del CNES el conjunto de los informes respectivos, para que éste fuera evaluando el desempeño del mismo.

La práctica docente se realizaba durante dos años consecutivos. Asimismo, el aspirante debía de asistir durante esos dos años a cursos de Pedagogía. Al finalizar el 2º año debía de presentar al CNES dos monografías: una sobre algún tema de la enseñanza de la asignatura y otra con un tema sobre la realidad de la enseñanza secundaria en el país.

Para obtener la condición de Profesor Agregado el aspirante debía rendir, al finalizar cada año de práctica, un examen ante un tribunal de especialistas en la asignatura que ejercieran la docencia en el nivel secundario, consistente en el dictado de una clase y además debía presentar una monografía sobre cuestiones pedagógicas y metodológicas vinculadas a la enseñanza de la materia. Obtenía así la condición de Profesor Agregado, acreditación otorgada por la propia Institución, que le favorecía para ocupar cargos en carácter suplente o como mérito para los llamados a concursos.

En el reglamento correspondiente a 1944 se introdujeron algunas variantes. La primera de ellas fue la obligación de los aspirantes del interior a asistir al Liceo Departamental para oír la transmisión radial de los cursos de Ciencias de la Educación. La segunda modificación refiere a la sustitución del curso anual de Pedagogía por cursos de Ciencias de la Educación. Estos últimos,

de asistencia obligatoria, duraban dos años, se dictaban desde abril a octubre y eran organizados por una comisión de supervisión integrada por el Director General del CNES, dos Consejeros y los Inspectores del CNES.

Estos cursos incluían:

- a) Filosofía de la Educación (1 curso);
- b) Estudio de la adolescencia (1 curso);
- c) Pedagogía (2 cursos);
- d) Metodología general y particular (2 cursos);
- e) Orientación profesional del adolescente (1 curso);
- f) Seminario de Educación (1 curso).

Al finalizar el segundo año, los aspirantes debían de efectuar una prueba escrita de tres horas de duración, a través de la cual el tribunal nombrado confirmara conocimientos en el área y dos pruebas orales de síntesis, cada una de quince minutos de duración, en las que el tema se le proponía al aspirante con una hora de anticipación. Además se le solicitaba al aspirante acreditación de dominio de una lengua extranjera moderna: francés (cinco cursos), inglés (cuatro cursos).

El reglamento aprobado en 1945 profundizaba las exigencias. Las condiciones de ingreso tenían dos partes. Una primera parte en la que se pedían certificaciones en las que el aspirante debía acreditar haber cursado los dos ciclos de enseñanza secundaria con promedio de B en los exámenes del segundo ciclo, certificar suficiencia en el dominio de una lengua extranjera moderna (inglés, francés, alemán) y título universitario. En caso de no poseer certificación en lengua extranjera se le exigían pruebas de traducción de textos de la especialidad desde una de esas lenguas al español. Además, en caso de no existir acreditación de cursos universitarios en la materia a la que se aspiraba, el interesado debía rendir dos pruebas escritas

de demostración de dominio de los contenidos programáticos de la asignatura escolar, de tres horas de duración cada una de ellas.

El temario de este riguroso y extenso examen de ingreso era propuesto por un tribunal de notables de la especialidad nombrados por el Director General de Enseñanza Secundaria.

Una segunda parte con los requisitos de asistencia y dictado de clases en un grupo de práctica bajo la supervisión de un Profesor Titular se mantuvieron vigentes, al igual que la asistencia a los cursos de Ciencias de la Educación y los requerimientos de aprobación. Se agregaron dos cursos anuales obligatorios de una materia denominada *Estudio de la Organización Nacional*, que incluían temas de geografía política, historia y sociología de la nación, como materia de desarrollo cultural. Esta materia cubría una aspiración de las autoridades del CNES: proporcionar al docente una formación cultural amplia sobre el principio de realidad que entendían debía referenciar a la instrucción pedagógica y situar al docente en el contexto social, espacial y temporal en el desarrollo de la profesión.

Asimismo en el transcurso de 1945, entre abril y mayo de ese año, el CNES resolvió dos agregados a la normativa vigente. El primero consistía en una propuesta del Consejero delegado de Enseñanza Primaria por el que a través de la Circular No 439 del 26/05 se obligaba a los aspirantes a Profesor Agregado en Idioma Español, Matemáticas, Historia Natural y Ciencias Geográficas, a presenciar 3 clases en alguna escuela primaria de práctica, en los cursos de 4º, 5º y 6º sobre algún tema de interés, elegido por los aspirantes, con la finalidad de articular teoría y práctica entre la enseñanza primaria y los primeros cursos de enseñanza secundaria básica. En esa misma Circular, en el Artículo No14, se exigía a los aspirantes, Carnet de Salud expedido por el Ministerio de Salud Pública y pasar un riguroso control médico, en el que se exigía ciertas condiciones físicas estandarizadas (altura, peso, tono y timbre de voz, tez) que demuestran el peso que daban las autoridades a la apariencia física vinculada al rol docente.

Entre febrero y julio de 1946 el CNES emitió dos Circulares, Nos. 460 y 470, en las que se terminan de diseñar definitivamente el plan de formación

de Profesores Agregados, sumando a los dos pilares existentes el de los cursos de Ciencias de la Educación y la asistencia a los cursos de práctica docente, la formación disciplinaria específica, como cursos de especialización, a modo de ensayo pedagógico.

Se estableció que estos cursos de formación disciplinar específica estuviesen a cargo de un docente de reconocida trayectoria en la materia y solvente aptitud pedagógica, nombrado por el CNES bajo un estricto control de los cursos bajo su responsabilidad.

Antes del inicio del año lectivo el docente debía elevar al CNES un plan de trabajo, en el que debía detallar los objetivos del curso, el temario a desarrollar en función de los programas vigentes de la asignatura para la enseñanza media y la bibliografía. Las autoridades respectivas aprobaban el plan de trabajo o le podían establecer observaciones y/o sugerencias, que el docente debía incorporar como condición necesaria para el inicio del curso. Si en treinta días después de elevado el plan de trabajo el profesor no recibía observaciones, se daba por aprobado el mismo.

Al finalizar el año lectivo el profesor responsable del curso debía elevar un informe al CNES sobre el grado de cumplimiento del programa y el libro diario de registros de clases. Asimismo se fijaba dentro de las tareas, además del dictado de los cursos respectivos, atender y evacuar consultas técnicas y metodológicas presentadas por los Profesores Agregados o ayudantes docentes, señalar bibliografía básica de la disciplina para la organización de las bibliotecas liceales y recomendaciones sobre el material didáctico.

Los cursillistas debían rendir examen escrito y oral sobre el programa dictado y desarrollar una disertación sobre algún tópico de los programas vigentes de la asignatura en la Enseñanza Secundaria, a modo de probar su conocimiento ante un tribunal de reconocidos docentes en la materia nombrados por el CNES. Los requisitos físicos e intelectuales de admisión, las exigencias para la práctica docente y para los cursos de Ciencias de la Educación se mantuvieron vigentes.

La incorporación de cursos que versaran sobre conocimientos específicos en la disciplina como formación teórica en la materia, atendía una necesidad de los aspirantes a profesores, dado que sólo con la asistencia a un curso práctico bajo la orientación de un Profesor Titular no lograban consolidar el conocimiento tanto teórico como práctico necesario para el buen desempeño de la enseñanza. Entre otras cosas por la diversidad de trayectorias formativas de los docentes responsables de las tutorías prácticas y porque no estaba regulado un espacio extra clase de orientación.

Por otro lado, cubría la necesidad del CNES de normalizar los contenidos a enseñar y controlar la práctica del docente responsable del dictado de los cursos.

Como se ha descrito, a lo largo de más de quince años el reglamento de agregaturas sufrió modificaciones respecto del plan original, pero fue consolidando los tres pilares esenciales en la formación docente: el disciplinar, el de las Ciencias de la Educación y la Didáctica- práctica docente, que se mantuvieron hasta la creación del IPA y fueron el fundamento de la organización curricular institucional.

Se dejaban sentadas las bases que dieron identidad, por casi ocho décadas, a la formación docente en el país: la formación conjunta en teoría y en práctica y la relevancia del profesor orientador como trasmisor de saberes propios del campo práctico.

Dadas las exigencias requeridas a los aspirantes para inscribirse y ser aceptados como estudiantes en la Sección Agregaturas y los requerimientos durante la cursada, resulta desmedido el calificativo de “ventajeros” denunciado en su *carta a los lectores por una persona que quiere poner las cosas en su lugar*.

La respuesta no tardó en llegar. En la carta a los lectores del día 2 de setiembre de 1949 (página 3, fascículo 493) *una aspirante orgullosa de ser tal replicaba “No somos ventajeros, somos estudiantes con vocación que aceptamos la enseñanza que se nos da en Agregaturas por una necesidad de momento, y prueba de que no nos conformamos con la cultura adquirida lo*

da el hecho de que el Instituto del Profesor ha tenido entre sus más fervientes defensores a los estudiantes de Agregaturas reunidos en ADAYPA”.

Entonces, ¿cómo interpretar la vehemencia con la que el lector *que quiere poner las cosas en su lugar*, calificó de ventajeros, a los aspirantes a agregaturas docentes?

Todo indicaría que el problema de fondo estaría centrado en la certificación de una condición, la de Profesor Agregado (que no es una titulación), otorgada por el organismo empleador o sea el CNES, frente a un título, el de profesor, otorgado por una institución formadora no vinculada a la institución que oferta los cargos docentes.

En todo Reglamento sobre Profesores Agregados y Aspirantes, el artículo 1° establece que *“Es profesor agregado toda persona que haya cumplido las exigencias de este Reglamento o de los anteriores según la fecha de su admisión. En tal carácter tendrá los derechos y obligaciones que se establecen en las disposiciones vigentes especialmente en el Estatuto del Profesor”* y en el capítulo referido a Derechos de los Profesores Agregados que *“Los que hubieran cumplido con éxito la totalidad de las pruebas que se especifican en el reglamento, serán llamados a ejercer el profesorado o a ocupar cargo docente de otra categoría en las vacantes que se produzcan y que puedan ser llenadas por nombramiento directo, con preferencias a otros candidatos”* y agregaba al final *“En los concursos de méritos o de oposición y méritos conjuntos, la condición de Profesor Agregado será apreciada por los Tribunales respectivos”*.²⁸⁴

Este derecho generado por los Profesores Agregados a partir del cumplimiento de los requerimientos formativos exigidos por el CNES pareciera ser el punto álgido de la cuestión, por lo menos para los primeros nueve profesores titulados en Lengua Española y Literatura, egresados de un Instituto privado, aunque subvencionado por el estado, cuyos derechos para

²⁸⁴ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 470. 31 de julio de 1946. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo. (pág. 178- 180)

el acceso a los cargos docentes en el CNES, principal empleador, no estaba para nada claro.

El alcance de la titulación como certificación y esta como condición excluyente para el ejercicio de la docencia fue una preocupación de cientos de profesores en ejercicio, profesionales o no, frente al anuncio de la creación del Instituto del Profesor. Así lo deja expresamente de manifiesto un lector que firmó como x en la columna *Cartas de los Lectores de Marcha* datada el 26 de agosto de 1949 (página 5, fascículo 492), bajo el título *El Instituto de Profesores*.

Luego de referir a la creación legal del Instituto de Profesores y a las competencias otorgadas por la ley al CNES para su puesta en práctica en un lapso de tres meses, denuncia primero, la no difusión de lo actuado por la comisión de implementación nombrada por la autoridad competente y luego, (se) formula las siguientes interrogantes “(...) *antes que concretar ningún plan, hay problemas previos fundamentales que resolver, ¿el título que confiera, tendrá un valor legal excluyente frente al postulante no titulado?, ¿una ley creará el título de Profesor de Enseñanza Secundaria?*” e inmediatamente aclara “*En nuestro medio docente solo el maestro primario tiene la exclusividad legal del ejercicio de su profesión. En Secundaria en cambio, el profesor responde a una situación administrativa y no a un título legal (...) ¿cambiará para los egresados la situación actual? Y si cambia, ¿en qué condiciones quedarán frente a ellos, los actuales profesores no titulados?*”. Finaliza opinando “*El exceso de sistematización puede llevar a la creación de una docencia adocenada y petulante. Pero el exceso de libertad puede llevar a lo que es defecto actual atribuible a la Facultad de Humanidades*”.

Del comentario del lector x pueden desprenderse tres aspectos relevantes a destacar.

La condición de profesor en la Enseñanza Secundaria uruguaya se había subsumido a un acto administrativo, y no como el ejercicio de una profesión, para la cual no se exigía título habilitante. De hecho como requisitos para ejercer la función docente se pedían el haber cumplido la

mayoría de edad, tener nacionalidad (natural o legal), probada buena conducta y el artículo 4° definía los procedimientos para el ingreso a la enseñanza secundaria y especificaba que al menos la mitad de los nombramientos docentes anuales para cubrir vacantes debía de hacerse a través del concurso de oposición.

Con respecto a la carrera docente, el 20 de noviembre del año 1947 la Asamblea General de la Nación aprobó el Estatuto del funcionario público docente de Enseñanza Secundaria. En él se establecen como requisito indispensable para ejercer la función docente: (Artículo 1°) “*Reunir las condiciones establecidas por la Constitución y las leyes de la República para ser funcionario público*”²⁸⁵.

Nótese que el haber aspirado y cursado el plan de estudios de las Agregaturas no fue considerado como requisito, asunto comprensible si se piensa en la necesidad de garantizar el funcionamiento de la institución, pues el número de docentes aspirantes a Agregados siempre fue muy escaso y los mismos se concentraban geográficamente en Montevideo. Este problema persistió una vez inaugurado el Instituto de Profesores Artigas.

Con respecto al ingreso a la docencia se estableció que independientemente de la forma de acceso al cargo, los tres primeros años esta se ejercía en carácter de interinato, y que una vez que el CNES confirmara el desempeño favorable, recién se obtenía la efectividad por un plazo de cinco años, hasta que nuevamente se evaluara favorable la actuación académica y administrativa del profesor.

El artículo 4° estableció los mecanismos de ingreso del profesorado, combinando diferentes modalidades de concurso (oposición, méritos y mixto) con nombramientos directos, dejando en claro que al menos el 50% de los cargos debía ser cubierto por concurso de oposición cosa que, en la práctica, nunca ocurrió por la no sistematicidad de las convocatorias y por la lentitud en los procedimientos de los tribunales y en los fallos de los concursos.

²⁸⁵ Parlamento Nacional. Ley Estatuto del Funcionario Docente del 20 de noviembre de 1947.

En las declaraciones del 1º Congreso de Egresados del Instituto de Profesores Artigas, realizado en las vacaciones de julio de 1958, en las declaraciones finales referidas al punto 6, *sobre el problema del ingreso a la docencia*, se denunciaba que “*Los cupos horarios asignados a cada una de las formas de ingreso son a) 20% para egresados del Instituto y de Agregaturas, b) 10% para concursos libres de oposición y promoción de ayudantes y c) 70% designación directa de acuerdo al art. 10 de la ley 10.973*”.

En realidad, la preocupación instalada sobre el requerimiento de titulación para el ejercicio de la docencia no tenía asidero en 1949, ya que como se documentó, el porcentaje del cupo para el ingreso de egresados era mínimo, porque también era un número muy reducido el de los habilitados para la cursada, una decena de aspirantes como máximo por especialidad/año. A eso debe de sumársele la irregularidad de los cursos en la Sección de Agregaturas, que había sido una de los móviles por los cuáles los aspirantes a profesor se habían organizado y creado ADAYPA como institución gremial. Por lo que, si bien no se encontraron registros sobre el número de Profesores Agregados entre 1935- 1949, se estima que no superarían el centenar de docentes en todo el país, frente a dos millares de profesores existentes en la planilla de Enseñanza Secundaria hacia 1947 (Grompone, 1947)²⁸⁶.

El segundo aspecto a destacar es el perfil del docente de Enseñanza Secundaria. A diferencia del nivel educativo primario, al que solo se ingresaba por concurso entre los egresados de los Institutos Normales²⁸⁷ que dependían del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y cuyas sedes formativas fueron teniendo alcance geográfico nacional, la forma de ingreso al CNES era mediante una especie de reclutamiento, en el que el perfil político partidario no era ajeno, principalmente en los liceos del interior,

²⁸⁶ En Klein Gustavo (2012). La formación del profesorado en Uruguay. (pág. 78)

²⁸⁷ En 1882 se fundó el Instituto Normal de Señoritas de Montevideo, en 1891 el Instituto Normal de Varones, unificándose en 1935. A lo largo de la primera mitad del siglo XX se fueron fundando Institutos Normales en las principales capitales departamentales en el país.

apareciendo la institución formadora como un espacio propicio para el fomento del clientelismo político²⁸⁸.

El tercer aspecto a destacar es el juicio de valor respecto al perfil que debería tener una institución de formación de profesores, en un punto medio entre la excesiva sistematización y la excesiva libertad. Puede leerse entre líneas una crítica a dos instituciones de formación que estuvieron en la mira, tanto de las autoridades del CNES como de los legisladores por más de dos décadas como espacios potenciales para la formación de profesores para la Enseñanza Secundaria: los Institutos Normales y una Facultad de Pedagogía en la Universidad de la República. La primera opción, con una fuerte impronta normalista, centrada en la formación pedagógica y en Ciencias de la Educación. La segunda opción, con formación principalmente disciplinaria, y había quienes sostenían una opción mixta, en la que los profesores asistieran a cursos en la Facultad de Humanidades para formarse en la disciplina y a los Institutos Normales para la formación pedagógica.

Los que criticaban la primera opción lo hacían argumentando que los cursos de Pedagogía y de Ciencias de la Educación dictados en los Institutos Normales carecían de la especificidad para la Enseñanza Secundaria. Los que cuestionaban la formación disciplinar en la Facultad de Humanidades y Ciencias sostenían que la misma había sido fundada para desarrollar la investigación que condujera a la producción del conocimiento superior, el saber por el saber, desprovisto de toda finalidad pragmática y/o utilitaria, propia de la formación profesional.

El ideario del Dr. Antonio Grompone se presentó como una síntesis con respecto a las tres opciones planteadas que eran defendidas por esa época por diferentes Consejeros del CNES y que no permitían arribar a acuerdos políticos que condujeran a una propuesta institucional.

Pedro Freire (1971), recordando sus entrevistas con el Dr. Grompone, reconstruyó las dos grandes preocupaciones que este manifestaba con respecto de la formación de profesores entre los años 1945- 1949 “(...) sus

²⁸⁸ En Klein, G. (op.cit, pág. 270)

temores por la formación filosófico pedagógica de nuestros doctorados en facultades de filosofía estructuradas sobre los moldes de las instituciones universitarias alemanas” y sobre la formación normalista magisterial “(...) entendía que había dos males; la confusión entre los cometidos y los fines de esos dos niveles educativos, que resaltan la confusión entre una pedagogía infantil y la necesidad de la enseñanza media (...) y la metodología para la enseñanza”²⁸⁹.

Por lo que la valoración efectuada por el lector x es otro lugar común para la época.

Por último, y para finalizar de reconstruir el escenario que derivó en la creación del Instituto de Profesores, se citará la *Carta a los Lectores de Marcha* firmada por el Bachiller Pérez, datada el 9 de setiembre de 1949 (pág. 2, fascículo 494) titulada *El Instituto del Profesor*.

Comienza la misma dirigiéndose al Director del Semanario escribiendo “*Pensábamos no intervenir, ni contestar, las impertinencias que han escrito algunos lectores de MARCHA con respecto a la preparación del docente medio y sobre la creación del Instituto del profesor. Lo que a continuación expresamos va como aclaración, por las derivaciones que va teniendo el asunto*”. Particularmente se refiere a una carta aparecida en el semanario con fecha 26 de agosto de 1949, en la página 2 del fascículo 492, firmada por el Bachiller Sofrosine titulada *Espíritu Universitario y espíritu de boliche*. El escribiente refería al espíritu de boliche para hacer alusión a lo que él suponía una creación, por parte del parlamento nacional, de nuevas instituciones paralelas a otras preexistentes y que cumplían la misma función.

Hacía mención a la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias en 1945 y al Instituto de Profesores en 1949. Sostenía que la primera se había creado sin considerar la existencia del Instituto de Estudios Superiores, que había sido fundado en 1929 (reconocido y subvencionado por el estado

²⁸⁹ Freire Pedro. (1971). La actividad pedagógica del Dr. Antonio Grompone. Entrega didáctica 11. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria. División Divulgación y Publicaciones. Montevideo, Uruguay. (pág.4)

uruguayo desde 1932) con la finalidad de abordar el estudio y la investigación en disciplinas humanísticas, artísticas y científicas extra profesionales, con miras a convertirse en un instituto de producción de saberes y cultura superior (idea vazferreiriana).

La segunda institución creada desconocía la existencia de la Escuela de Profesores del Instituto de Estudios Superiores, que había puesto en práctica la primera experiencia en la formación de profesores de Lengua y Literatura española en un programa de tres años de formación sistemática ininterrumpida y que había promovido los primeros nueve titulados con destino laboral incierto. La Escuela de Profesores planificaba la apertura del profesorado de Ciencias Geográficas para el año 1949.

Si bien el Bachiller Pérez documenta que la creación de la Sección Agregaturas databa de 1934, por lo que antecede a la fundación de la Escuela de Profesores en cuestión y que por lo tanto era ese el boliche de enfrente y que no eran ventajeros los que aspiraban a ser Profesores Agregados porque se ajustaban a las exigencias institucionales establecidas por el CNES, lo interesante de la nota y en lo que se centrará el análisis es la formación de ADAYPA, sus reivindicaciones y movilizaciones y el reclamo de la autoría de la creación del Instituto de Profesores. Nótese las puntualizaciones efectuadas.

“La Sección Agregaturas ha tenido distintos reglamentos pretendiéndose su perfeccionamiento. Los egresados han seguido los cursos de acuerdo a cómo los ha ordenado el Consejo, especialmente desde 1945. Si ha habido irregularidades, la culpable es la autoridad respectiva. Los agregados siempre han luchado para que se realizaran normalmente. Pero no se han conformado con ello y han luchado asimismo por la creación del Instituto del Profesor. Su asociación (ADAYPA) ha sido la única institución gremial de secundaria que se preocupó por este problema y a ella se debe en forma principalísima su creación (...) no se piensa egoístamente, solo en sí mismos, sino que luchan por un futuro mejor para nuestra cultura” y agrega *“Ni las autoridades del Consejo de Secundaria ni las del Instituto de Estudios Superiores se preocuparon lo más mínimo para la creación del*

Instituto de Profesores. Los delegados del Consejo de Enseñanza Secundaria ante la Comisión de Presupuesto del Senado no veían con agrado la creación del Instituto del Profesor (...) y son responsables de los rubros exigüos votados para este”.

La ADAYPA había sido creada en el año 1948 como institución gremial y nucleaba a los Profesores Agregados y a los Aspirantes a serlo. Esta organización gremial tuvo como pilar fundacional la lucha por la profesionalización docente, junto a las reivindicaciones presupuestales y salariales para la Enseñanza Secundaria. También tuvo dentro de las reivindicaciones la creación del Instituto de Profesores, la defensa laboral de sus egresados, la lucha por la regularización de los concursos como mecanismo de acceso a los cargos docentes y la efectividad en la enseñanza.

Otra bandera de ADAYPA fue la lucha por la autonomía y la despolitización del CNES. Constituyó uno de los antecedentes del gremialismo sindical de los profesores de Enseñanza Secundaria y fue la principal fuente de reivindicaciones para la futura Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, creada en el año 1963.

De acuerdo a lo expresado por el bachiller Pérez en su carta fueron los docentes nucleados en esa agremiación los impulsores del Instituto de Profesores y no el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

De hecho, en la sesión del 16 de febrero de 1949, el CNES a propósito del tema presupuesto discutió la viabilidad de continuar con la Sección Agregaturas, cuyo funcionamiento era deficiente pues no había regularidad en el dictado de los cursos ni de especialización disciplinar ni de los cursos de Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Las posiciones de los Consejeros en este tema fueron divergentes. El Director General, Prof. Clemente Ruggia, descartó la posibilidad de continuar con la Sección Agregaturas dada la ineficiencia del programa y sostuvo la necesidad de convertirlo en Instituto de Profesores o en Facultad de Pedagogía, mostrando así el desacuerdo instalado en el seno del Consejo. El delegado de la Universidad del Trabajo del Uruguay manifestó su interés

en apoyar la creación de un Instituto de Profesores a largo plazo y mientras tanto que los aspirantes a docentes tomaran los cursos disciplinares en la Facultad de Humanidades y Ciencias y los de Pedagogía y Ciencias de la Educación en los Institutos Normales. Los Consejeros Sampedro y Penadés sostuvieron la necesidad de mantener y apoyar la Sección Agregaturas. O sea que claramente el CNES no tenía posición política al respecto²⁹⁰.

La negociación de integrantes de ADAYPA en la Comisión de Presupuesto del Senado a los efectos de proponer la apertura del Instituto del Profesor fue abordada en la sesión del CNES del día 27 de abril de 1949, en la que el Director General, Prof. Clemente Ruggia planteó *“Me consta que los Aspirantes a Profesor Agregado se están moviendo en el sentido de que se incluya esa partida, como lo hace notar el mismo hecho de que plantean el problema ante el Consejo. Ahora, en el Senado, no sé cuál será la actitud que asumirán los Sres. Senadores, pero sé que algunos de ellos, especialmente a los Sres. Zabala Muniz y Dr. Echeгойen, se han manifestado siempre muy propicios a la tendencia de que se establezca el Instituto de Profesores y tengo entendido que, muy posiblemente, esas gestiones que están realizando los Aspirantes serán escuchadas en el seno de la Comisión del Senado”*.²⁹¹

Así fue como ocurrió. Los docentes nucleados en ADAYPA encontraron, entre legisladores del Partido Colorado, la voluntad política para la creación del Instituto de Profesores y a este, dependiente del CNES.

La Sección Agregaturas y la Formación Docente en Ciencias Geográficas. ¿En qué Geografía formar al futuro profesor y con qué finalidades?

En el período de tiempo que va desde febrero del año 1935 (año en el que se convocó por primera vez a aspirantes a profesor desde la Sección Agregaturas) hasta el año 1945, en el que se exigió examen de admisión,

²⁹⁰ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1949). Actas de Sesiones del CNES. Año 1949. Tomo I. Montevideo. (Páginas 164- 169).

²⁹¹ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1949). Actas de Sesiones del CNES. Año 1949. Tomo II. Montevideo. (pág. 757)

quienes aspiraban a ser profesores de Ciencias Geográficas debían acreditar, como requisito de ingreso, el haber tenido escolaridad promedio mínimo de MB en la aprobación de esta materia durante su trayectoria escolar.

Este era un requerimiento arbitrario, ya que se exigía un reconocimiento vocacional en la especialidad bastante temprano y particularmente en Geografía, que como materia escolar solo estaba presente en el territorio curricular de los primeros tres años de la Enseñanza Secundaria. O sea que se exigía un despertar vocacional a la temprana edad de entre los 12- 14 años.

En ese primer período, la formación docente de dos años de duración tenía dos componentes. El componente *teórico metodológico* y el componente pedagógico. El primero consistía en asistir durante dos años a las clases de Ciencias Geográficas bajo la tutela formativa de un Profesor Titular calificado y seleccionado por el CNES para tales fines “(...) *que deberá prestar al Ayudante, el caudal de su experiencia en la enseñanza para procurar su perfeccionamiento*”²⁹².

El aspirante asistía al curso en el grupo con el profesor asignado, se le controlaba la asiduidad (las inasistencias no podían exceder 1/6 de las clases dictadas por el profesor adscriptor), debía dictar seis clases como mínimo en el año y la última de ellas, debía ser dictada ante una comisión evaluadora, que emitía un juicio sobre el dominio de la disciplina y de la metodología de enseñanza de la misma.

De acuerdo a la nómina de Profesores Titulares efectivos, publicada en los Anales de la Enseñanza Secundaria en el año 1939, existían noventa y siete Profesores Titulares en la especialidad Ciencias Geográficas. De ellos, cincuenta y dos estaban distribuidos en grupos de liceos de Montevideo y los restantes cuarenta y cinco trabajaban en diferentes liceos del interior del país.

²⁹² Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 447. 23/12/1946. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo. (pág.182)

Obsérvese la particularidad para Montevideo. Según datos estadísticos del Consejo de Educación Secundaria²⁹³ en ese mismo año existían en ese Departamento nueve liceos, que contaban en su totalidad con ciento setenta y dos grupos. De ellos, ciento diecisiete estaban cubiertos por Profesores Titulares en carácter de efectivos, que habían ingresado al sistema por concurso de oposición, lo que equivalía al 68%. Un porcentaje de cobertura muy alto.

También llama la atención el promedio de dos grupos por profesor en el ejercicio de la titularidad, lo que resulta cuantitativamente muy escaso. Los docentes que concentraban en efectividad más de tres grupos eran mayoritariamente hombres, mientras que las profesoras, salvo en dos excepciones, tenían un solo grupo a cargo. Otro aspecto que se debe resaltar es la falta de especificidad, ya que la gran mayoría de los docentes eran efectivos en al menos dos materias y sin ningún criterio combinatorio.

Por ejemplo:

Prof. Fernando Acosta y Lara. Docente efectivo en 1 grupo de 1º de Ciencias Geográficas, en 1 grupo de 2º y 1 grupo de 3º en Historia Natural, en 2 grupos de Cursos Sintéticos, 1 de Notariado y 1 de Derecho. (Profesor efectivo en 5 grupos y en 3 materias diferentes).

Profa. Carzoglio Amanda. Docente efectiva en 1 grupo de 2º de Ciencias Geográficas.

Prof. Chebataroff Jorge. Docente efectivo en 1 grupo de 1º y 3 grupos de 2º.

Prof. Di Leoni Cayetano. Docente efectivo en 3 grupos de Historia Natural de 2º, 1 grupo de Higiene, y 2 grupos de Ciencias Geográficas de 1º.

Prof. Carmen Onetti. Docente efectiva en 2 grupos de Idioma Español 1º y 2 grupos de Ciencias Geográficas de 2º.

²⁹³ Consejo de Educación Secundaria. (2008). Historia de Educación Secundaria 1938-1945. Montevideo.

También debían asistir a los seminarios de Pedagogía, que tenían como finalidad la reflexión teórica y filosófica sobre los fines y principios de la Enseñanza Secundaria uruguaya, con los siguientes módulos temáticos:

- a) Revisión y estudio de las leyes, decretos y reglamentos sobre la Enseñanza Secundaria
- b) Bosquejo sobre la evolución de la Enseñanza Secundaria argentina y sus posibles relaciones con las nuestras
- c) Finalidades, planes y programas de la Enseñanza Secundaria uruguaya
- d) Estudios estadísticos sobre la realidad educativa
- e) El alumno de la Enseñanza Secundaria
- f) El profesor de la Enseñanza Secundaria.

Los docentes responsables de los cursos de Pedagogía eran el Dr. Antonio Grompone, María Carbonell de Grompone y otros docentes asistentes.

Obtenían la condición de Profesor Agregado al finalizar el segundo año, quienes aprobaran los dos cursos de práctica y dos monografías; una sobre metodología de la enseñanza de la Geografía y otra sobre alguna temática de Enseñanza Secundaria.

De este primer período de la Sección Agregaturas cabe señalar algunos aspectos.

Los ejes temáticos centrales de los cursos de Pedagogía desembocaron en las materias incluidas en el campo de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación de la reforma reglamentaria de la Sección Agregaturas ocurrida a partir del año 1945.

El segundo aspecto a destacar es el principio de realidad nacional que rige la selección de las temáticas, intentado aportar un marco referencial para que el futuro profesor conozca la realidad socioeducativa de la Enseñanza Secundaria uruguaya, con una descripción de los principales actores (docente, alumno, relación educativa) y del marco normativo regulatorio.

El hecho de que el Dr. Grompone refiriera a la situación de la formación del profesorado en la Argentina estaba vinculado a mostrar como ejemplo un modelo al que creía inconveniente imitar para la función, tal como lo expresara en 1952 *“(...) en otros países tuvo que recurrirse a instituciones ya existentes –refiriendo a la Argentina- Facultad de Filosofía, Facultad de Ciencias, Institutos Pedagógicos, dándoles un cometido nuevo; todos los defectos que se anotan en tales casos, resultan de ese cambio de una finalidad inicial, para ajustarse a necesidades nuevas que no estaban ni en el espíritu ni en la organización primitiva”*.²⁹⁴

De esta forma y aprovechando el lugar de la cátedra de Pedagogía el Dr. Antonio Grompone iba dibujando el campo de la especificidad de la formación docente para el profesorado de la Enseñanza Secundaria y podría pensarse que en su ideario se estaba forjando la tercera de las dimensiones que luego cristalizó en el proyecto fundacional del Instituto de Profesores: la formación en la metodología de la enseñanza de cada asignatura en particular, pensando así en la curricularización de la didáctica específica para cada especialidad, una materia formadora que sirviera como marco teórico referencial a la práctica docente. El componente didáctica/práctica docente, que es tan particular en la formación del profesorado nacional, se iba consolidando. El otro aspecto a destacar de este primer período es una relativa formación mixta reconocida por el CNES al acreditar la formación disciplinar universitaria en las materias curriculares que tuvieran un espejo en las carreras profesionales. O la formación pedagógica en maestros aspirantes.

El segundo período formativo en la Sección Agregaturas se sitúa entre 1945- 1950. Las reformas reglamentarias impusieron un examen de ingreso a los aspirantes a profesor en aquellas materias en las que no se pudiera cursar formación disciplinar en la Universidad. La finalidad de este examen de admisión, muy riguroso por cierto, era acreditar vocación y conocimientos básicos en la materia y servía para clasificar a los aspirantes

²⁹⁴ Grompone, Antonio (1952). El Instituto de Profesores Artigas. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. Año I. Tomo 1. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Montevideo. (p.5)

por su nivel de auto formación previa. La preparación del examen de admisión prolongaba en un año o más el ingreso a la Sección Agregaturas y equivalía casi a la preparación del concurso de oposición, que era el mecanismo de acceso a la docencia.

Para la especialidad Ciencias Geográficas el temario fue aprobado por el CNES el 24 de mayo de 1945 y dado a conocer a través de la Circular No 440 del 28 de mayo del mismo año. El temario a preparar para rendir la prueba de admisión contaba con veintidós temas que estaban distribuidos en tres grandes núcleos temáticos:

- a) los correspondientes a la Geografía General
- b) los de Geografía Política
- c) Geografía del Uruguay.

Los temas seleccionados de Geografía General correspondían a un compendio de contenidos de geología, climatología, geomorfología, sociología y economía política. Este saber enciclopédico se aplicaba a la descripción de los países, en la Geografía Política y particularmente a la descripción de la Geografía del Uruguay.

Las finalidades para la formación del Profesor Agregado implícitas en el plan de la Sección Agregaturas pueden desprenderse de las aspiraciones que el sistema depositaba en el ejercicio de la docencia. Para ello, el Inspector José Pereira Rodríguez, en un informe elevado en el año 1945 al Director General del CNES decía *“Resulta evidente que el ideal pedagógico encuentra su mejor apoyo en la máxima libertad de cátedra. Pero cuando la enseñanza a impartir tiene que desenvolverse dentro de los contornos de disposiciones constitucionales, legales y reglamentarias, precisas y claras, el derecho a hacer uso de la libertad no puede eludir los deberes que le imponen esas limitaciones. En todas las instituciones docentes, dice la Constitución de la República se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos. (...) La enseñanza impartida desde los institutos del Estado debe ser **expositiva** en lo ideológico y doctrinario. **Imparcial** no entre el bien y el mal, sino ante los conflictos sociales.*

Neutral, frente a las inquietudes espirituales o sentimentales, laica para situarse frente a toda influencia religiosa y democrática para salvaguardar los principios de la americanidad y para asegurar el cumplimiento de los fundamentos básicos constitucionales”²⁹⁵.

Por medio de la reglamentación vigente, la institución se garantizaba a través de un conjunto de dispositivos la filtración política e ideológica de los aspirantes a profesores en la Sección Agregaturas.

El primero de ellos era el examen de admisión, con un temario y una bibliografía pautada de acuerdo a los contenidos geográficos de interés para el sistema.

El segundo de los dispositivos era el de la práctica docente, que estaba orientada por Profesores Titulares efectivos que gozaban de la debida acreditación institucional. Para ello, la figura del Inspector Nacional era central, pues fiscalizaba el enfoque que el docente daba al programa, el grado del cumplimiento de los mismos y a través de una visita anual sorpresiva a cada docente presenciaba el dictado de una clase, fiscalizaba cuadernos de alumnos y el libro del profesor y en función de sus consideraciones, calificaba la actividad del profesor. Si en cinco años los informes no eran favorables, los profesores perdían la efectividad y el cargo dentro del sistema.

El tercero de los dispositivos de filtración era el tribunal de profesores expertos que presenciaban las dos últimas clases al finalizar cada uno de los dos años de práctica docente del aspirante e informaban al Director General sobre el desempeño académico. El último de los dispositivos era el informe del Director del establecimiento de práctica, en el que manifestaba su parecer sobre el compromiso pedagógico del aspirante.

De acuerdo a estadísticas presentadas por el Dr. Antonio Grompone en 1956, durante el período 1945- 1950 finalizaron la formación en la Sección Agregaturas ciento cincuenta y tres docentes, de los cuales nueve egresaron

²⁹⁵ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 410. 9/9/1944. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo. (pág. 158)

en Ciencias Geográficas, cincuenta y seis egresados en Historia, veintiocho en Literatura, quince en Dibujo, doce en Idioma Español, nueve en Filosofía y en Francés, cuatro en Cultura Musical, dos en Matemáticas, dos en Historia Natural y uno en Cosmografía, Física y Química.

De estas cifras se desprende, primero, la preferencia por los estudios en Humanidades y la escasísima finalización en los de Ciencias Exactas. Lo segundo a destacar es la desproporción de egresados entre las diferentes especialidades. Por último, y como asunto más importante a destacar, es el escaso impacto del programa formativo de la Sección Agregaturas en el pretendido mejoramiento de la calidad de la Enseñanza Secundaria, en donde los docentes continuaban ingresando o por concurso de oposición libre (cuyo temario de preparación era casi equivalente a las pruebas de admisión exigidas en la Sección Agregaturas) o por nombramiento directo.

La fundación del Instituto de Profesores (1949) Artigas (1950)

“Créase en sustitución de la actual Sección Agregaturas el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, cuya organización y funcionamiento reglamentará el Consejo respectivo dentro de los tres meses siguientes a la publicación de la presente Ley”²⁹⁶.

A partir de ese breve texto, la Asamblea General creaba el Instituto de Profesores, Instituto que venía siendo reclamado por diferentes actores desde hacía más de una década. Esa aspiración había sido plasmada por los legisladores en una ley anterior (Ley No 9691) que databa de setiembre de 1937 y en la que ya se expresaba la necesidad de crear un instituto para la formación de profesores para la Enseñanza Secundaria.

De acuerdo a la tipología de Instituciones de Formación Docente presentada por Klein (2012) puede categorizarse al Instituto de Profesores de la siguiente manera:

- a) Según los vínculos entre la institución formadora y la empleadora el Instituto creado mantenía una relación endógena, ya que la propia

²⁹⁶ Poder Legislativo. Ley No 11.285, art. 49. Promulgada el 2 de julio de 1949.

institución empleadora forma los cuadros docentes con la intención de alcanzar coherencia entre los fines formativos y el perfil deseado de docente para alcanzarlos.

- b) De acuerdo a la dependencia con el poder político fue creada como institución de dependencia indirecta, dado que por la autonomía del ente podía proponer planes de estudio y los programas de las asignaturas, pero su jerarca máximo, el Director General, era nombrado por el Poder Ejecutivo previa venia del Senado.
- c) Con respecto a la Institución receptora de los programas de formación de los cuadros docentes fue creada como un Instituto para la formación específica de los docentes.

A esas características se debería agregar una nueva clase a la tipología original, vinculada a la estructura y dinámica académica de la Institución, ya que los Departamentos para contener las actividades de enseñanza, investigación y extensión por especialidad coinciden con las materias que se dictan en el CNES, a modo de Institución espejo.

La entonces novel institución, bastante original para su época, recogió la tradición de la Sección Agregaturas del Consejo Nacional de Educación Secundaria que, desde 1935 y hasta 1951 (año en el que ingresó la primera cohorte de estudiantes al IPA), había cumplido con la finalidad de preparar a los aspirantes a dictar clases en el nivel secundario. Este fenómeno de continuidad institucional no es casual, sino que por el contrario, se debe a la permanencia del Dr. Antonio Grompone en las sucesivas comisiones de trabajo encargadas en innovar o mejorar, primero la Sección Agregaturas, y luego proyectar el Instituto de Profesores.

Inmediatamente de promulgada la ley y de acuerdo a los contenidos facultativos de la misma el CNES debió reglamentar y poner en funcionamiento el Instituto de Profesores. Para ello formó una comisión de trabajo integrada por el Dr. Antonio Grompone y los Inspectores Prof. Alberto Rodríguez y Prof. José Pereira Rodríguez.

En el Ensayo sobre Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria, publicado en el año 1952, el Dr. Antonio Grompone expone la doctrina que lo impulsó para definir la modalidad organizativa del instituto. En ese trabajo afirmaba “(...) Hemos querido presentar esos sistemas porque en ellos se polarizaban las dos ideas que dominaban en lo que se refiere a la preparación de profesores: la primera que la formación debía comprender conocimientos especiales, teoría pedagógica y práctica docente -es el caso alemán, inspirado en la Universidad de Gotinga-; y la segunda que centraba la formación en los conocimientos de especialización con un criterio que se ha sostenido muchas veces de que el profesor nace y no se hace- Escuela Normal Superior de Paris.” Y agregaba “(...) no hemos querido reducir la función del Instituto a la formación simplemente de profesores, porque consideramos necesario en nuestro medio, aprovechar esta oportunidad, para iniciar actividades de investigación en ramas de la enseñanza que hasta ahora sólo habían despertado el interés de algunos, pero que no disponían del centro oficial que tuviera entre sus fines hacerlo”.²⁹⁷

Se desprende entonces la adopción del modelo alemán en la organización de la Institución, asunto extraño en un intelectual uruguayo de la primera mitad del siglo pasado puesto que tenían en Francia el modelo cultural inspirador. Esto podría deberse a una determinación por la delineación específica del campo político educativo para la formación docente, pues el haber imitado el modelo francés hubiese significado resignar la ubicación institucional de la formación docente a la Facultad de Humanidades y Ciencias.

La lucha por definir un campo político educativo específico para la formación de los docentes se remontaba a la década de 1920, en el seno de la Universidad de la República, cuando bajo el liderazgo del Dr. Grompone, los *pedagogos* se enfrentaron a los *tarimeros* por la determinación de los fines de la Enseñanza Secundaria, y como corolario de ello, el modelo de institución para la preparación de los docentes.

²⁹⁷ En: Freire Pedro. (1971). La actividad pedagógica del Dr. Antonio Grompone. Entregas didácticas no 11. Consejo de Educación Primaria y Normal. Montevideo, Uruguay. (pág. 7).

En la presentación sobre las finalidades del Instituto de Profesores efectuada por el Dr. Grompone en 1956 exponía “(...) es pues, una *Escuela Normal de Profesores de Enseñanza Media* (...) con el cometido de la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria. Además de esta finalidad esencial debe desarrollar otras (...) el mejoramiento del personal docente, realizando cursos y seminarios de perfeccionamiento técnico y extensión cultural pedagógica e investigaciones relacionadas con la enseñanza media”.²⁹⁸

Desde una perspectiva positivista propia de su tiempo el Dr. Antonio Grompone entendió que el pasaje de una formación docente casi artesanal (Sección Agregaturas) a otra profesional requería de una necesaria conceptualización teórica que debía emerger desde la práctica.

Es así que ingresa al programa de formación inicial de profesores la didáctica, tal como fuera debidamente fundado, afirmando que “(...) la formación del futuro profesor, en el Instituto, comprende la práctica docente y se realiza durante dos años, el tercero y cuarto año de estudios, en los liceos de enseñanza secundaria (...) con la asistencia obligatoria durante dos años a un grupo de enseñanza secundaria de la asignatura en la que se está preparando, debiendo dictar un número determinado de clases anualmente en presencia del profesor titular y una especial, con un Tribunal que la juzga como prueba final de cada curso; (...) esa práctica se efectúa bajo la dirección del profesor de didáctica de la asignatura, quien viene a los cursos teóricos- prácticos y al mismo tiempo que les dicta el curso de metodología, realiza un análisis crítico del modo cómo ha actuado el aspirante, haciéndoles indicaciones metodológicas en relación con aquellas”.²⁹⁹

De esta manera es que en el proyecto fundacional del Instituto de Profesores Artigas formulado y fundamentado por el Prof. Antonio Grompone la

²⁹⁸ Grompone, M. (1956) El Instituto de Profesores Artigas. En: Anales del IPA, N° 1. (Pág. 5- 30).

²⁹⁹ Grompone, M. (1956) El Instituto de Profesores Artigas. En: Anales del IPA, N° 1. (Pág. 5- 30).

didáctica- práctica docente se concibió como una unidad curricular indisociable y necesaria en la formación académica de grado de profesores para la Enseñanza Secundaria.

La didáctica en el componente formativo del profesional docente surgió de esa manera sobre tres bases fundacionales:

a) La práctica docente, “(...) *que tiene como finalidad adquirir aptitud para enseñar, conocer el medio educacional, penetrarse de las necesidades y fines de la enseñanza media y completar su formación de profesor adquiriendo experiencia de cómo se desarrolla un curso...*”³⁰⁰

b) *La triada formativa* docente de didáctica- docente adscriptor- practicante, que conjuga los esfuerzos formativos y que tiene como fundamentación que “(...) *El sentido del practicum en la formación inicial tiene que ver tanto con el conocimiento del contexto en que los futuros docentes desarrollarán su trabajo con la necesidad de que, a través del contacto con la realidad de la enseñanza, comiencen a construir y desarrollar su pensamiento práctico, aquel que orientará y gobernará tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa. Es esta segunda meta la sustantiva, la que aporta significado a la primera...*”³⁰¹

c) *La especificidad de la didáctica*, que si bien fue y continúa siendo interpretada desde diferentes lugares paradigmáticos, en Uruguay siempre fue concebida como específica ya que “(...) *al seguir los cursos normales, los estudiantes revisan su preparación en la asignatura y la adaptan al desarrollo didáctico, con lo cual la práctica contribuye a la especialización.*”³⁰²

³⁰⁰Grompone, M. (1952). Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria. Montevideo. Boletín informativo sobre el Instituto de Profesores Artigas. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay.

³⁰¹Angulo, F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar? En: Cuadernos de Pedagogía 220. (P 36- 39).

³⁰²Grompone, A. (1952). Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria. Montevideo. Boletín informativo sobre el Instituto de Profesores Artigas. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay.

Estos pilares fundacionales de la didáctica- práctica docente junto a los cursos de Ciencias de la Educación y la Formación Cultural disciplinaria fueron los que le dieron singularidad a la nueva institución.

La formación cultural disciplinaria y la didáctica se organizaron institucionalmente en torno a Secciones Académicas en los que se nuclearon las actividades de enseñanza, de perfeccionamiento, investigación y extensión que son propias de una institución terciaria. Se crearon dieciséis secciones académicas, que fueron coincidentes con las asignaturas del plan de estudios de Enseñanza Secundaria a las que se agregó una de especialización del magisterio, la Sección de Ciencias de la Educación.

La Sección Académica de Ciencias Geográficas

En principio resulta interesante hacer notar que la novel Institución no hubiese sido organizada académicamente en torno a cátedras, institución generalizada en las universidades para nuclear e impulsar las actividades docentes. De hecho, ese modelo organizativo había sido cuestionado por el Dr. Grompone entendiéndolo que subvertía los principios formativos. *“Hemos indicado en el fundamento del plan de estudios, que se debía producir una reacción contra el sistema de cátedras, en la que el profesor dicta su clase e impone su mentalidad a los alumnos, para que piensen lo que él ha pensado. Para ello se debe enseñar a estudiar y a informarse por sí mismos, a desarrollar la personalidad intelectual del alumno (...) a través de trabajos en equipos, disertaciones a cargo de alumnos, trabajos periódicos de revisión e investigaciones bajo la dirección del profesor”*.³⁰³

Al igual que en el resto de las Secciones Académicas, el mandato fundacional establecía que los docentes seleccionados para desempeñarse como Profesores Titulares del Departamento de Geografía debían:

³⁰³ Grompone, A. (1956). El Instituto de Profesores Artigas. En: Anales del IPA No 1. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo. (pág. 25-26)

- a) Dictar los cursos del plan de estudios que contribuyeran con la formación técnica y didáctica de los estudiantes.
- b) Organizar seminarios, cursillos y eventos para el mejoramiento del personal docente de enseñanza secundaria en ejercicio.
- c) Efectuar investigaciones relacionadas con la enseñanza de la materia en el nivel medio.
- d) Publicar ensayos o investigaciones científicas para dar a conocer las actividades del Instituto.
- e) En el caso particular de Ciencias Geográficas, al igual que otras secciones en las que la disciplina científica no contaba con cátedras equivalentes en la Facultad de Humanidades y Ciencias o no tenían afinidad disciplinar con carreras de profesiones universitarias, también se introdujo como cometido, la investigación básica.

La creación de la Sección de Ciencias Geográficas en el Instituto de Profesores ofreció un espacio académico que posibilitó el nucleamiento de docentes interesados en la actividad de investigación en esa materia. En ese contexto institucional, la producción del conocimiento disciplinar estaba vinculada a la intención de nutrir con investigaciones científicas la actividad de enseñanza en el Instituto de Profesores y desde allí efectuar la debida divulgación del conocimiento creado.

Esta particularidad, dada la génesis institucionalizada de la disciplina geográfica en función de la formación docente no es ninguna novedad, pues eso había ocurrido en las Universidades europeas en el siglo XIX. Afirma Capel (1988) *“La fase expansiva de la geografía universitaria alemana comienza, en efecto, hacia 1860. La demanda de formación de profesores primaria y secundaria se dejó sentir en la universidad alemana (...) En 1870 existían tres cátedras universitarias de geografía en Alemania (Berlín, Gottinga, Breslau). A partir de 1871 las creaciones se van sucediendo con*

*rapidez. En 1890 prácticamente todas las universidades alemanas poseían enseñanza especializada de la geografía ”.*³⁰⁴

Al decir de Rhein (1982) la función principal de la Geografía universitaria en ese contexto fue la formación de profesores, y la autora explica cómo ese imperativo pedagógico fue el que articuló la docencia y dejó poco o casi ningún margen para investigaciones especulativas.

De acuerdo con la tesis de Yves Lacoste (1977) de que “*Todos creen que la geografía no es más que una disciplina escolar y universitaria cuya función consiste en ofrecer los elementos de una descripción del mundo (...) Una disciplina molesta pero en último término facilona, pues todos saben que en geografía no hay nada que entender, basta con la memoria (...) La proeza ha consistido en hacer pasar un saber estratégico militar y político por un discurso pedagógico o científico (...)*”,³⁰⁵ se formula una interpretación al enunciado transcrito. En el contexto europeo decimonónico, la Geografía, hasta entonces un saber técnico militar – un conjunto de saberes prácticos sobre los territorios para la defensa interna, para las prácticas bélicas de expansión de los estados y para la demarcación de los límites- había sido convertido en asignatura escolar.

El propósito político consistió en producir discursos pedagógicos sobre los territorios con la finalidad de despertar el sentimiento patriótico nacional de las masas, instrumentalizada a través de la escuela. De ahí que esos discursos escolares fundacionales en la asignatura tuvieron su centro de atención en conceptualizaciones aportadas desde la geografía militar: el *relieve* como el escenario de accionar estratégico, los *ríos* como ejes para la interconexión territorial, el *clima* como factor limitante o favorable para la acción militar, los *suelos* por su potencialidad productiva, las *cuencas de drenaje* como unidades para la cohesión territorial.

³⁰⁴ Capel, Horacio (1988). Historia y filosofía en la Geografía ciencia. Ediciones Barca Nova, Barcelona, España. (p.94-97)

³⁰⁵ Lacoste, Yves (1977). La Geografía, un arma para la guerra. Editorial Anagrama. Barcelona, España. (p.5-9)

La Geografía escolar adoptó las categorías espaciales militares, pero las desvinculó de su operatividad, de su funcionalidad en los territorios. Las despojó de su contenido pragmático. El resultado fue una Geografía escolar eminentemente física, descriptiva, consistente en la enseñanza de contenidos factuales, ya que estos eran –y son- los que permitían transmitir los elementos físicos distintivos de los territorios patrios. Los topónimos son los que convierten el espacio geométrico en lugar geográfico, los que singularizan y le dan identidad a los componentes físicos del paisaje nacional y por lo tanto lo cargan de significados simbólicos políticos.

Así por ejemplo, el Río Uruguay en el discurso escolar no es cualquier curso fluvial, es el río que nos separa de la República Argentina. Luego entonces, y como corolario, la construcción de un relato descriptivo sobre los territorios dio contenidos a la Geografía política, discurso pedagógico que permitía diferenciar la identidad territorial nacional de la otredad.

Esa era la matriz estructural de la Geografía escolar, legado del proyecto político pedagógico fundacional y vigente en las instituciones educativas en la época de creación del IPA, tanto a nivel nacional, como en las del mundo occidental. El sentido político de la Geografía escolar en la Enseñanza Secundaria era el de forjar la identidad nacional en el marco de la paz mundial, y de allí la selección de los contenidos para dar cumplimiento a ese mandato a los efectos de la organización curricular para la formación de los profesores de la materia.

Obsérvese lo que informaba el Inspector Nacional Prof. José Pereira Rodríguez al Director General del CNES, arquitecto José Mazzara, en abril de 1945 *“Basta recorrer la nómina de alumnos inscriptos en los Liceos de la República, particularmente los de Montevideo que recogen la mitad del total de alumnos del país, para comprobar que, de más en más, aumentan como consecuencia de una creciente inmigración extranjera, los adolescentes provenientes de hogares que continúan hablando el idioma natal (...) Todo cuanto se haga en el sentido de una coordinación más eficaz y eficiente entre todas las disciplinas del plan liceal, será siempre*

*escaso para alcanzar tales objetivos que interesan al progreso de la docencia y al perfeccionamiento deseable del sentimiento de nacionalidad. No se trata de estimular los nacionalismos agresivos de aislamiento anti democrático, sino de conservar el único tesoro inalienable que poseen los pueblos que se enorgullecen de una cultura, la paz”.*³⁰⁶

Sin embargo, la novedad es que el proceso fundacional de la Sección Ciencias Geográficas en el IPA es coincidente con la emergencia y consolidación en las Universidades anglosajonas y estadounidenses de una Geografía académica científica, que era denominada Nueva Geografía. Por lo menos así se auto- denominaban sus impulsores. Desde el paradigma positivista, cobijados en los fundamentos lógicos matemáticos, la disciplina geográfica pretendía profesionalismo y adoptaba como finalidad formativa la preparación de cuadros profesionales que contribuyeran al análisis y al ordenamiento de los territorios.

Como producto del Plan Marshall³⁰⁷ y de las políticas desarrollistas, los estados europeos occidentales y estadounidenses requerían de profesionales formados en conocimientos sobre los territorios que por medio de modelos espaciales permitieran la intervención en ellos a través de obras de equipamiento e infraestructura. Por eso desde la academia geográfica se proponía como ejes estructurantes de la investigación disciplinaria la planificación urbana y la gestión eficientes de los recursos naturales. Asimismo, los impulsores de esta Nueva Geografía científica criticaban la existencia de la Geografía escolar, a la que consideraban anacrónica desde sus postulados teóricos, así como por sus finalidades formativas. Los Profesores Peter Hagget y Richard Chorley de las Universidades de Bristol y Cambridge respectivamente escribían (1970) respecto a los problemas de

³⁰⁶ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 436. 13/4/1945. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo. (pág. 155)

³⁰⁷ Así fue conocido el Programa para la Reconstrucción de Europa (adoptó el nombre de George Marshall, Secretario de Estado de EEUU), implementado a partir de julio de 1947 con la finalidad de reconstruir el equipamiento y la infraestructura de los países europeos que había quedado devastada por la guerra. Ello requería de profesionales formados para la evaluación, organización y planificación de los territorios. En muchas Universidades europeas surgieron las carreras de Ingeniero Geógrafo (España, Reino Unido, Suecia).

la ciencia geográfica “*El gran problema es el del conflicto de intereses. Paradójicamente, en realidad, esto puede ser consecuencia de la popularidad de la Geografía como materia escolar y universitaria en una época de expansión educativa (...) No vamos a negar que el estudio de la Geografía puede dar lugar a una comprensión más profunda de los asuntos internacionales, del puente entre dos culturas. Queremos señalar, sin embargo, que si la Geografía despliega sus velas a las vicisitudes de cada viento aprovechable de exigencias sociales o educativas que sople, está perdiendo todo sentido de propósito intelectual distintivo y fracasará en la tarea de atraer a su ingrediente más necesario para su crecimiento, el investigador (...) Es preferible que la Geografía pueda estallar por un exceso de reformas y no que tome el sol del insípido crepúsculo de sus glorias pasadas porque, en una época en la que los niveles escolares y universitarios suben, mantener el nivel actual no es suficiente, quedarse detenido es retroceder, avanzar con dudas es retirarse de la frontera. Si nos movemos en esa frontera aparecen nuevos territorios para explorar, tan excitantes y atractivos como los oscuros continentes que atrajeron a la anterior generación de geógrafos. Esta es la frontera de la enseñanza de la Geografía*”.³⁰⁸

Por ende cuestionaban la formación docente desde los postulados de la Geografía política clásica. El imperativo pedagógico fundacional estaba cuestionado y se promovía uno nuevo, la formación profesional de geógrafos para proveer de cuadros técnicos a los estados y/o a las empresas que tuvieran la capacidad de predecir y proyectar organizadamente los territorios.

La creación de un espacio académico para el desarrollo de la Geografía disciplinar en Uruguay, vinculada a la producción de conocimientos sobre los territorios para nutrir la enseñanza, era una finalidad fundacional que estaba cuestionada por la vertiente académica anglosajona. Sin embargo, la

³⁰⁸Chorley, R; hagget, Peter (1970). Un modelo sinóptico de la Geografía. Citado en: Geografía, ciencia humana. Centro editor de América Latina. Biblioteca Total, fascículo 36. Buenos Aires, Argentina. (p.144-146)

vertiente académica latina, liderada por Francia, se oponía a la eliminación del imperativo pedagógico de la Geografía universitaria. Entre los defensores se encontraban representantes de la Escuela Francesa de la Geografía Regional, que gracias a los fundamentos posibilistas que vinculaban la producción del conocimiento geográfico con la Historia, la habían logrado incluir en la tradición intelectual letrada de ese país.

En ese marco académico de disputas, de intentos por una transformación epistemológica de la disciplina geográfica en el escenario internacional es que se creó el Departamento de Geografía en el IPA. Es claramente comprensible el por qué se produjo la focalización de los Profesores Titulares del IPA en la Escuela Geográfica Francesa y la adopción de la doctrina posibilista como marco teórico y metodológico para enmarcar las actividades de investigación, enseñanza y extensión. La figura del Profesor Jorge Chebataroff lideró intelectualmente la consolidación del campo disciplinar e instauró un paradigma importado de Francia para promover la renovación teórica y metodológica de la Geografía y de su enseñanza.

La Geografía escolar en el escenario internacional: detractores y defensores. ¿Sólo una cuestión intrínseca al campo disciplinar?

Entre el 4 y el 8 de julio de 1949 la UNESCO convocó a través de la Conferencia Internacional de Educación, a la XII Conferencia Internacional de Instrucción Pública en Ginebra. Al igual que lo acontecido una década atrás, en el escenario pre bélico, el tema de la reunión se centraba en *Contribuciones de la Educación para la comprensión internacional*. En esa reunión se abordaron temas considerados relevantes para propender a la consolidación de la paz mundial, meta propuesta por la UNESCO.

Dentro de ellos fueron agendados: a) la revisión de los fines de la enseñanza primaria y secundaria, b) las reformas educativas que contemplaran ese eje conductor, c) el análisis de los manuales de texto y los discursos escolares, y éstos, particularmente, en las tres materias escolares implicadas en el

fortalecimiento del patriotismo y la construcción de la identidad nacional: Historia, Geografía y Educación Moral y Ciudadana.

La Resolución No 26 rotulada *La enseñanza de la Geografía y la comprensión internacional*, contiene cuatro puntos referidos al asunto. En el primero de ellos, la Conferencia de la UNESCO resolvió aprobar en general un informe de base para un posterior seminario sobre la enseñanza de la Geografía para la comprensión internacional, que se iba a desarrollar en Canadá al año siguiente. Ese informe fue elaborado por especialistas franceses consagrados a la enseñanza de la Geografía y contemplaba, en sus contenidos y métodos de enseñanza el promover la comprensión internacional.

El segundo de los puntos explicitaba el por qué el informe de base había sido aprobado en general y exponía las reservas al mismo, entre las que se destacaban:

- a) Sugerir a los ministros de instrucción pública de los estados miembros, redactar programas y redactar exámenes que propendan a una enseñanza de la geografía activa, concreta, comparativa y actual
- b) Incentivar el diseño de materiales didácticos que despertaran el sentimiento de interdependencia y de unidad moral entre los pueblos del género humano, consolidando el amor a la patria con la comprensión de los demás países y el respeto por la soberanía
- c) Proponer la designación de expertos en Geografía y su enseñanza, para que asistieran al Seminario convocado en Canadá para el año 1950. Y por último resolvieron publicar y difundir el informe.

La resolución descrita marca un continuo en la preocupación manifestada por la UNESCO sobre las finalidades formativas, los enfoques disciplinares, los métodos didácticos y los libros de textos utilizados para la enseñanza de la Geografía desde 1939. Pero, a diferencia de la reunión cumbre convocada con los mismos fines una década atrás, en la redacción del texto de la

resolución, aparecen ciertos reparos o condiciones para aceptar sugerir la continuidad de la materia escolar en el currículo.

Otro aspecto a destacar es el reconocimiento expreso de sugerir la enseñanza de la Geografía en las instituciones escolares a condición de que se renovasen los contenidos y métodos didácticos. Por último, destacar que se aprobó reformar la Geografía escolar desde el paradigma propuesto por los franceses, cuyos pilares aparecen expresamente en el texto. Por ejemplo cuando se refiere a *una enseñanza de la geografía activa, concreta, comparativa, que despertara el sentimiento de interdependencia y de unidad moral entre los pueblos del género humano, consolidando el amor a la patria con la comprensión de los demás países y el respeto por la soberanía.*

Esa condición de existencia lleva implícita la sentencia a la Geografía física y política clásica y a sus métodos de enseñanza descriptivos.

El informe aprobado se titulaba *L'enseignement de la Géographie : Petite guide á l'usage des maîtres* y decía "(...) *En efecto, de todas las disciplinas escolares, la geografía es la que, por su contenido mismo, puede contribuir de manera más directa a la formación cívica de la juventud. Su enseñanza, si se da sencilla y eficazmente, basándola en los métodos modernos, realza el patriotismo nacional, pero además fomenta y estimula la simpatía activa de los alumnos por los demás pueblos del mundo. Les permite saber cómo han vivido y viven esos pueblos y les enseña, por último, que si bien las naciones permanecen divididas políticamente, los habitantes de la tierra se sienten cada vez más solidarios unos de otros en sus relaciones económicas y culturales*"³⁰⁹.

El informe propuesto por destacados profesores de Geografía franceses se presentó como una defensa de la especificidad disciplinar y su enseñanza,

³⁰⁹ UNESCO. (1949). *L'enseignement de la Géographie : Petite guide á l'usage des maîtres*. UNESCO, Genève.

frente a voces emergentes de la academia anglosajona, principalmente estadounidense y canadiense que impulsaban la desaparición de las tres materias escolares cuestionadas (Geografía, Historia y Educación Moral y Cívica), y bregaban por la creación de espacios curriculares interdisciplinarios, cuyos contenidos fueran problemas del mundo contemporáneo y que se enseñaran a partir de métodos analíticos. Entre ellos se debe destacar, por su relevancia académica, al geógrafo canadiense René Clozier y al geógrafo estadounidense William Pattison.

Lo cierto es que el campo de la Geografía escolar se había ido atomizando y los contenidos se habían distribuido en diferentes espacios curriculares. La Geografía humana junto con la Historia se habían fusionado en los *Estudios Sociales*. La Geografía física se había incorporado a la Geología y a la Historia Natural en las *Ciencias de la Tierra* y la Geografía económica y la Economía Política en los *Estudios Económicos*.

Esta novedosa modalidad en la reorganización de las materias escolares a partir de espacios curriculares más amplios, con contenidos más propios de ese momento histórico y que podían ser abordados con métodos de enseñanza no tradicionales, eran fundamentados por la academia de la potencia victoriosa de la Segunda Guerra Mundial. Esa postura ponía en jaque la tradición disciplinaria europea y fundamentalmente a la francesa. Sin embargo, si bien Estados Unidos era la nación vencedora del conflicto bélico, la nación francesa era el símbolo de la resistencia y de la libertad.

Los dos modelos de diseños curriculares para implementar la reforma de los sistemas educativos propuesta por la UNESCO con la finalidad de alcanzar la paz y contribuir a la comprensión mundial eran un aspecto estratégico más en el seno de la ONU.

Luego, cabe preguntarse, ¿desde qué paradigma geográfico enseñar, que permitiera mirar geográficamente la realidad, integrando los enunciados descriptos en el informe? Y la propuesta de los geógrafos franceses se sustentó en los enfoques paradigmáticos de la Geografía Regional de la

Escuela Francesa de los Anales, cuyo prestigio y consolidación en el ambiente intelectual francés y europeo había liderado el historiador Paul Vidal de la Blache en la última década del siglo XIX y en los dos primeros decenios en el siglo XX.

Los geógrafos franceses Lefebvre, M y Petir, C, contribuyeron con su clásica obra *Eléments de Géographie Générale* (1948), definiendo el objeto de estudio de esta disciplina como la descripción y explicación de los paisajes, una descripción científica de los paisajes humanos y de su distribución geográfica en la superficie terrestre. La Geografía humana clásica aportaba el marco teórico y los principios del método para la renovación de la Geografía escolar, tal como describe Silvina Quintero (2004) “(...) *el referente más prestigioso en el ámbito internacional fue la escuela de geografía humana formada en torno del historiador y geógrafo francés Paul Vidal. La geografía humana propuesta por Vidal trataba de comprender la variación de paisajes y organizaciones humanas sobre la base de las combinaciones de elementos naturales que distinguían la superficie del planeta. (...) Según esta tradición, la geografía no habla de la sociedad, sino de un elemento que se encuentra fuera de ella con la que entabla una interacción duradera: el medio natural*”³¹⁰.

La región geográfica es la síntesis en el territorio de la relación hombre/medio (paradigma historicista posibilista) que es identificable a partir del paisaje geográfico y éste, a partir de su extensión, es cartografiable y diferenciable, ya que traduce el género de vida de los hombres en sus relaciones con el medio físico mediadas por las técnicas. Esta perspectiva despolitiza la Geografía, ya que no consideran a esta disciplina como una ciencia social sino como una ciencia de síntesis entre las ciencias humanas y las ciencias naturales.

³¹⁰ Quintero Silvina (2004). Los textos de geografía, un territorio para la nación. En: La Argentina en la escuela. Romero (Coord.). Ed. Siglo XXI, Buenos Aires. (p.87-88)

La descripción regional le da a la Geografía escolar un método inductivo, lógico, de integración de variables en forma secuenciada, que tuvo una gran recepción en los docentes por la rutina pragmática que lo sustenta y por la posibilidad de unificar un método didáctico ordenado, que permitía incorporar el mapa como recurso didáctico introductorio, las láminas como material visual integrador y los perfiles de relieve como síntesis del enfoque regional.

Pero, tal como sostiene Rhein (1982), el análisis regional como práctica metodológica lo aleja de una reflexión teórica sobre la sociedad y las estructuras sociales, ya que pone el centro de atención en las relaciones hombre/medio en los territorios, configurando unidades funcionales diferenciadas. La Geografía regional ofrecía entonces contenidos despolitizados y un esquema metodológico para el abordaje de la diferenciación regional en el marco de la unicidad de la superficie terrestre.

La aprobación, aunque con reparos, del informe de los académicos franceses en la Conferencia Internacional de la UNESCO da cuenta de la concesión parcial al modelo cultural francés. De todas maneras fue en el Seminario convocado por la UNESCO en el año 1950 en el que intervinieron especialistas de la materia procedentes de todas partes del mundo y en donde se definió qué geografía enseñar, con qué finalidades formativas y con qué método didáctico.

El Seminario UNESCO sobre la enseñanza de la Geografía para la paz y la comprensión internacional (1950). ¿Dos Geografías, dos concepciones de Geografía, o finalmente el dominio de la Geografía por la Sociología?

El seminario se desarrolló en las proximidades de la ciudad de Montreal, Canadá, entre el 12 de julio y el 23 de agosto de 1950. A él acudieron delegados de veintitrés de los cincuenta y nueve estados miembros de la UNESCO y participaron cuarenta y cuatro delegados. Diecinueve delegados eran europeos, once de EEUU y Canadá, dos africanos (Egipto y Sudáfrica), cuatro asiáticos, incluyendo un delegado japonés y se destacaba una

delegación de cuatro brasileños. La presidencia del seminario recayó en el Prof. Carlos Delgado de Carvalho, docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Río de Janeiro.

Desde el discurso inaugural, pronunciado por el Sr. Jaime Torres Bodet, Director General de la UNESCO, predominó en el espíritu de la reunión, bajo el manto de la científicidad y el respeto tolerante la práctica del “*se dice, no se dice*” sobre la conveniencia de uno u otro modelo de organización curricular para las reformas de los sistemas educativos y la finalidad de enseñar Geografía. Es por ello que en las declaraciones finales del seminario, publicadas por la UNESCO, el discurso se centró en la importancia de la cultura geográfica más que en la enseñanza de la Geografía.

La UNESCO había promovido desde 1947 tres finalidades formativas genéricas para las reformas de los diseños curriculares: a) asegurar el desarrollo armónico de la personalidad, b) integrar al individuo en la comunidad social, y c) asegurar la transmisión de conocimientos prácticos y teóricos y de formas de pensar y de sentir.

Esos pilares formativos habían sido sugeridos por la UNESCO a los Ministros de Instrucción Pública de los estados miembros, para que fueran incorporados a los programas de todas las disciplinas escolares.

El Sr. Torres inauguró el seminario diciendo *“La oportunidad que la UNESCO se esfuerza en aprovechar y el apremio del momento revisten, a mi juicio, singular importancia por tratarse de la Geografía. Desde los comienzos de nuestro siglo, esta materia ha desbordado los límites que le fijaba su propio nombre. La que fue antaño simple nomenclatura y descripción de la superficie del globo ha ganado terreno con el empuje simultáneo de las ciencias humanas: sociología, etnología, psicología social, demografía. (...) en algunos países ha desaparecido nominalmente para renacer bajo la designación más amplia de Estudios Sociales. Hoy dicen un grupo de geógrafos franceses que la Geografía es la localización,*

la descripción, la explicación y la comparación de paisajes y de las actividades humanas en la superficie del globo. Sea cual fuere la posición doctrinaria de cada uno de ustedes, les une la convicción de que este enriquecimiento o metamorfosis, producto del mismo choque inicial, tienden a un mismo fin, hacer que cada niño conozca la Tierra, su patria, los hombres, sus iguales (...) Con la Geografía, las Ciencias Sociales, todavía ausentes de la mayoría de los programas, han penetrado en las escuelas primarias y secundarias. Vía natural de una invasión saludable (...) la Geografía ha perdido sus fronteras, las que por otra parte, nunca estuvieron bien marcadas”³¹¹.

Las palabras leídas en el acto de inauguración por el Director General de la UNESCO muestran una intencionalidad por desacreditar la propuesta de Geografía escolar que “*un grupo de franceses promueven*” en pro de una *metamorfosis* de una disciplina escolar que ha superado ampliamente los límites para los cuáles fue introducida en los diseños curriculares y la emergencia de ciencias modernas, en las que la Geografía queda incluida, naturalizando así los *Estudios Sociales*. Bajo el manto de la cientificidad y de la modernización disciplinaria se organizó un discurso político en el que la Geografía escolar quedó, a modo de metáfora, como una pequeña muñeca rusa incluida en una mayor.

La crítica sobre la indefinición teórica del objeto de la Geografía, su imprecisión, la falta de límites disciplinares, se vinculaban al desgajamiento científico que la materia había sufrido a lo largo de la primera mitad del siglo pasado. Primero se habían desprendido de esta ciencia la geología, la botánica, la fitogeografía, la geomorfología, la climatología, o sea, gran parte de su pilar *físico* y en ese contexto parecería que se intentara demostrar que también se desprendían sus pilares *humanos*. Entonces, ¿qué quedaban de los estudios geográficos, cómo fundamentarlos?, ¿sólo por el método, aportando formativamente en la comprensión de la localización y

³¹¹ En: Introducción al folleto la Enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional. UNESCO, publicación 945. (Pág. 2-3).

distribución de paisajes? ¿Qué formación aportaban los estudios regionales descriptivos?

Todos esos cuestionamientos habían sido efectuados a la Geografía regional francesa por la escuela clásica de Sociología a través de los Anales. Las investigaciones efectuadas por Rhein dan cuenta de que los cuestionamientos se produjeron en dos etapas y tuvieron como finalidad, demostrar las debilidades conceptuales de la Geografía y una pretendida sociologización de los estudios geográficos.

Una primera etapa, en la que el propio Durkheim criticó los postulados de la Geografía sosteniendo que “(...) *en la segunda entrega de los Anales demuestra que la morfología social era una rama de la sociología, compartida con disciplinas diferentes. La geografía –sostuvo Durkheim– estudia las formas territoriales de los estados, la historia traza la evolución de los grupos rurales o urbanos, y por lo tanto, en un juego de retórica pura, Durkheim termina concluyendo de que en su opinión, es importante sacar del aislamiento a esas ciencias fragmentarias y ponerlas en contacto, reuniéndolas bajo una misma rúbrica, para así adquirir sentido de unidad*”³¹².

Una segunda etapa que la autora sitúa entre 1903- 1904, en la que Simiand, director de los Anales sociológicos, sostiene que el método regional queda incluido en el método de la morfología social y cuestiona el principio de localización geográfica, sosteniendo que no todos los fenómenos localizables son geográficos y le reprocha confundir terreno y objeto. La Escuela Geográfica Vidaliana había sido jaqueada paradigmáticamente con un pretendido intento de descalificación a la disciplina. Ningún geógrafo francés replicó los cuestionamientos efectuados desde la Sociología.

La disciplina geográfica estaba embastillada y si bien durante los años en los que se produjo el cuestionamiento gozaba de gran prestigio social y

³¹² Rhein Catherine (1982). La geografía, ¿disciplina escolar y/o ciencia social (1869-1920)?. En: *Revue française de sociologie*. 23-2. Pp. 223- 251.

académico, éste parecía estar en el ocaso en el mundo de la segunda post guerra mundial. Al menos, ese parecía ser el telón de fondo entre los seminaristas en Montreal.

El seminario funcionó en base a comisiones de trabajo que abordaron: i) las bases psicológicas de la enseñanza geográfica, ii) los métodos de enseñanza y los medios didácticos, iii) la formación y la información de los docentes, iv) la enseñanza de la Geografía y la comprensión internacional.

Es interesante hacer notar que no se formó una comisión específica para el abordaje de los programas y diseños curriculares, ya que esto hubiera generado un conflicto paradigmático en el seno del seminario y hubiere encontrado las posiciones divergentes. Los organizadores del evento prefirieron partir de ciertos consensos y evitar el conflicto, y recogieron ideas sobre los diseños curriculares que fueron sintetizadas por la comisión de redacción.

En todos los informes se refiere indistintamente a la enseñanza geográfica (así se expresaban quienes defendían su fusión en los Estudios Sociales, ya que estos en buena medida contribuían para ello) y enseñanza de la Geografía. Sin embargo, las dos doctrinas o las dos formas de concebir a la educación geográfica quedaron explícitas por la comisión de redacción final.

El capítulo II, referente a los programas, definió como principios generales, la necesidad de todos de poseer una cultura geográfica, que los conocimientos geográficos constituían una necesidad práctica para los hombres corrientes y que por lo tanto la Geografía no podía ser una asignatura facultativa. También se consensuó que la finalidad formativa debía ser la adquisición de la cultura geográfica, que se definió como la aptitud para pensar los fenómenos de la Tierra espacialmente, refiriéndose a sus causas. Hubo común acuerdo en reconocer que la Geografía escolar clásica, que tenía como finalidad almacenar hechos y nombres geográficos en la memoria estaba obsoleta y que era necesario aproximar los contenidos

y métodos de la asignatura escolar, con los conceptos y metodologías de la disciplina científica.

Luego de plantear los puntos de encuentro se expresó “(...) *quedó de manifiesto que estábamos en presencia de dos tipos diferentes de programas de geografía, es más, de dos concepciones diferentes de la misma (...) la que predomina en los países latinos y germánicos donde consideran la geografía como un saber diferenciado (...) y la que domina en los países anglosajones que consideran la geografía como un saber indiferenciado, fundido en las ciencias sociales*”³¹³. Del texto pueden sintetizarse las siguientes diferencias:

GEOGRAFÍA		ESTUDIOS SOCIALES
Proporcionar conocimientos. Se centra en la enseñanza del objeto geográfico.	<i>FINES FORMATIVOS</i>	Crear Actitudes. Formación en el sentido social.
Anteponen los temas de la Geografía Física a los de la Geografía Humana.	<i>CONTENIDOS DISCIPLINARES</i>	Estudio de la adaptación del hombre al medio físico.
La comprensión internacional es fruto natural de la visión objetiva de la realidad geográfica. Posición intelectualista.	<i>SENTIDOS POLÍTICOS FORMATIVOS</i>	Comprensión de los hombres a partir de un abordaje holístico de sus necesidades, culturas y realidades.
Descriptivos y analíticos.	<i>MÉTODOS DIDÁCTICOS</i>	Interpretativos.

³¹³ UNESCO. (1950). La enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional. Publicación 945. (Pág. 8).

El propio Director de la Sección Educación de la UNESCO, Walter Harris, terminó concluyendo en un discurso pronunciado ante los asistentes al seminario “*No es posible establecer una sola sugerencia precisa que sea aplicable y útil a los distintos países o los temas geográficos que deben ser estudiados, o respecto al tiempo que es necesario consagrar a estas enseñanzas*”³¹⁴.

Resulta clara la intención de no imponer ninguna sugerencia sobre desde qué lugar formar geográficamente, pero es evidente, que por las caracterizaciones efectuadas, se debería inferir las ventajas de los Estudios Sociales como espacio curricular

Por último, se definió como finalidad formativa para la enseñanza geográfica la conservación de los recursos naturales, principalmente los suelos y la protección de los paisajes.

La educación geográfica en la formación docente uruguaya: aportes del Prof. Jorge Chebataroff

El porvenir y la felicidad de la nación dependen del conocimiento que sus hijos tengan del suelo que habitan y de sus posibilidades. Jorge Chebataroff

Aspectos biográficos

Profesor, investigador autodidacta, Jorge Chebataroff desarrolló a lo largo de casi cinco décadas una profunda producción académica que supera las ochenta publicaciones científicas y didácticas, escritas entre 1935 y 1984. A ello hay que sumarle cientos de artículos de difusión en semanarios y en revistas didácticas, ya que entendía que para defender la especificidad de la Geografía ésta tenía que tener una fuerte presencia en la sociedad. “*Contra la ignorancia de los hechos geográficos se puede luchar con bastante éxito. Más escuelas, más maestros, más centros de difusión cultural desde donde pueda educarse al pueblo en cuestiones geográficas. Baratura de textos,*

³¹⁴UNESCO. (1950). La enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional. Publicación 945. (p. 9).

orientación a la prensa y radiodifusión, para proporcionar a los lectores o los oyentes más conocimientos geográficos”³¹⁵

Nació en la Rusia de los zares el 8 de marzo de 1909, en las proximidades del Monte Kazbek (Cáucaso). Su familia (Jorge Chebataroff, María Cazachenko y su hermano Nicolás) había inmigrado al país en 1913 para instalarse en un establecimiento rural próximo a Flores. Pocos años después, se instalaron definitivamente en Montevideo.

Ingresó a la docencia geográfica en Enseñanza Secundaria en la década de 1930. Sus primeras investigaciones las efectuó en las áreas de la Geografía Física, fundamentalmente en la determinación de regiones naturales geomorfológicas y fitogeográficas.

Se desempeñó como Profesor Titular en el Instituto de Profesores Artigas a partir de 1950, convocado por el propio Dr. Antonio Grompone por su vocación docente y su trayectoria académica. Fue fundador del Departamento de Geografía en la Facultad de Humanidades y Ciencias en 1968, casa de estudios que lo distinguió como primer Licenciado en Ciencias Geográficas. También se desempeñó como Profesor Titular en las cátedras de Geografía Económica en la Facultad de Ciencias Económicas y como Catedrático de Geografía Física en Facultad de Agronomía.

Debido a la inscripción de su proyecto académico para la Geografía al paradigma regional francés, fue nombrado integrante del Comité Asesor Internacional en el proyecto editorial de la *Geografía Universal Ilustrada*, emprendimiento de las editoriales ABRIL, NOGUER y RIZZOLI en la década de 1970.

Falleció en Montevideo el 18 de marzo de 1984.

³¹⁵ Chebataroff, Jorge. (1956). La ignorancia de lo que la geografía es. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas No 1. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p. 131)

La doctrina científica en la Geografía de J. Chebataroff

La segunda mitad del siglo XX encontró en la fundación del Instituto de Profesores Artigas y del Departamento de Geografía Física y Biológica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de la República, una segunda renovación paradigmática en la Geografía y su enseñanza, bajo la figura académica del Prof. Jorge Chebataroff, quien transformó el discurso científico y escolar de la Geografía en el país.

La definición de Geografía, la delimitación del objeto y del método así como la importancia asignada a los tipos de regiones, fueron los temas que ocuparon al Prof. Chebataroff durante más de dos décadas, en consonancia con las discusiones que estaban ocurriendo en el plano académico internacional de la época.

Detractor de quienes pretendían diluir los estudios geográficos y gran defensor de la objetividad y pureza de las ciencias, enmarcó dentro de ellas a la Geografía; “ (...) *la ciencia geográfica se ha confundido con la sociología o con la geología, perdiendo parte de su crédito, hasta el punto de que algunos han negado su existencia como ciencia (...) pero pese a la aparente anarquía reinante en relación a la delimitación exacta del campo y de los objetivos de la Geografía, esta disciplina existe, es efectiva y útil. Por otra parte, cada época histórica ha tenido su propia definición de lo que esta materia es*”.³¹⁶

Por eso sostuvo que *"La geografía, aunque es una ciencia objetiva, como toda verdadera ciencia, puede ayudar a mejorar ese conocimiento de hombres y países y si no alcanza a cimentar la paz sobre bases sólidas, por lo menos podrá influir para que se eviten futuras contiendas sangrientas e inútiles, ayudando a los hombres a comprenderse y tolerarse. La heterogeneidad reinante sobre la Tierra ya sea sobre los elementos o accidentes físicos o entre lo atingente a los hombres y sus actividades,*

³¹⁶ Chebataroff, Jorge. (1956). La ignorancia de lo que la geografía es. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas No 1. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (pág. 131- 132)

constituye la razón misma de la existencia de la Geografía (...) Como la heterogeneidad sobre la faz del planeta no es infinita y existen accidentes y hechos similares, capaces de ser agrupados, la Geografía busca establecer sobre la superficie terrestre la regionalidad, sea esta natural (regiones naturales) o determinada por la actividad humana (regiones culturales)".³¹⁷

Con la adopción del paradigma historicista rompió con la perspectiva positivista de la Geografía Integral promovida en la década de 1930 por su antecesor en el dominio del campo disciplinar, el Prof. Elzear Giuffra.

Al incorporar el enfoque posibilista de la Escuela Geográfica Vidaliana adoptó el concepto de región como categoría analítica y el análisis regional como método geográfico.

No permaneció ajeno a los debates en torno a las finalidades formativas y a los enfoques disciplinares propuestos para la Geografía escolar promovidos en el seno de la UNESCO.

El tema había alcanzado el Cono Sur Americano y también había sido introducido en el Río de la Plata. De hecho, la preparación del Seminario de la UNESCO celebrado en Montreal en 1950 había nucleado en Río de Janeiro, en el año 1949, a docentes de Geografía en la Primera Reunión Panamericana de consulta sobre la enseñanza de esa materia escolar. A ella acudieron entre los asistentes dos profesores de Geografía rioplatenses que habían mantenido intercambio académico y epistolar sobre la enseñanza de la Geografía y compartían su filiación paradigmática con el regionalismo posibilista francés. Ellos eran el argentino Romualdo Ardisson³¹⁸, profesor de Geografía Política en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la Plata y el profesor Jorge Chebataroff, Profesor Titular de Ciencias Geográficas en la Enseñanza Secundaria

³¹⁷Chebataroff, Jorge. (1954). Tierra Uruguaya. Talleres Gráficos de Don Bosco, Montevideo, Uruguay. (prólogo)

³¹⁸ Ardisson dedicó su libro *Algunos aspectos de la enseñanza de la Geografía* de su puño y letra escribiendo "A Jorge Chebataroff, aplaudiendo su pasión geográfica", en Buenos Aires, en 1958.

uruguaya y que se preparaba para organizar la Sección de Ciencias Geográficas del recientemente creado Instituto de Profesores de Uruguay.

De esa reunión, el Profesor Jorge Chebataroff escribió “(...) *el autor de estas líneas propuso que se buscaran normas para orientar los trabajos y estudios geográficos, no con la finalidad expresa de hacer una definición del método y de la ciencia geográfica, sino para llamar la atención sobre los verdaderos objetivos que persigue esta disciplina (...) la discusión despertó gran interés participando en el debate geógrafos de la talla de Preston James, F. Macedo Soares, R. Ardissonne, y otros. Fue una magnífica batalla librada contra la ignorancia de lo que la geografía es*”³¹⁹.

Es clara la referencia a la disputa librada entre los partidarios de la enseñanza de la Geografía regional y los de enseñarla diluida en los Estudios Sociales, a los que calificó de ignorantes de lo que es la Geografía y de quienes sostuvo “(...) *la ignorancia de la geografía cuesta mucho al mundo. Pero también cuesta la ignorancia respecto a qué es la Geografía. Queda justificado aquí, sin pretensiones de dar una definición de geografía, que hagamos algunas consideraciones respecto a sus contenidos y finalidad (...) el desconocimiento de lo que es Geografía ha sido causa de que se implantaran los planes y programas relativos a esta asignatura que unas veces tienen cariz fantástico y otras veces rayan el ridículo*”³²⁰.

Embebido hasta fines de la década de los años 1970 de los aportes realizados por la Escuela Geográfica Francesa, sus investigaciones se centraron en la búsqueda de información en el medio físico a través de la observación y análisis en el paisaje, de aquellos rasgos distintivos que permitieran individualizar superficies homogéneas o con relativa homogeneidad en función de las formas del relieve. Esta línea de investigación constituyó el fundamento esencial para la determinación de las

³¹⁹ Chebataroff Jorge. (1956). La ignorancia de lo que es geografía. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas No 1. CNES. Montevideo. (Pág. 133- 134)

³²⁰ Ibídem. (Pág. 134)

regiones naturales, uno de los objetivos fundamentales de la Ciencia Geográfica para el autor.

La delimitación y caracterización de los Sectores Geomorfológicos del Uruguay constituyó uno de los principales hilos conductores que orientaron la producción académica del autor y cuyos resultados investigativos pueden descubrirse tanto en los artículos científicos, como en los libros de texto publicados a lo largo de tres décadas, desde la aparición del artículo los "*Rasgos geomorfológicos del territorio uruguayo*" en la Revista Uruguaya de Geografía en 1951.

La clasificación de las formas del relieve uruguayo a partir de la aplicación del esquema teórico davisiano, conocido como el ciclo de la erosión normal, derivó en la determinación de las llanuras y penillanuras como las formas dominantes del relieve en el territorio nacional. Ese modelo interpretativo de la evolución y modelado del relieve en el Uruguay, y de sus formas resultantes es el que aún predomina en los manuales y textos escritos para la geografía escolar.

El análisis regional lo fundamentó dado que "*(...) la heterogeneidad sobre la faz del planeta no es infinita, y existen accidentes y hechos similares, capaces de ser agrupados, la Geografía busca establecer sobre la superficie terrestre la regionalidad, sea esta natural (regiones naturales) o determinada por la actividad humana (regiones culturales). Esto explica por qué insistimos a cada paso en ambas obras, sobre las divisiones regionales, incluso las de nuestro propio país*".³²¹

La delimitación de las regiones fue entendida como uno de los principales fines de esta ciencia, ya que "*La Geografía Regional, que es la Geografía por excelencia, es más analítica y se preocupa más de las características propias de cada lugar, de cada unidad de área*"³²², reconociendo, de esta

³²¹ Chebataroff Jorge. (1958). El Uruguay en América. Talleres de Don Bosco, Montevideo. Uruguay. (prólogo)

³²² Chebataroff Jorge. (1963). Ciencias Geográficas. Segundo Curso. Geografía Regional de África y América. Talleres de Don Bosco, Montevideo. (p. V)

manera el carácter ideográfico de la Geografía y que para nada la deslegitimaba como ciencia objetiva.

El análisis regional constituía el método científico para el estudio geográfico ya que *"La heterogeneidad reinante sobre la Tierra ya sea sobre los elementos o accidentes físicos o entre todo lo atinente a los hombres y sus actividades, constituye la razón misma de la existencia de la Geografía. (...) la complejidad reinante sobre la superficie terrestre, a primera vista caótica e inextricable, examinada con método, se muestra dócil a las clasificaciones, a las representaciones cartográficas, a las conexiones y comparaciones y a veces a la interpretación o explicación de hechos y de problemas, meta hacia la cual tiende toda ciencia"*.³²³

El abordaje metodológico a partir de la observación minuciosa y detallada del Paisaje Geográfico, la localización y descripción de las formas de relieve dominante, de las asociaciones vegetales y la explicación de la evolución cíclica del relieve, conformaba el mecanismo que científicamente permitía identificar y comparar las diferencias de configuración natural de la superficie terrestre y coordinar y agrupar superficies con morfología similares y de esa manera arribar a la diferenciación regional. *"(...) la regionalidad en un territorio puede ser reconocida por los aspectos que ofrecen el relieve, la vegetación, etc. Sólo por observaciones bien llevadas, a través de un tiempo prudencial, pueden suministrar una base segura para caracterizar y determinar las regiones naturales"*.³²⁴

Según la concepción paradigmática del autor, la división regional emerge de una lectura científica de los Paisajes Geográficos, fundamentalmente a partir de la diferenciación de los distintos sectores geomorfológicos, *"(...) ya que al mismo tiempo que los tipos de relieve, varían los tipos de suelos y de vegetación, por lo menos en términos generales; por otra parte, cada unidad geomorfológica está caracterizada por condiciones micro climáticas*

³²³ Chebataroff Jorge. (1958). El Uruguay en América. Talleres de Don Bosco, Montevideo. Uruguay. (p.3)

³²⁴ Chebataroff Jorge. (1960). Tierra Uruguaya. Talleres de Don Bosco. Montevideo. Uruguay. p(8)

*particulares, aún cuando las diferencias de una zona a otra sean poco sensibles, salvo para distancias considerables".*³²⁵

La delimitación y el estudio de las regiones naturales del país revestía una gran importancia en la empírea científica del autor, ya que como legado de la tradición geográfica francesa, el denominado medio físico constituía el escenario de oportunidades en el que se desarrollaban las actividades productivas humanas y de cuya interacción, surgían los distintos géneros de vida, plasmados en el Paisaje Geográfico.

*"Una individualidad geográfica no resulta de simples consideraciones de geología y de clima; no es algo que de antemano dé la naturaleza. Es menester partir de la idea de que un "pays" es un receptáculo en donde duermen energías cuyo germen la naturaleza ha depositado, pero cuyo empleo depende del hombre: éste es quien, amoldándola a su uso, pone en descubierto su individualidad; él quien establece una conexión entre caracteres diseminados, quien sustituye los efectos incoherentes de circunstancias con un concurso sistemático de fuerzas; y entonces es cuando un pays se concreta y diferencia, cuando se convierte, andando el tiempo, en una especie de medalla acuñada con la efigie de un pueblo".*³²⁶

*"Buscar en la geología y en el clima las claves del relieve y de la hidrografía, y en las condiciones físicas las razones de la repartición de los habitantes y de la posición de las ciudades no es tarea superflua sino, por el contrario, una condición de claridad"*³²⁷, que caracteriza la Geografía como ciencia y que debe orientar la enseñanza de ésta en las instituciones educativas.

En concordancia pues con el posibilismo geográfico francés, la delimitación y caracterización de las regiones naturales constituía la esencia de la labor

³²⁵ Chebataroff Jorge. (1954). Tierra Uruguaya. Talleres de Don Bosco. Montevideo. Uruguay. (prólogo)

³²⁶ Vidal de la Blache Paul. (1903). Cuadro de la Geografía de Francia. Ediciones Colín. París. Citado en: Figueira, Ricardo (1977). Geografía, Ciencia Humana. Introducción, notas, selección de textos. Centro editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina. (p.31)

³²⁷ *Ibidem.*

geográfica, ya que se transformaba en el mecanismo de detección de todas las oportunidades que las diversidades del medio físico proporcionan a los hombres para que éstos, como agentes activos, tomaran partido en el uso de los recursos naturales.

Desde esta perspectiva teórica es a partir de la interacción con la naturaleza que los hombres construyen las denominadas regiones culturales, que son producto humano ya que "(...) *el hombre, por lo menos el altamente civilizado no depende de una manera directa de las fuerzas naturales, a las que ha podido subyugar en algunos casos a su antojo, creando en los marcos naturales primitivos, nuevos cuadros*".³²⁸

En 1958 publicó el libro *El Uruguay en América*, destinado a estudiantes de 5º año de Primaria, inscripto en el Programa 1957. En el prólogo del mismo dejó su visión con relación a la relatividad de las distancias así como el surgimiento de nuevas interrelaciones entre los distintos países producto del desarrollo tecnológico, sin descuidar el mensaje de la contribución de la Geografía a la comprensión internacional. "*El mundo se ha reducido aparentemente al mejorar las vías de comunicación y los medios de transporte (...) Países que antes nos parecían lejanos, carentes de interés y relegados fácilmente a un olvido transitorio, ahora se nos han aproximado y sus influencias antes nulas, ahora nos alcanzan y nos afectan. Así es como la Tierra se ha transformado realmente en nuestra morada, tal vez ya relativamente pequeña pero todavía grande en posibilidades*"³²⁹.

Los aportes del Lic. Chebataroff abarcan todo el conocimiento geográfico del país y de la región, con una proyección internacional de reconocida trayectoria. Sin embargo deben de destacarse los aportes en la construcción coherente y sistemática de un discurso geográfico escolar que acompañó en sus clases de Geología, Geografía Física, Geografía Regional y Geografía del Uruguay en el Instituto de Profesores Artigas.

³²⁸ Chebataroff Jorge. (1963) Geografía Regional de África y América. Talleres Don Bosco, Montevideo, Uruguay. (p.5)

³²⁹ Chebataroff Jorge. (1958). El Uruguay en América. Talleres de Don Bosco, Montevideo.

El método didáctico

La secuencia metodológica propuesta para la enseñanza de la Geografía fue la inductiva, integrando a las variables físicas, las humanas y económicas. La dualidad entre Geografía Física y Geografía Humana que sustentó la clásica diferenciación entre regiones naturales y regiones culturales propias de este enfoque y que posicionaban a la Geografía como ciencia puente entre las Ciencias Físico Naturales y las Ciencias Sociales, si bien hicieron perder unicidad a los enfoques geográficos, consolidaron este enfoque paradigmático para la investigación y la enseñanza de la Geografía.

El método de análisis regional le aportó un marco teórico sólido y didácticamente viable, que tuvo mucho impacto y perdurabilidad en los cuerpos docentes nacionales, incluso proyectándose hasta aún hoy.

La metodología seguida por el autor para la descripción y el análisis regional la mantuvo a lo largo de las cuatro décadas de investigaciones y enseñanza de la Geografía. La caracterización de cada región la encabezaba a partir de la descripción de las principales formas del relieve percibidas en el paisaje geográfico, y que "*(...) corresponden a resultados de generalizaciones relativamente amplias que han sido concebidas sobre una vasta experiencia de campo, el examen de gran número de fotografías aéreas y la consulta de otros documentos importantes, como mapas, descripciones, fotografías oblicuas, etc.*"³³⁰

Luego procedía a la presentación de los fundamentos geológicos, tipo y caracterización general de suelos, aspectos climáticos (temperaturas y precipitaciones medias anuales según propuesta de definición climática de Köeppen) y tipo de vegetación dominante, para concluir la potencialidad productiva de cada región, como escenario probable para el desarrollo de determinadas actividades económicas.

³³⁰ Chebataroff Jorge, Zavala María. (1975). Relieve del Uruguay. Revista Uruguaya de Geografía. Segunda Serie N° 3. Montevideo. Uruguay.

Tal esquema responde a que "*(...) es posible que sobre la faz de la Tierra no existan dos puntos geográficamente idénticos, pero hay cierto número de puntos que pueden formar una unidad geográfica y un conjunto de unidades similares pueden ser agrupadas en una región más o menos bien delimitada. (...) Entre el clima, los suelos, la vegetación y demás elementos geográficos, existen relaciones directas, ya que el clima, por ejemplo, influye en la formación de los suelos y en la distribución de las plantas y cuando se habla de región natural, se considera una región geográfica independientemente de los objetivos perseguidos en su delimitación*".³³¹

La utilización de la cartografía como herramienta didáctica es fundamental para iniciar el análisis regional, pues es a partir de los rasgos distintivos del territorio, fundamentalmente los hipsométricos, desde donde se parte para el análisis, ya que se realiza la identificación de las Regiones Naturales.

El abordaje metodológico didáctico de las Regiones ha sistematizado los siguientes principios geográficos:

- *Localización geográfica*, a través del emplazamiento y situación de cada región. El emplazamiento es definido a partir de las coordenadas geográficas y la altimetría, vale decir la posición de un lugar en el espacio geográfico. Esto es el punto de partida en el enfoque regional, pues de allí se deducen las características físicas determinantes del medio natural como son el clima, y las características biogeográficas que se desprenden de él, que sumadas al relieve, los suelos y la red hidrográfica, constituyen el escenario de oportunidades para los grupos humanos.
- *Elección del criterio de regionalización* ya sea físico, social o económico. Esta etapa del enfoque regional es esencial, pues es a partir de la cual se decide la dimensión que se utilizará para iniciar la descripción.

³³¹ Chebataroff Jorge. (1963). Geografía Regional de África y América. Ediciones Don Bosco. Montevideo. Uruguay.

- *Descripción y análisis regional.* Tradicionalmente el estudio de las Regiones Geográficas se ha realizado partiendo de la descripción del medio biofísico, también denominado marco natural, con una secuencia mecánica sistematizada: geología, relieve, clima, ríos, vegetación, fauna, procurando establecer las relaciones causa-efecto entre los distintos factores naturales. Como segunda instancia se efectúa la descripción de los aspectos demográficos y los factores de distribución de la población, asociándolos a los factores naturales. Por último las actividades económicas, que desde este enfoque clásico, constituyen la expresión material de los distintos modos de vida en cada región.

- *Síntesis regional,* realizando comparaciones entre los distintos factores geográficos de identidad de cada una de las regiones y extrayendo conclusiones. Esta etapa del abordaje regional es esencial, ya que constituye el esfuerzo más importante por globalizar los aspectos geográficos de un territorio que se analizó de manera fragmentada por región.

La sistematización del método regional en la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario ha tenido, desde entonces, fundamentos teóricos y didácticos muy arraigados en el país. El abordaje parte de la descripción de factores geográficos simples y se complejiza a partir de integración simple de variables físicas, humanas y económicas y se interpreta la interacción entre ellas, a partir de la búsqueda de causalidades, permitiendo inducir, efectuar generalizaciones.

Esta secuenciación teórico-metodológica ordenada, fue una de las causas principales de la preferencia docente por el enfoque regional clásico, que se ajusta a algunos de los presupuestos de las teorías cognitivas constructivistas para explicar los mecanismos del aprendizaje, tales como partir de escenarios concretos para, a través del método inductivo, promover la construcción de modelos simbólicos de la realidad.

También el método didáctico da individualidad a la Geografía y la distingue de otras ciencias, ya que “(...) en su aspecto descriptivo, debe ser

considerada como ciencia de observación; en ese sentido se relaciona más con las ciencias naturales que con la sociología y la historia. Por lo tanto es preciso habituar al alumno a observar el medio geográfico donde él mismo vive, tanto el medio físico como las actividades humanas”³³².

La observación geográfica del paisaje se ha vinculado con métodos activos de enseñanza, siendo las principales estrategias didácticas:

- Las *salidas de campo*, que son una práctica sistematizada por los docentes de Geografía que les permiten enseñar *in situ* la dinámica y el funcionamiento de la realidad geográfica. La salida de campo se transforma en “materia prima conceptual” relevante para el abordaje de distintas realidades complejas plasmadas en el Paisaje, que son aprehendidas por los estudiantes bajo la guía del docente quien orienta la observación, promueve la descripción de los fenómenos observados y formula actividades analíticas que facilitan la construcción de modelos simbólicos de la realidad, teniendo a esta última como escenario de aprendizajes.

Las salidas de campo cumplen una doble finalidad: una proyectiva, que tiende puentes conceptuales entre los fenómenos geográficos observados con la posterior teoría a presentar en el aula; o mediante métodos deductivos inferir en el paisaje geográfico concreto aspectos teóricos abordados en los distintos cursos de la asignatura.

- El empleo de imágenes de la realidad (láminas o fotografías) o representaciones de la misma, realizando bosquejos o croquis, que permiten presentar Paisajes Geográficos diversos.

Sin embargo, el autor reconoció que la metodología regional podía adolecer de algunos inconvenientes intrínsecos a la propia práctica de la enseñanza.

³³² Chebataroff, Jorge. (1956). La ignorancia de lo que es geografía. (op.cit, pág. 143).

Entre ellos destacó la abusiva descripción de los factores geográficos (principalmente físicos), la escasa integración de los mismos y las dificultades para re-totalizar los análisis regionales. *“(...) en la mayoría de las clases, donde solo se explica y pregunta la lección, con la cadencia de un reloj que marca los segundos, desfila el contenido inerte de los textos, pero falta la llama vivificante del profesor, que encienda el interés y despierte vocación hacia la geografía, y ante todo por un conocimiento mejor del mundo. En esas aulas, en donde se hace desfilar los pueblos, las razas, los grupos humanos sin explicar la relación que los liga a la tierra que habitan, desfilan hechos que no son geográficos. Para remediar este mal es necesaria una fuerte reacción de los futuros profesores, pensamos en los que han de egresar de nuestro Instituto de Profesores”*.³³³

Sobre los aspectos doctrinarios y metodológicos didácticos descriptos fue que el Prof. Chebataroff organizó la Sección de Ciencias Geográficas en el Instituto de Profesores Artigas. El año 1950 fue el preparatorio, el de las definiciones políticas sobre los fines y finalidades formativas específicas de la Institución, y la organización administrativa y funcional.

El Prof. Jorge Chebataroff disponía de un proyecto político académico coherente, con sólidos pilares teóricos referenciales, con amplia trayectoria en la investigación geográfica y en la enseñanza de esta disciplina escolar. Había contribuido con la preparación de los profesores en la Sección Agregaturas del CNES ejerciendo como Profesor Titular adscriptor para el ejercicio de la práctica e integrando tribunales de admisión y de evaluación.

Comenzaba a tener reconocimiento internacional y como especialista en la disciplina conocía los problemas epistemológicos de la misma y tenía un diagnóstico claro de la situación de la enseñanza de la Geografía en el sistema educativo uruguayo. Por todo esto fue seleccionado por el Director del Instituto de Profesores Artigas para la inauguración del departamento académico de la Sección Ciencias Geográficas.

Lo acompañaron la Prof. Juanita González como profesora de metodología y didáctica de la Geografía e Historia y Método de la Geografía, el profesor

³³³ Chebataroff, Jorge. (1956). La ignorancia de lo que es geografía. (op.cit, pág. 146).

Alberto Pochintesta en los cursos de Geografía Física y el Prof. Ignacio Martínez en Geografía Regional.

El Plan de Estudios para la Formación Docente en Geografía

El primer plan de estudios para la formación de profesores para la Enseñanza Secundaria comprendía tres tipos de actividades formativas.

Las *Ciencias de la Educación*, que estaban integradas por un conjunto de materias anuales, distribuidas de la siguiente manera:

1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO
Psicología del adolescente (3 horas)	Psicología de la educación (3 horas)	Historia de la Educación II (3 horas)	Legislación de la Enseñanza (2 horas)
Teoría de la Educación (3 horas)	Historia de la educación (3 horas)	Evaluación y Orientación Pedagógica (3 horas)	Teoría e Historia de la ciencia (3 horas).
Sociología (3 horas)	Sociología II (3 horas)		

Tenían como finalidad formativa presentar al futuro profesor las cuestiones fundamentales teórico prácticas de carácter pedagógico relacionadas con la educación de los adolescentes y la organización de la Enseñanza Secundaria.

Por ello las materias del plan tenían como propósito:

- Contribuir con la formación cultural amplia del futuro profesor.
- Situar la disciplina específica en la organización de la enseñanza secundaria uruguaya.
- Formar en el fenómeno educacional, su organización y el mundo del educando.
- Introducir en los problemas filosóficos, pedagógicos, sociológicos de la educación secundaria nacional.

Las materias de especialización disciplinar, que contemplaban por lo menos el 50% de los cursos que se seguían en el Instituto.

Para Ciencias Geográficas los cursos de especialización eran los siguientes:

1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO
Matemáticas (3 horas)	Astronomía (3 horas)	Geografía Física II (3 horas)	Geografía Regional II (3 horas)
Historia y método de la Geografía (2 horas)	Cartografía (2 horas)	Geografía Humana (3 horas)	Geografía del Uruguay (3 horas)
Historia de la Tierra (2 horas)	Geografía Física I (3 horas)	Geografía Regional I (3 horas)	Metodología y didáctica (2 horas)
	Metodología y didáctica (1 hora)*	Metodología y didáctica (1 hora)*	

- A partir de las enmiendas curriculares efectuadas en 1954.

El propósito formativo general consistía en proporcionar una formación especializada, adaptada a las medidas del futuro docente y que no consistieran en la preparación informativa, sino que se buscaba crear aptitudes de investigación científica y de estudio.

Jorge Chebataroff fundamentó la finalidad de la formación geográfica en los siguientes aspectos “(...) descripción, localización, extensión, y distribución, así como la de la comparación y representación cartográfica de los hechos terrestres, de la interpretación y explicación de los mismos, y su agrupación en áreas de actividad o unidades regionales definidas por un conjunto de variables más o menos constantes sobre superficies determinadas y con un grado de interrelación manifiesto”³³⁴.

La aparición de *Matemáticas* y *Astronomía* en el plan de estudios está en función de ser consideradas *ciencias auxiliares* de la Geografía, que

³³⁴ Chebataroff, Jorge. (1956). La ignorancia de lo que es geografía. (op.cit, pág. 134).

colaboran en la realización de la labor analítica. *“La técnica cartográfica se ha desarrollado basándose en los aportes de la astronomía y de las matemáticas”*³³⁵.

Historia y métodos de la Geografía tenía como finalidad presentar al futuro profesor de la marcha histórica de la disciplina, conociendo los geógrafos que la definieron, establecieron los límites y la definición de los objetivos propios de esta como ciencia ya que *“(…) la cultura de los geógrafos y la de los profesores de geografía sin ser, necesariamente enciclopédica, debe ser amplia. De lo contrario están expuestos a carecer de una visión global de dicha ciencia, la cual es bastante más compleja de lo que se piensa”*³³⁶.

La *Cartografía* ofrece a la Geografía invaluables servicios, ya que permite la identificación regional y al mismo tiempo, ofrece la base para efectuar la síntesis geográfica, además de la localización de los fenómenos que se están describiendo.

La *Geografía Física* *“(…) estudia la superficie terrestre casi con prescindencia de la labor llevada a cabo por el hombre, le interesan el relieve, las redes fluviales Geografía Física I), el clima, la fitogeografía (Geografía Física II), como elementos que tienen significación geográfica por sí mismos”*³³⁷.

La *Geografía Humana* *“(…) examina los hechos que están directamente relacionados o son consecuencia de la actividad de éste, estableciendo las relaciones de los hombres con la naturaleza, las influencias que la naturaleza ejerce sobre él, y la reacción humana”*³³⁸.

³³⁵ *Ibidem.* (Pág. 146).

³³⁶ Chebataroff, Jorge. (1956). La ignorancia de lo que es geografía. (op.cit, pág. 132).

³³⁷ Chebataroff, Jorge. (1952). Nociones de Geografía. Talleres de Don Bosco. Montevideo. (prólogo).

³³⁸ *Ibidem.* (prólogo).

La práctica docente se efectuaba bajo la supervisión de un profesor adscriptor de la materia, en un grupo de un liceo de Montevideo a partir del 2º año, y en el 4º año se le asignaba un grupo a cargo en algún liceo público de la capital. En los cursos de didáctica se efectuaba la orientación práctica de la enseñanza de la Geografía, estudiando las aplicaciones de los conocimientos especializados, adaptándolos a las condiciones y exigencias del plan de estudios y del alumnado de Enseñanza Secundaria.

Ello implicaba el análisis de los programas de estudio y el modo de desarrollarlos, el análisis crítico de los textos que se hayan confeccionado en el país desde el punto de vista didáctico. El profesor de didáctica fiscalizaba y orientaba las clases a dictar por el estudiante y visitaba alguna de ellas con todos los alumnos del grupo del Instituto para luego efectuar un análisis crítico de la clase dictada.

Los ingresos al IPA, el alumnado y los egresados

El proyecto fundacional y la implementación del mismo durante la primera década era bastante elitista, en cuanto a los criterios académicos de aceptación y de inscripción limitada, según las necesidades del sistema empleador, o sea el CNES. El Dr. Grompone argumentaba: *“La imposición del examen de ingreso permite aceptar como alumnos del Instituto, sólo aquellos que demuestren aptitudes para seguir los estudios, seleccionando a los mejores en el caso de que se presente un elevado número de aspirantes para determinada asignatura. Asimismo permite una economía en el sentido material y de esfuerzo en la tarea educadora”*³³⁹.

Con respecto a los cupos fundamentaba *“Se ha establecido la limitación de aspirantes por año, a fin de que no exista un número excesivo de egresados en determinada materia, que no puedan tener ubicación inmediata en funciones docentes en los liceos oficiales”*³⁴⁰.

³³⁹ Grompone, Antonio. (1956). El Instituto de Profesores. (Op.cit, pág. 10)

³⁴⁰ *Ibíd.*

Por ejemplo en el año 1951 se habían inscripto diez aspirantes y habían alcanzado a ingresar cinco estudiantes, mientras que en el año lectivo de 1956 se habían inscripto veinte aspirantes a profesor en Geografía, de los cuáles dieciséis se presentaron a la prueba de admisión e ingresaron solo diez estudiantes. Esta estadística descriptiva es bastante representativa para la Sección Ciencias Geográficas, en la que los cupos se fijaban en una decena y este correspondía al 50% de los inscriptos

Entre 1954- 1967 egresaron de la especialidad Ciencias Geográficas setenta y cuatro profesores, a un promedio de cinco docentes por año.

A modo de conclusiones preliminares

La Geografía escolar en el Uruguay encontró, en el Instituto de Profesores, un espacio académico formativo de tercer nivel, no universitario, desde donde se impulsaron cambios metodológicos y paradigmáticos.

El enfoque regional francés clásico tuvo repercusiones trascendentales en la enseñanza de la Geografía en Uruguay y mantiene su vigencia aún hasta hoy. Resulta curioso observar, en términos generales, el distanciamiento existente entre los modelos conceptuales contemporáneos en la disciplina geográfica y los fundamentos teóricos que sustentan a la asignatura en el país, que conserva en su matriz teórica y metodológica las bases de la Geografía regional introducidas a partir del año 1951. Pueden establecerse algunas hipótesis explicativas no excluyentes al respecto.

La primera, el peso intelectual y académico de la figura del Lic. Jorge Chebataroff en la formación de sucesivas generaciones de profesores en el país a partir de las cátedras de Geografía en el Instituto de Profesores Artigas y en la Facultad de Humanidades y Ciencias y la gran influencia que ejerció a través de los libros de texto didácticos de su autoría, que constituyeron gran parte del currículo prescripto en la asignatura, por más de tres décadas.

En segundo término y como corolario de la hipótesis anterior, el esquema teórico y metodológico aportado por el enfoque regional satisfizo los

objetivos fundamentales de la Geografía escolar y se fue consolidando un modelo didáctico que se legó inter generacionalmente a partir del ejercicio de la profesión y la sistematización de la práctica docente.

Con respecto a la Sección Ciencias Geográficas, la matrícula de aspirantes tuvo un incremento sostenido entre 1951- 1963 y esto fue explicado por el Dr. Antonio Grompone afirmando *“Ha influido en cierta medida el hecho de que ahora los alumnos de la Sección han actuado en la docencia desde su tercer año y además, que los cursos del Instituto han dado jerarquía a la asignatura en la Enseñanza Secundaria”*³⁴¹.

Se producía de esta forma una endogamia institucional entre el IPA como instituto formador de profesores como espejo del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria como organismo empleador.

Este modelo formativo endogámico es caracterizado por Davini (1995) cuando afirma que *“(...) Es claro que el futuro docente está en función de la institución, y esta lo moldea para que adquiriera la identidad deseada, modificando sus comportamientos, sus valores y su forma de pensar. La institución formadora satisface todas las necesidades del futuro docente, evitando el contacto con formaciones alternativas que pongan en duda la recibida y provocando la total disposición y aceptación del alumno de las propuestas de la institución”*.

³⁴¹ Grompone, Antonio. (1956). El Instituto de Profesores. (Op.cit, pág. 22).

CAPÍTULO 5

El Plan de Estudios “Piloto” de 1963. La enseñanza de la Geografía en la Educación Secundaria, ¿al servicio del desarrollo de la Nación?

“El país ha quedado reducido a una situación de bancarrota, no accidental, sino crónica. (...) Esa es la más rotunda razón que –sin escapatoria posible- impone la necesidad de una cuarta reforma en la enseñanza. Ella debe ser realizada especialmente dentro del nivel de la enseñanza media y superior de las cuales emanan, sin discusión posible, la ciencia, la técnica y la industria moderna, es decir todo o casi todo lo que va configurando los nuevos aspectos de la civilización en la que vivimos, queramos o no”.

(Prof. Carlos Benvenuto, 1962; p.18)³⁴²

Aspectos Introductorios

La situación económica del Uruguay al transitar la séptima década del siglo XX le recordaba a sus ciudadanos su condición de país latinoamericano, de la que las clases sociales dominantes y las elites ilustradas siempre trataron de diferenciar a partir de la construcción fundacional del metarrelato histórico nacional. El Uruguay “*Suiza de América*” se había desmoronado ya desde inicios de la década de 1950. Los años cincuenta marcaron el fin de casi una década de crecimiento y estabilidad económica en el país derivada de las exportaciones de materias primas y alimentos para abastecer a un mercado internacional convulsionado por la 2º Guerra Mundial.

El estancamiento económico y demográfico, la crisis del modelo industrializador, la dependencia económica y política con organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional, la crisis económica estructural y la ampliación de la brecha social posicionaban al Uruguay dentro del bloque de los países que comenzaron a denominarse subdesarrollados.

³⁴² Benvenuto, Carlos (1962). Antecedentes y supuestos previos para una Reforma de la Enseñanza Secundaria. Repartido mimeografiado de estudio No 18 de la Vº Asamblea Nacional de Profesores, Artículo 40; 2º sesión extraordinaria. Comisión 1. 2º de setiembre de 1962. Montevideo.

A fines del año 1959, el gobierno uruguayo decretó la conformación de la *Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE)*, que comenzó a funcionar en enero del año 1960. La CIDE tuvo como principal objetivo efectuar un estudio diagnóstico de la situación social y económica del país y a partir del mismo proponer planes estratégicos sectoriales para transitar hacia el desarrollo económico. Durante el primer lustro de la década de 1960 se efectuaron los diagnósticos sectoriales entre los que se incluyó el sistema educativo nacional y sus “problemas” y se propusieron medidas para articular el mismo al desarrollo económico nacional.

Desde una perspectiva burocrática administrativa se enmarcó el tránsito hacia el desarrollo como una solución más técnica que política. Desde ese lugar, es que debe comprenderse la reforma del plan de estudios secundarios conocida como Plan Piloto 1963 y sus sentidos y finalidades formativas.

Por ello, en este capítulo se transitará por el siguiente itinerario argumental: primero se describirá en general el escenario político, económico y social del Uruguay en la década de 1960, o al menos, durante su primer lustro. En segundo término se presentarán los problemas de la Enseñanza Secundaria que se venían enunciando y documentando al menos desde el Primer Congreso Nacional de Educación (1945) y que fueron sintetizados en el diagnóstico de la CIDE. En tercer lugar se referirá al proceso de diseño del plan de estudios, sus actores intervinientes y se analizarán sus principios rectores y el proyecto curricular. En cuarto término se efectuará el análisis del sentido político y las finalidades formativas definidas para la Geografía como materia escolar dentro del plan de estudios. Por último se presentarán voces disidentes con respecto al plan de estudios, a la conformación del área de Ciencias Sociales dentro de la que quedó incluida la Geografía y el cuestionamiento crítico al paradigma geográfico dominante presente en los programas de estudio y en el desarrollo de los libros de texto.

Breve contexto histórico del Uruguay de los años 1960

A principios de los años 1960 al igual que en la mayoría de los países de la región latinoamericana, el modelo industrializador sustitutivo de importaciones y el principio político rector de estado interventor, sustentado a lo largo de tres décadas, había entrado en crisis.

Los historiadores Skidmore y Smith (1996) sostienen que *“Los años sesenta presagiaron una era de crisis para América Latina. La estrategia política que surgió de las políticas de industrialización posteriores a 1929 había comenzado a tropezar con serios problemas, tanto económicos como políticos. En el frente económico, surgieron en parte por la misma naturaleza del desarrollo basado en la industrialización para sustituir importación (...) y en el frente político (...) se caracterizaron como estados burocráticos autoritarios, que presentaron varias características comunes. Una fue el nombramiento para cargos públicos de gente con carreras altamente burocráticas (...) La segunda consistió en la exclusión política y económica de la clase trabajadora y el control de los sectores populares”*³⁴³ y la tercera característica que destacan los autores fue la de definir los problemas existentes en los países como problemas técnicos, no como problemas políticos y desde ese lugar buscar soluciones administrativas.

El modelo industrial sustitutivo de importaciones, sustentado por el intervencionismo estatal aún en empresas prestatarias de servicios públicos o que fueran soporte para la producción industrial y con una redistribución social del ingreso para el fomento de la clase media urbana es conocido en Uruguay como Modelo Neo Batllista.

El Neobatllismo fue un modelo político económico con un perfil urbano industrial caracterizado por la inversión estatal en programas de seguridad social, que se había sostenido mediante la retención de divisas de las exportaciones agropecuarias.

³⁴³ Skidmore Thomas; Smith, Peter (1996). Historia contemporánea de América Latina. América Latina en el siglo XX. Editorial Crítica, Barcelona, España. 4º Edición. (p.67-69)

El Uruguay de principios de los años 1960 era un país con un claro estancamiento económico a nivel industrial, agropecuario, comercial y financiero. La industrialización como modelo sustitutivo de importaciones había fallado por al menos tres razones fundamentales. La primera de ellas, por la dependencia tecnológica con el exterior de la industria de bienes de consumo, por lo que para sustentarla era necesario importar bienes de producción y capital.

Danilo Astori (2001) sostiene que “(...) *el desequilibrio externo surge a partir del estancamiento de las exportaciones y una estructura rígida de importaciones, en la que se habían sustituido las de bienes de consumo, pero se mantenían las de insumos y bienes de capital como una exigencia permanente para el funcionamiento de la industria. Por este camino, se llegó a un déficit comercial pronunciado, a una pérdida importante de reservas internacionales y a un acelerado crecimiento del endeudamiento*”³⁴⁴.

La segunda razón radicaba en la dependencia energética, ya que el país no disponía de petróleo y debía importarlo. Si bien se habían realizado esfuerzos para diversificar la matriz energética a lo largo de las tres décadas en las que el modelo industrializador fue impulsado, por ejemplo a partir de la construcción de represas hidroeléctricas, la dependencia de la industria nacional con los derivados del petróleo fue una dificultad, pues se restringía su competitividad.

Una tercera razón fue el escaso mercado interno, tanto desde el punto de vista demográfico como de capacidad de consumo, que ponía límites al desarrollo industrial. En efecto, el censo general de población realizado por el Instituto Nacional de Estadística en el año 1963 mostró un total de 2.595.510 habitantes, de los cuales el 46,3% habitaban en Montevideo, departamento que concentraba el 75% de la producción industrial y el 53% de los establecimientos industriales. Además del escaso número de habitantes, el mercado de consumo si bien estaba concentrado

³⁴⁴ Astori, Danilo (2001)- Estancamiento, desequilibrios y ruptura. 1955- 1972. En: El Uruguay en el siglo XX. La Economía. Instituto de Economía. Ediciones Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.78)

geográficamente, era de reducidas dimensiones. Al igual que en el resto de los países de América Latina, con un notorio descenso de su capacidad de gasto.

Astori (op.cit) indica que “(...) *los desequilibrios provocados por el proceso económico uruguayo sobre el ámbito laboral estuvieron acompañados por una tendencia al deterioro del salario real, cuando simultáneamente se aceleró la inflación (...) que asumió un papel fundamental en torno a la pugna social que apunta a mantener o acrecentar las participaciones relativas en el ingreso*”³⁴⁵, perjudicando progresivamente el nivel de vida de los asalariados.

Otra dimensión de la crisis económica radicaba en el estancamiento productivo del agro. La práctica ganadera extensiva mixta, vinculada al latifundio con bajo nivel de tecnificación había garantizado a los productores pecuarios el ingreso de capitales con un mínimo de inversión. En el período de 1945/47 a 1952/54 las tasas acumulativas anuales de crecimiento de la producción total indicaban un 10,6% anual para el sector agrícola y un 2,8% para la pecuaria. Para el período de 1955/57- 1962/1964 las tasas acumulativas anuales para la producción agrícola indicaban un decrecimiento del 2,9% y para la pecuaria un incremento de tan solo el 1%³⁴⁶.

Decía Ignacio Martínez Rodríguez (1973) explicando el subdesarrollo económico del Uruguay “*La producción ganadera, que provee los principales rubros de exportación (...) no ha evolucionado paralelamente al progreso general del país; se ha quedado atrasada en su técnica primitiva. Ni se han incrementado los stocks ni se ha intensificado la explotación, que permanece prácticamente estacionaria. Esta constituye un factor de contención al desarrollo industrial. La explotación extensiva mantiene la campaña despoblada con un bajísimo nivel de vida que contribuye a la estrechez del mercado interno (...) y con el estancamiento de los volúmenes*

³⁴⁵Astori, Danilo (2001)- Estancamiento, desequilibrios y ruptura. 1955- 1972. En: El Uruguay en el siglo XX. La Economía. Instituto de Economía. Ediciones Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.88)

³⁴⁶ Datos extraídos de Astori, Danilo (op.cit; p.75).

exportables limita el poder de compra del país cuyas necesidades aumentan con la población y con la industrialización”³⁴⁷.

Una tercera dimensión de la crisis económica instalada se asociaba con en el deterioro de las relaciones de intercambio, con una progresiva diferenciación entre los precios de las materias primas y de los alimentos con respecto a los bienes de producción y de capital que se necesitaba importar. Este fenómeno además se vio agravado por las restricciones comerciales impuestas a la importación de carnes y lanas por parte de Inglaterra debido a la consolidación de la Commonwealth y a los acuerdos de fortalecimiento comercial entre los miembros de esa comunidad de naciones (Convenio de Ottawa) que favorecían la importación de carnes desde Australia y Nueva Zelanda e imponían cuotas de importación al resto de los países productores pecuarios.

Una cuarta dimensión radicó en la crisis financiera que sacudió al país en la mitad de la década de 1960 y que significó la quiebra de bancos entre 1961 y 1965, siendo la de mayor impacto la del banco Transatlántico, que afectó a 160.000 depositantes. Según el Contador Dardo Arigón (2013) la crisis financiera se produjo como consecuencia de los cambios introducidos en la política económica por el gobierno en el año 1959.

En las elecciones nacionales efectuadas el 30 de noviembre de 1958 había resultado triunfador luego de nueve décadas el opositor Partido Nacional, que ocupó seis de las nueve bancas en el Consejo Nacional de Gobierno³⁴⁸. El acto eleccionario marcó una clara derrota del partido Colorado, que obtuvo tan solo dos bancas en el Consejo Nacional de Gobierno. El electorado manifestaba a través del voto el descontento con los problemas económicos, fundamentalmente con la inflación.

³⁴⁷ Rodríguez Martínez, Ignacio; Viña Laborde, Edmundo. (1972)- Problemas geográficos del mundo contemporáneo. Ciencias Geográficas 4º curso. Ediciones Monteverde. Montevideo, Uruguay. (p. 90)

³⁴⁸ La Constitución de la República promulgada en el año 1952, establecía que la integración del Poder Ejecutivo era colectiva, y que se conformaba con un Consejo Nacional de Gobierno cuya integración era de nueve miembros, cuyas bancas se ocupaban mediante régimen de representación proporcional según resultado de las elecciones.

Con la justificación de hacer frente al estancamiento económico y a la inflación el gobierno adoptó un conjunto de medidas económicas que cambiaron el rumbo del modelo neobatllista, imponiendo el liberalismo económico e intentando desarticular el estado benefactor. Las medidas incluyeron: a) la imposición del sistema de libre cambio, eliminando el régimen preferencial cambiario para la importación de bienes de producción industrial, b) la libre importación de bienes de consumo para abaratar productos en el mercado interno aún los competitivos con la producción nacional, c) la eliminación de subsidios a la producción agrícola, d) la devaluación del peso para favorecer el sector exportador, principalmente a los productores pecuarios y e) el libre ingreso de divisas.

Entre las consecuencias más notorias de la política económica implementada pueden destacarse: la continuidad de la balanza comercial desfavorable, la pérdida de competitividad de la industria nacional y la inviabilidad de la industrialización sustitutiva de importaciones, el libre ingreso de capital financiero especulativo y el endeudamiento externo con el Fondo Monetario Internacional, con el que el gobierno uruguayo firmó la primera carta de intención en setiembre de 1960.

La crisis económica estructural repercutió a nivel social, fundamentalmente a partir del problema del desempleo, el deterioro del salario real como producto de la inflación, el éxodo rural y la emigración. Estos fenómenos son descritos por el Contador Danilo Astori (op.cit) vinculando los principales impactos de la nueva política económica sobre el campo social de la siguiente manera *“Los principales efectos del proceso económico nacional –y, en particular, del estancamiento de la producción y los grandes desequilibrios económicos- sobre el campo laboral pueden ser observados con referencia a tres grandes tendencias. En primer lugar, hasta mediados de los años setenta del siglo pasado, las repercusiones de la dinámica de acumulación interna sobre los problemas propios de este recinto específico de la sociedad uruguaya pueden ser vistas como una agudización de los desequilibrios entre la oferta y la demanda de fuerza de trabajo y un consecuente incremento en los niveles de desocupación y subocupación. En segundo lugar, la emigración como estrategia de*

sobrevivencia de grupos socialmente diferenciados supone una exportación de buena parte de la oferta excedente de fuerza de trabajo. Finalmente, el deterioro del salario real medio de los trabajadores... ”³⁴⁹.

Durante el segundo Consejo Nacional de Gobierno, integrado por mayoría de miembros del Partido Nacional, conformado a partir de las elecciones de 1962, se impulsó el Plan de Desarrollo Económico y Social enmarcado en la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE).

La CIDE había sido conformada en el año 1959 a los efectos de diseñar un plan estratégico sectorial que impulsara al país hacia el desarrollo, mientras que la crisis económica y la conflictividad social derivada de ella se agudizaban.

De hecho, en el año 1964 se conformó la Convención Nacional de los Trabajadores (CNT) que agrupó al conjunto del movimiento sindical incluido el sindicato de profesores de la Enseñanza Secundaria, que se había consolidado en Federación Nacional en el año 1963. La búsqueda de soluciones a la crisis económica impulsó al movimiento sindical a convocar el denominado Congreso del Pueblo en el año 1965. Esa convocatoria fue extendida al conjunto de las organizaciones sociales con la finalidad de unificar la lucha de todos los sectores populares y diseñar un programa de acción unificado contra la política económica del gobierno sometida a las directrices de los organismos crediticios internacionales.

En el llamamiento al mismo, la CNT diagnosticaba *“El país atraviesa una profunda crisis que golpea con sus peores consecuencias a todos los sectores del pueblo trabajador. Entre otras cosas, ella se expresa en el estancamiento y retroceso de la producción; en la ruina de la economía nacional; en el incesante aumento de la carestía de vida y en el crecimiento de la desocupación; en el deterioro de la salud y educación del pueblo*

³⁴⁹ Astori, Danilo (2001)- Estancamiento, desequilibrios y ruptura. 1955- 1972. En: El Uruguay en el siglo XX. La Economía. Instituto de Economía. Ediciones Banda Oriental. Montevideo, Uruguay. (p.86)

(...) ³⁵⁰ y convocaba al movimiento sindical y a las organizaciones sociales populares a debatir y definir una plataforma reivindicativa y líneas estratégicas de acción.

La necesidad de superar la crisis económica y social del país y encauzarse hacia el *desarrollo era manifestada por el gobierno y por el movimiento sindical. “La CIDE fue diseñada a fines de 1959 y creada el 27 de enero de 1960. Se integró con el Ministro de Hacienda, los de Obras Públicas, Industrias y Trabajo, Ganadería y Agricultura, RR.EE., el Contador General de la Nación, el Presidente del Banco República Oriental del Uruguay, y el del Consejo D. de Montevideo en representación de los 19 municipios. Se encaró con una Secretaría Técnica coordinadora (Cr. Enrique Iglesias) y diversos grupos multidisciplinarios de trabajo, integrados por dirigentes, empleadores, trabajadores, profesores, profesionales, estudiantes y los Institutos de la Facultad de Ciencias Económicas (...) La función principal fue la formulación del primer diagnóstico económico nacional. Después, un plan trienal de reformas institucionales y estructurales y finalmente, un plan decenal, orientador, de desarrollo económico y social viable. El diagnóstico se concluyó en 1962 y el plan final se presentó al Poder Ejecutivo en 1965”* ³⁵¹.

Las propuestas de la CIDE se enmarcaron dentro de las teorías desarrollistas divulgadas desde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) cuyos principales exponentes teóricos fueron el economista argentino Raúl Prebisch en la década de 1950 y Fernando Cardoso y Enzo Faletto en los años 1960. Las recomendaciones sectoriales se sintetizaron en un Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social y se centraron en la necesidad de planificar las acciones estratégicas para alcanzar el desarrollo económico y social.

³⁵⁰ Citado por Barhoum, M; Pesce, F (2010). El sindicato docente en el marco del Congreso del Pueblo. En: 43 años de lucha por la Educación Pública uruguaya (1963-2007). Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. Ediciones Trádinco. Montevideo, Uruguay.(p.54)

³⁵¹ La CIDE. En: El País digital. Viernes 6 de setiembre de 2002. Año 84. No. 29124. Disponible en: http://historico.elpais.com.uy/02/09/06/predit_8436.asp

Fue un *enlightment* sobre la situación económica y social del país en el que participaron más de trescientos técnicos nacionales diagnosticando y proponiendo estrategias de acción para impulsar el desarrollo. En términos generales las proposiciones no se implementaron en forma integral y el Plan Nacional para el Desarrollo Económico y Social del país fracasó. El problema del *subdesarrollo* económico y social no podía resolverse tan solo técnicamente, a pesar de emerger desde la investigación científica y técnica los diagnósticos y las propuestas y que incluyeron el sector educativo para articularlo al plan de desarrollo.

Entre tanto, las decisiones políticas continuaron profundizando el liberalismo económico que postulaba la liberalización del comercio, la estabilidad monetaria y el equilibrio fiscal. La crisis económica se profundizó y la condición de subdesarrollo en la que quedó el país dejó de ser pensada como coyuntural para manifestarse como era, estructural.

También la falta de sentidos políticos y de finalidades formativas en los diferentes niveles del sistema educativo uruguayo eran temas que venían siendo analizados desde al menos dos décadas atrás por diferentes actores, algunos de los cuales también habían sentenciado que la crisis de la enseñanza media y superior en Uruguay era estructural y que se requería de una reforma articulada y urgente para ser superada.

¿Es posible articular la Educación para alcanzar el Desarrollo económico de un país?

Las tesis del desarrollo económico y social fueron formulándose a lo largo de las décadas de 1950 y 1960 y tuvieron dos lecturas interpretativas sobre el fenómeno: las teorías Centro- Periferia (Prebisch, 1949) y la de la Dependencia (Cardoso y Faletto, 1969).

La teoría de la conformación de un sistema capitalista central al que se le articula una periferia territorial en la que se incluyen los países de América Latina fue formulada por el catedrático en Economía Política Raúl Prebisch a fines de 1949, un año antes de asumir como Secretario Ejecutivo de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y El

Caribe (CEPAL). Esta teoría presenta al sub- desarrollo de los países de América Latina enmarcado en un modelo de organización territorial dual, en el que países “centrales” o desarrollados, productores de manufacturas y de tecnología, se interrelacionan a través de intercambios comerciales inequitativos - desde el punto de vista de las relaciones de intercambio- con los países “periféricos”, productores de materias primas, alimentos y fuentes de energía. La inequidad en las relaciones de intercambio y el progresivo deterioro de los precios de las materias primas y alimentos en el mercado internacional fueron provocando la descapitalización progresiva y el subdesarrollo económico de las naciones periféricas y la pobreza “de las masas”.³⁵²

Con respecto a la teoría de la dependencia, la misma fue formulada por diferentes intelectuales en torno a la CEPAL como Institución, pero su expresión más elaborada fue alcanzada gracias a la contribución de Fernando Cardoso y Enrique Faletto. Esta teoría consolidada a lo largo de la década de 1960 pretendió explicar el estancamiento socio- económico de los países de la región una vez experimentado el modelo ISI (Industrialización Sustitutiva de Importaciones) entre los años 1930- 1950.

Es una interpretación que transita por aristas no sólo económicas y territoriales desde una lectura dual del sistema mundo, sino que introduce la dimensión sociológica al plantear el rol asumido por las élites nacionales latinoamericanas al momento de la definición de qué y para qué producir y la dimensión política sobre el rol del Estado en el control de las economías nacionales y en la distribución interna de la producción.³⁵³

Tanto la teoría de la organización mundial en torno a la dualidad centro- periferia como la de la dependencia tuvieron como paradigma desarrollista la modernización tecnológica, el productivismo, la industrialización y la capitalización a partir del intercambio comercial. Asimismo derribaron la idea del desarrollo como proceso lineal de evolución económica de las

³⁵² Prebisch Raúl. (1949)- El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas.

³⁵³ Cardoso Fernando & Faletto Enzo (1969)- Dependencia y Desarrollo en América Latina. Ed. Siglo XXI. Argentina.

naciones, sustentado en el paradigma biologicista aplicado a las ciencias sociales.

Sobre los pilares del desarrollismo se establecieron en el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social formulado por la CIDE las siguientes líneas estratégicas para la educación: a) la necesidad de coordinar y racionalizar los diferentes niveles de enseñanza, b) el fortalecimiento de la enseñanza técnica, c) la extensión de la enseñanza pre escolar, d) la racionalización del ingreso a las carreras universitarias y e) la definición de sentidos para la educación secundaria y la extensión de la misma³⁵⁴. En el marco del contexto desarrollista se produjo la reflexión y el debate en torno a la vinculación entre la educación y el desarrollo, llegando incluso a encontrar a intelectuales exponentes de tesis contra puestas a la formulada desde la CIDE.

Así por ejemplo, desde la CIDE se sostenía *“La educación es, desde luego, un agente importante del desarrollo económico y social de un país, en la medida en que el sistema educativo tiene presente que la función de socialización y trasmisión de cultura se realiza en una sociedad determinada y en vistas a fines también determinados. No todo sistema educativo por el hecho de existir, cumple funciones al nivel que el cambio de las estructuras sociales requiere. (...) La educación debe propender a la formación integral del hombre y del ciudadano llamado a vivir y actuar en el seno de una organización republicana y democrática en la que se rinde culto a la libertad y a los valores del espíritu y de la tradición, pero sin perder de vista la influencia que está destinado a ejercer en el programa del desarrollo del Uruguay”*³⁵⁵.

Por su parte Solari (1961) entendía que *“Desde el punto de vista científico, sin embargo, la teoría actual la considera difícilmente justificable. La educación es una trasmisión de los conocimientos, las ideas, los valores, los*

³⁵⁴ CIDE. Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social. 1965- 1974 (1966). Compendio del Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas y de la Administración. Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. (p.119)

³⁵⁵ Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Plan de desarrollo Educativo, Tomo I, 1965; p.12-13

*símbolos de una generación a otra. En cuanto tal, tiende a transmitir lo que la sociedad o los grupos que en ella predominan, considera como valioso, lo bueno y lo útil. Sólo se puede transmitir lo existente y en cuanto es socialmente admitido. (...) Institucional e intrínsecamente, la educación es, pues, un proceso y una causa de conservación más que de cambios. Ahora bien, en cuanto el desarrollo económico es un cambio, la educación solo puede jugar el papel de segundo condicionante. Una vez producidos y admitidos los cambios la educación puede transmitirlos y reforzarlos, pero difícilmente puede constituirse en su primer motor”.*³⁵⁶

Desde una perspectiva u otra en lo que sí existía consenso era en la necesidad de reformar la Enseñanza Secundaria uruguaya, cuyos problemas se venían diagnosticando desde la segunda mitad de la década de 1940, apenas unos años después de haberse formulado el plan de estudios de 1941 que, a pesar de haber sido tildado de anacrónico, se mantenía vigente.

Los “problemas” de y en la Enseñanza Secundaria

El 12 de febrero del año 1954 el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria nombró una Comisión con la finalidad de estudiar los diferentes proyectos y propuestas de reformas al plan de estudios y para que se abocara a la definición de los fines formativos de la Enseñanza Secundaria así como su organización curricular.

La Comisión estuvo integrada por un Inspector de Enseñanza Secundaria propuesto por el acuerdo de Inspectores, dos Directores de Liceos electos por los colegas, el Director del Instituto de Profesores Artigas, un representante de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay, un representante de la Federación Uruguaya de Profesores de Enseñanza Secundaria y un representante de la Agrupación Universidad. Esa Comisión *“tiene como finalidad estructurar un proyecto de reforma integral de la Enseñanza Secundaria, definir sus ciclos, sus fines, las orientaciones, las asignaturas con y sin sanción, los programas, el*

³⁵⁶ Solari, Aldo (1961)- Aproximaciones al Problema de la Educación y el Desarrollo Económico en el Uruguay. Apartado del número 6 de Anales del Instituto de Profesores Artigas. Departamento de Publicaciones del IPA. Montevideo, Uruguay. (p.9)

régimen de promoción y pasaje de grado, edificación, bibliotecas, salas de profesores, etc.”³⁵⁷.

Del nombramiento y de los alcances de la Comisión puede advertirse la amplitud que las propias autoridades de la Enseñanza Secundaria reconocían debía abarcar la reforma educativa, desde las aristas filosóficas (sentidos y fines), curriculares (plan de estudios y diseño curricular) hasta materiales (edificaciones, bibliotecas). El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria al incluir delegados de diferentes corporativos y agremiaciones colocó en el demos la necesidad de debatir sobre los problemas de ese nivel y sugerir soluciones que pudieran ser utilizadas como insumos, ya que la decisión política de qué y cómo reformar la enseñanza secundaria estaba en el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

En el año 1956 el Instituto de Profesores Artigas publicó Anales No 1, publicación periódica con la finalidad de efectuar la publicidad de estudios e investigaciones relacionadas con la Enseñanza Secundaria. Los anales estaban organizados en cuatro secciones; la primera de ellas se dedicaba a la didáctica de las distintas asignaturas, en la segunda se agrupaban artículos referentes a los problemas pedagógicos nacionales, la tercera incluía estudios sobre la Enseñanza Secundaria en otros países y por último análisis bibliográficos de manuales y publicaciones de interés pedagógico o didáctico. En ese primer número, el Prof. Gustavo Beyhaut presentó un ensayo titulado *La educación y la crisis de la cultura contemporánea*, en el que efectúa un análisis sobre los problemas de la enseñanza media, iniciando el mismo diciendo “*Hablar de la reforma de la enseñanza, de la enseñanza media particularmente, es ya un lugar común cuando se abordan problemas de educación*”³⁵⁸. En ese ensayo el autor reconoce dos tipos de problemas que afectaban a la Enseñanza Secundaria uruguaya. El primero concreto, de solución factible y lo describe como el problema derivado de la

³⁵⁷ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (1956). Memoria de Enseñanza Secundaria correspondiente al período 1948- 1955. Talleres gráficos Universal. Montevideo, Uruguay. (p.92)

³⁵⁸ Bayhaut Gustavo (1956). La Educación y la Crisis de la Cultura Contemporánea. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. Año 1, No1. Ediciones de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay. (p. 62)

falta de presupuesto y de racionalización del gasto para mantener el sistema funcionando de manera eficiente, invirtiendo en la construcción de locales, en la adquisición de materiales y recursos didácticos y en la mejora salarial de los docentes. El segundo de los problemas “(...) *es más complejo y afecta su orientación y sus fines, porque la crisis de la enseñanza no es más que una consecuencia de la crisis que sufre toda la cultura occidental (...) que viene por la falta de correspondencia entre los principios formativos de una cultura y las transformaciones de la realidad, fruto de su evolución histórica*”³⁵⁹. El autor finaliza proponiendo que debe formularse una nueva política para la enseñanza, que debía contemplar “(...) *una serie de factores: confianza en la pedagogía, renovación constante de sus contenidos, métodos y fines (estos últimos en relación a las condiciones generales de la cultura), conocimiento profundo del medio al que ha de aplicarse y planeamiento racional*”³⁶⁰.

Con respecto al primer factor alerta sobre los alcances de la formación pedagógica de los docentes, de la que sostuvo debe ir acompañada de una formación disciplinar sólida y cultural integral. Afirmó que los fines de la Enseñanza Secundaria deben articularse a fines culturales amplios, en los que el acceso de las masas debía de ser contemplado.

Por último sostuvo que “*Lo peor que le puede pasar a un plan de enseñanza, por bueno que sea, es ignorar las condiciones del medio al que debe aplicarse*”³⁶¹.

Entre los días 6 y 7 de julio de 1958 se reunió en Montevideo el Primer Congreso de Egresados del Instituto de Profesores Artigas, integrando cuatro generaciones de egresados (1954- 1957).

Como punto 1 de las declaraciones de ese primer congreso aparece un informe, en el que se describe la “grave situación de la Enseñanza Secundaria uruguaya” y se proponen nueve puntos para ensayar una

³⁵⁹ *Ibidem.* (p.62)

³⁶⁰ *Ibidem.* (p.68)

³⁶¹ *Ibidem.* (p.72)

solución. Si bien el informe fue aprobado por unanimidad como declaración final del congreso, su autoría corresponde al Prof. Germán Rama.

Se distinguieron los siguientes problemas:

- a) El crecimiento liceal, o sea la multiplicación del alumnado y los cambios cualitativos en el perfil social, económico y cultural de los mismos como producto del ascenso de las clases medias urbanas, proceso que no fue acompañado por modificaciones en los fines formativos de la Enseñanza Secundaria a la que acusaron de pre-universitaria y que no contemplaba la necesidad de formación integral del alumnado.
- b) Los planes, fines y métodos, denunciando que la instrucción secundaria propedéutica solo favorecía al 12% de los estudiantes que completaban el segundo ciclo e ingresaban a la Universidad, mientras que el 40% de los estudiantes desertaba. Declaraban entonces ajustar “(...) *la instrucción al fin pragmático que ella tiene y que es la ubicación de las jóvenes generaciones en las ideas, cultura y civilización de la sociedad en que vive*”.³⁶² Con respecto a los planes se declaró que eran anticuados, con muchos contenidos de instrucción y descontextualizados, impidiendo situar al adolescente en su contemporaneidad. Asimismo planteaban la organización curricular por asignaturas estancas como contradictoria con la formación integral de los estudiantes y propusieron la configuración del estudio en torno a centro de interés con el trabajo coordinado y planificado de los profesores.
- c) La formación docente, sosteniendo que “*No es posible ninguna transformación de la enseñanza media mientras la improvisación y el empirismo sean los métodos para crear el cuerpo docente*”³⁶³. A su vez denunciaron los mecanismos arbitrarios de selección de profesores.

³⁶² Extraído de las resoluciones del Primer Congreso Nacional de egresados del Instituto de Profesores Artigas. (1958). Material mimeografiado. Montevideo, Uruguay. (p.2-4)

³⁶³ *Ibidem*.

- d) Por último denunciaban al gobierno de la Enseñanza Secundaria que “(...) *persiste en sus fines pre- universitarios, en sus métodos académicos, en sus textos anacrónicos y en un plan monolítico*”³⁶⁴.

Posteriormente propusieron nueve puntos para la reorganización y posterior reforma de la enseñanza media.

Primero destacaron la necesidad de pensar un plan nacional de extensión de Enseñanza Secundaria racionalizando la ubicación de liceos y articulando la existencia de centros educativos con la Enseñanza Técnica e Industrial.

Otra serie de puntos refería a la creación de liceos con experiencias piloto en los que se concentrara a los profesores titulados del IPA para que se pudieran organizar los contenidos de enseñanza en torno a centros de interés coordinados por los docentes de todas las asignaturas. Asociado a ello se planteaba la necesidad de concentrar los docentes en liceos y dar la oportunidad de un régimen de trabajo de dedicación total para atender los fines formativos de la Enseñanza Secundaria. Por último, a nivel burocrático administrativo, exigían al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria que las sesiones fueran públicas y que conformaran comisiones técnicas de trabajo para estudiar los problemas docentes y proponer soluciones a los mismos.

Las resoluciones, que denotan un cierto espíritu corporativista, destacaron la necesidad de efectuar experiencias piloto a los efectos de ir evaluando las innovaciones antes de hacerlas generales a todos los centros educativos. Esta idea será tomada para introducir la reforma del plan de estudios del año 1963.

En el año 1960, la Comisión Permanente de la III Asamblea de Profesores conformó una sub comisión para el estudio de la Reforma de la Enseñanza Media. La Prof. Luce Fabbri de Cressatti fue invitada por la Comisión Permanente a presentar un documento como contribución al debate sobre el tema, al que tituló *Fines de la Enseñanza Secundaria*.

³⁶⁴ *Ibidem*.

En ese documento, la Prof. Luce Fabbri intentó hacer una síntesis de los principales dilemas que enfrentaban a los docentes con respecto a las finalidades de la Enseñanza Secundaria. Entre ellos reconoció que la espada de Damocles estaba entre la finalidad propedéutica y la formación integral, proponiendo que *“(...) los dos fines que tradicionalmente se oponen en las discusiones acerca de enseñanza secundaria: preparar para la vida y preparar para ganarse la vida, no difieren en amplitud, puesto que el segundo está incluido en el primero. Y hay un tercer término intermedio, que es el preparar para el trabajo (...) Secundaria pues, debe preparar para la vida (que por ser la finalidad mayor incluye a las demás) es decir, darle a cada uno los instrumentos de su autoformación, capacitándolo para dar de sí lo más y lo mejor posible en cualquier terreno, y también para recibir del medio, lo más posible”*³⁶⁵.

Con esta intervención la Prof. Fabbri intentó resolver no solo las finalidades formativas de la Enseñanza Secundaria, sino el dualismo existente en el nivel educativo medio entre esta y la Enseñanza Industrial, creada para la formación de adolescentes para el mundo del trabajo. Propuso que la finalidad de la enseñanza media debía ser la de promover los estudios vocacionales y que para ello la estructura curricular debía de integrar un conjunto de materias formativas básicas, otras electivas por los estudiantes con la finalidad de explorar vocaciones e incluir el aprendizaje de los oficios y así eliminar la barrera entre la formación intelectual y la formación manual.

Con respecto a la organización de los ciclos fundamentó la necesidad de ampliar en un año los estudios secundarios *“(...) no para que estudien más cosas, sino para que estudien más pausado y mejor”*³⁶⁶. Propuso además un diseño curricular abierto, *“(...) con una diversificación que permita una intervención cada vez más amplia del alumno, en la confección de su propio plan de estudios a través de materias optativas (...) con la inclusión de la*

³⁶⁵ Fabri de Cressatti, Luce (1960). Fines de la Enseñanza Secundaria. En. Anales del IPA No 4 y 5. Ediciones del Consejo de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay. (p.6)

³⁶⁶ *Ibíd.* (p.8)

enseñanza de un oficio, que llevaría a una fusión del primer ciclo de secundaria con la parte elemental de la Universidad del Trabajo”³⁶⁷.

Ese aporte de la Prof. Luce Fabbri fue retomado durante la sesión de la VI Asamblea de Profesores, en la que se discutió el diseño del nuevo plan de estudios a los efectos de organizar el currículo y definir las materias escolares básicas en los distintos niveles de la Enseñanza Secundaria.

Otra contribución al diagnóstico de la Enseñanza Secundaria uruguaya y posibles vías para articular esta a las necesidades educativas del modelo de desarrollo económico y social del país fue la del Prof. Aldo Solari, publicada en 1961 como apartado del No. 6 de los Anales del Instituto de Profesores Artigas y que tituló *Aproximaciones al problema de la educación y el desarrollo económico en el Uruguay*. El Prof. Solari enmarcó su ensayo en la teoría sociológica estructural funcionalista y definió que “(...) *la educación aparece a nuestros efectos, como una variable independiente de la cual el sistema económico actual, o tendencial, es una función*”³⁶⁸.

Desde ese paradigma construyó el ensayo a partir de la interrogante *¿El desarrollo económico influye sobre la educación?* Vinculó cómo el desarrollo económico va requiriendo fuerza de trabajo cada vez más especializada y que para ello los niveles mínimos de educación se amplían y complejizan. Afirmó que “*Los estudios contemporáneos han demostrado que una proporción sumamente importante del crecimiento económico, quizás la mitad, se debe no a las inversiones de capital, sino al mejoramiento de las condiciones de la fuerza de trabajo. En ese sentido no ha habido en el pasado sociedades que dependan tanto del desarrollo de la educación como las sociedades industriales (...) Para que la civilización moderna se mantenga y se desarrolle, es necesaria una educación de un nivel elevado y de una duración prolongada, la cual pierde así su rol puramente decorativo y se vuelve un factor real de la vida social, una causa*

³⁶⁷ *Ibidem.* (p.14)

³⁶⁸ Solari, Aldo (1961). *Aproximaciones al problema de la educación y el desarrollo económico en el Uruguay*. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas No 6. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.6)

esencial del progreso”³⁶⁹. Luego centró la reflexión en torno a la vinculación entre los diferentes niveles de enseñanza (primaria, secundaria, técnica y universitaria) y el desarrollo económico.

Concluyó su ensayo planteando que *“La reforma de la enseñanza, la seriamente estudiada a partir de los datos científicos, es una condición ineludible del desarrollo económico y del progreso social que es, hasta cierto punto, inseparable de él (...) si se piensa que el desarrollo se produce por la planificación, entonces el papel de la educación aparece como muy importante, puesto que al planificar se trata de salir al encuentro del desarrollo, utilizando a la educación como un instrumento para llenar sus exigencias. Es en ese sentido que, generalmente, se dice que sin educación no hay desarrollo económico”*³⁷⁰.

La relevancia del ensayo radicó en que el Prof. Solari reconoció que la relación educación y desarrollo económico y social no es lineal y mecánica, y que tampoco basta diagnosticar los problemas de la enseñanza sino se proponen escenarios en los que las finalidades formativas que enmarquen los planes de estudio estén en función de un modelo de desarrollo. *“En definitiva lo que se ha llamado la crisis de la enseñanza, es un subproducto de la crisis de la sociedad entera. No tenemos planes para el país, tampoco los tenemos para la enseñanza. El país ha perdido la noción de una empresa común a realizar que tuvo en el pasado y la educación tampoco la tiene y hace muy poco por adquirirla”*³⁷¹.

Otro de los aportes del ensayo del Prof. Solari fue la sistematización de datos estadísticos sobre la población inscripta, repetidora, desertora y egresada en los niveles primario y secundario de enseñanza, a los efectos de argumentar cuantitativamente los problemas vinculados a las diferencias entre matriculación, tránsito, abandono y vinculación de un nivel educativo con el siguiente. Desde su perspectiva teórica el flujo estudiantil de un sistema hacia el otro, comparado con las necesidades de población

³⁶⁹ *Ibidem.* (p.10-11)

³⁷⁰ *Ibidem.* (p.36)

³⁷¹ *Ibidem.* (p.43)

económicamente activa en los sectores secundario y terciario de la economía, era un indicador para conocer el grado de formación de la fuerza de trabajo y planificar los recursos necesarios para universalizar la enseñanza primaria y formar adecuadamente en la enseñanza media, tanto secundaria como técnica, conforme a las necesidades del mercado laboral.

Su pensamiento en torno a la relación educación y desarrollo influenciará la producción de la CIDE cuando intervenga como asesor en el programa sectorial de educación.

La Enseñanza Secundaria vista por la CIDE (1963-1965)

En el marco de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza integrada por los Directores Generales de los Consejos de Enseñanza Primaria, Secundaria y Técnica, el Rector de la Universidad de la República y el Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, decidió conformar una Oficina Técnica Asesora a la que se le encargó elaborar un diagnóstico de la educación en el Uruguay y la formulación de un plan decenal de desarrollo. La coordinación estuvo a cargo del Profesor Germán Rama y del Contador Ricardo Zerbino. Fueron asesores el Dr. Aldo Solari y el Contador Alberto Couriel.

La Oficina Técnica Asesora estuvo integrada por once colaboradores y con la Asesoría Técnica de la UNESCO. El trabajo se inició en marzo del año 1963 y finalizó en octubre de 1965 con la formulación del diagnóstico general de situación y el plan global de desarrollo.

En la introducción del informe se afirmó que “*La educación es, desde luego, un agente importante del desarrollo económico y social de un país, en la medida en que el sistema educativo tiene presente que la función de*

*socialización y trasmisión de cultura se realiza en una sociedad determinada y en vistas a fines también determinados*³⁷².

De ahí que ya en la introducción determinaron los fines de la educación “(...) *que debe propender a la formación integral del hombre y del ciudadano llamado a vivir y actuar en el seno de una organización republicana y democrática en la que se rinda culto a la libertad y a los valores del espíritu y de la tradición, pero sin perder de vista la influencia que está destinado a ejercer en el programa del desarrollo del Uruguay*”³⁷³.

De los fines propuestos para la educación se pueden observar dos asuntos. El primero de ellos, que la formación integral del hombre y del ciudadano continuó siendo una finalidad formativa constante en las reformas educativas de la Enseñanza Secundaria. Sin embargo, la concepción política e ideológica de *ciudadano* fue variando en los diferentes contextos históricos. El segundo, que se desprende como corolario del anterior, es la definición de ciudadano, o sea aquel formado para vivir en un régimen republicano y democrático liberal de gobierno, en el que *se rinda culto a la libertad y a los valores del espíritu y de la tradición*. Esta determinación ideológica se enmarcó dentro de la línea de la *Alianza para el Progreso*, de la cual Uruguay formaba parte.

Según Isabel Clemente, la *Alianza para el Progreso* fue una iniciativa del presidente estadounidense John F. Kennedy de “(...) *ofrecer a los latinoamericanos una alternativa que calificó como revolución pacífica. Este fue el programa de Alianza para el Progreso que fue un proyecto diseñado para diez años con una financiación de 20 mil millones de dólares a reformas para el desarrollo de América Latina, principalmente en proyectos de vivienda, salud, educación y empleo (...) La idea base del programa de Alianza para el Progreso era la de buscar a través del*

³⁷² Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (1965). Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo Primero. Talleres Gráficos Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.XII)

³⁷³ *Ibidem*. (p.XIII)

desarrollo económico el freno a movimientos revolucionarios y la consolidación de la democracia”³⁷⁴.

En el diagnóstico sobre la Enseñanza Secundaria, el informe comenzó afirmando *“Este sector de la educación uruguaya presenta como rasgo relevante y que lo distingue de los otros sectores, la intensa expansión demográfica que ya ha experimentado y que continuará experimentando en la próxima década (...) La expansión demográfica produjo una serie de cambios en los fines del servicio, en su naturaleza, en su equipamiento, en el reclutamiento de su cuerpo docente y en el nivel de rendimiento del servicio*”³⁷⁵.

Los párrafos introductorios constituyen la síntesis de los principales problemas diagnosticados para el nivel secundario de la enseñanza y que pueden agruparse en:

- a) *Perfil del alumnado*, cambios cuantitativos debido a la masificación y cambios cualitativos derivados de ello, que implicaban nuevas características socio- económicas y culturales del estudiante medio secundario e incluso la feminización.

Con respecto al incremento de la matrícula *“Entre 1942 y 1963 los efectivos pasan de 19.309 a 79.510, lo que en términos de índices significa el pasaje de 100 a 412 (...) Aunque en las dos últimas décadas los efectivos totales se multiplican por más de cuatro, el paralelismo de los índices de ambos ciclos señala que la eficacia del sistema educativo, medida en su conjunto, no ha mejorado ni empeorado, y que las necesidades educativas han crecido en forma igual para ambos ciclos*”³⁷⁶.

³⁷⁴ Clemente Isabel. América Latina en las décadas del sesenta y del setenta. En: http://www3.anep.edu.uy/historia/clases/clase06/programa_c06.html

³⁷⁵ Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (1965). Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo Primero. Talleres Gráficos Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.105)

³⁷⁶ Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (1965). Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo Primero. Talleres Gráficos Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.109-110)

El estudio mostró con respecto al origen social de los estudiantes de los liceos públicos de Montevideo para el año lectivo 1961- 1962 que *“La capa popular de la sociedad cuenta con más de un tercio de los efectivos y para el sexo femenino sobrepasa el 40%. Poco más de otro tercio se integra con artesanos, pequeños comerciantes y empleados, es decir la parte más baja de las capas medias. Tan sólo un 23% queda para la parte superior, comprendiendo un 16,6% de la parte alta de las capas medias y un 6,4% para la capa superior”*³⁷⁷.

De la feminización del alumnado sostuvieron que fue uno de los cambios más positivos entre 1940-1960 ya que *“(…) los estudios sociológicos muestran que la mujer, por su rol de madre, es la principal fuente de transmisión de los valores sociales que se internalizan en el período de la infancia”*³⁷⁸ y asocian a este fenómeno con una potencialidad para el desarrollo económico y social del país pues le atribuyeron un claro vehículo de dinamizador cultural.

- b) En el *perfil del docente*, ya que la demanda de más docentes implicó un reclutamiento poco selectivo desde el punto de vista académico (los concursos como vía de ingreso docente al sistema eran espaciados en el tiempo y el nombramiento por aspiración se instaló como emergente para cubrir las vacancias y asegurar la prestación del servicio³⁷⁹) y con escasa preparación técnica pedagógica dado el escaso número de ingresos al Instituto de Profesores Artigas.

“El reclutamiento del profesorado, que es un problema a escala nacional, ha sido y es grave particularmente referido al interior. La dispersión de los establecimientos ha favorecido en los hechos un reclutamiento del cuerpo docente en la propia localidad o en localidades vecinas al establecimiento,

³⁷⁷ *Ibíd.* (p.203)

³⁷⁸ *Ibíd.* (p.120)

³⁷⁹ En un estudio realizado por el Prof. Antonio Grompone publicado en el año 1952, titulado *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*, Ed. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Montevideo, mostraba que en el decenio 1934- 1944 habían ingresado por concurso de oposición cien profesores y mil quinientos diecinueve, por nombramiento directo.

que sería muy difícil de lograr si se cumplieran estrictamente las normas que reglamentan la materia. En esas condiciones de dispersión, el reducido volumen de egresados del Instituto de Profesores y la inexistencia de un sistema incentivador del afincamiento de los egresados en el interior determinan que la participación de profesores titulados sea mínima en aquella región. Es legítimo establecer como hipótesis que este conjunto de factores entre otros, determinen una diferenciación cultural entre Montevideo y el interior”³⁸⁰.

De hecho, en el año lectivo de 1961- 1962 el 55,6% de los profesores eran efectivos e interinos por concurso de oposición y/o de méritos entre egresados del IPA, mientras que el restante porcentaje correspondía a profesores precarios. De ese total, la diferencia se agudizaba entre primer y segundo ciclo, con un 54,5% y un 61% de profesores efectivos respectivamente, y entre Montevideo e Interior con un 65% y 44% de efectivos en el primer ciclo³⁸¹.

c) *Materiales*, ya que el incremento de la matrícula no fue acompañado con un presupuesto acorde y racionalizado y las carencias edilicias, de equipamiento e infraestructura y de recursos didácticos no era acorde a las necesidades de la Institución, como para hacer frente además al cambio en el perfil del alumnado y de los docentes.

d) En el *rendimiento del servicio*, dada las tasas de deserción, de repetición y de fluidez en el tránsito infra ciclo e ínter ciclos.

Son ilustrativos los datos aportados por el Maestro Julio Castro para inicios de la década de 1960 que mostraron que “(...) de 248 niños que ingresan a la Enseñanza Primaria, entran 56 al liceo, 32 lo hacen a preparatorios y sólo 4 a la facultad”³⁸².

³⁸⁰ *Ibíd.* (p.111)

³⁸¹ *Ibíd.* (p.192)

³⁸² Solari, Aldo (1961). Aproximaciones al problema de la educación y el desarrollo económico en el Uruguay. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas No 6. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.27)

En el segundo tomo y luego de un extenso análisis diagnóstico, propusieron seis medidas concretas referentes a la enseñanza media, que ya habían sido incorporadas a la reforma del plan piloto. Esas propuestas fueron:

- a) De índole *material*, referidas a la construcción de nuevos liceos y aulas para evitar la superpoblación e incorporar a los nuevos contingentes de población estudiantil. Sugirieron dotar de recursos materiales y didácticos a los liceos, principalmente de bibliotecas para atender las necesidades de formación cultural del alumnado.
- b) De *política educativa*, diferenciada de acuerdo al nivel socio-cultural, “(...) los liceos de más bajos rendimientos, vinculados a zonas o barrios populares tendrán prioridad, y se les dotará de locales para estudios dirigidos, clases de ampliación, salas de lecturas, clases de apoyo para obtener el mejoramiento de los rendimientos. Cursos de recuperación para atender las dificultades individuales de cada alumno”³⁸³.
- c) De *Formación Docente*, proyectando la necesidad de incorporar doscientos cincuenta docentes/año formados técnica y pedagógicamente.

Con respecto a la estructura del sistema concluyeron que “*Las perspectivas de desarrollo de la sociedad uruguaya y sus posibilidades de cambio en el sentido de una mayor urbanización, del incremento de la industrialización y de la transformación del sector agropecuario, permiten suponer la exigencia de niveles culturales más elevados para el cumplimiento de nuevas funciones, e incluso de las actuales, ya más racionalizadas. El desarrollo educativo, producto de los nuevos requerimientos de formación y de la mejor percepción de los valores educacionales por parte de la*

³⁸³ Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (1965). Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo Segundo. Talleres Gráficos Monteverde, Montevideo, Uruguay. (p.185)

comunidad, debe canalizarse con sentido funcional hacia las metas generales del desarrollo del país”³⁸⁴.

En el informe reconocen que el desarrollo económico requería mano de obra con mayor nivel de formación cultural básica y de mejor cualificación técnica y propusieron la modificación de la estructura del sistema educativo.

Así fue justificada la ampliación de la escolarización básica completando un ciclo común de nueve años “(...) *para completar la formación general básica y deberán realizarse actividades de exploración de aptitudes y orientación vocacional y profesional, a través de una enseñanza activa de las letras, las ciencias y las artes y la introducción de manualidades con sentido funcional*”³⁸⁵. De esta manera y al igual que lo propusiera la Prof. Luce Fabbri, se resolvía el dualismo de la enseñanza media uruguaya en general, superando la clásica división entre Enseñanza Secundaria y Técnica profesional, proyectando una modificación de los perfiles históricos formativos para una y otra³⁸⁶.

Luego del ciclo básico común, proponían el ciclo de estudios diferenciados, entre una formación general orientada a los estudios superiores, la enseñanza secundaria y otra destinada a la formación profesional técnica. Este ciclo tendría dos años de duración y un año de preparatorios universitarios vinculados a la Enseñanza Secundaria y un año de perfeccionamiento técnico profesional vinculados a la Enseñanza Técnica.

Por último, el informe de la CIDE arriesgó un nuevo organigrama institucional para impulsar esta modificación estructural del sistema

³⁸⁴ *Ibíd.* (p.191)

³⁸⁵ *Ibíd.* (p.193)

³⁸⁶ Tradicionalmente la Enseñanza Secundaria tuvo un perfil intelectualista, a la que asistían estudiantes con pretensión de continuar estudios universitarios y/o recibir una formación cultural general que los habilitara a insertarse en empleos vinculados al sector servicios, mientras que la enseñanza técnica recibía a quienes querían aprender un oficio. Asimismo, la enseñanza técnica era el lugar recomendado para quienes finalizando la enseñanza primaria, hubieran mostrado dificultades para “aprender”. Por lo tanto, en la sociedad uruguaya, la enseñanza técnica estaba estigmatizada y eso era visto desde la perspectiva de la CIDE como un obstáculo al desarrollo, pues no motivaba la preparación técnica de mano de obra cualificada e incluso a nivel presupuestal, siempre tuvo asignaciones marginales, que no permitían invertir en equipamiento educativo para modernizar la enseñanza de los oficios y de las artes.

educativo. Propusieron la creación de un Consejo de Enseñanza Media integrado por un Departamento de Educación Secundaria y otro de Educación Técnica. Además, propusieron que fuera la Universidad la que se hiciera cargo de la formación de docentes para secundaria. Este último punto también aspiraba a resolver la dicotomía instalada hacía más de una década entre la formación docente en el Instituto de Profesores Artigas y la formación académica en la Facultad de Humanidades y Ciencias.

Estas propuestas suponían cambios estructurales para el sistema educativo nacional y coincidían con el pensamiento de muchos intelectuales de la época en torno a la refundación de instituciones educativas, modificando sus finalidades formativas orientándolas a la promoción de un modelo de desarrollo de país con profundas transformaciones en su matriz productiva.

La planificación de la CIDE implicaba la puesta en práctica de un conjunto de innovaciones estructurales para el sistema educativo que se proyectaban hasta el año 1975 las que, por circunstancias históricas, no se pudieron implementar.

El nuevo Plan de Estudios Secundarios

Los actores intervinientes en la Reforma del Plan de estudios convocados por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria

En Sesión del día 10 de agosto del año 1962, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria resolvió convocar en forma extraordinaria a la V Asamblea de Profesores Art. 40 de la Ley No 10.793, para que se reuniera entre los días 17 al 20 de setiembre con el único tema en el Orden del Día: *Reforma del Plan de Estudios.*

En la misma Resolución se establecía que la Asamblea de Profesores debía pronunciarse antes del 31 de octubre de 1962 y elevar al CNES los antecedentes y las proposiciones de reforma para ser consideradas por las autoridades, que también resolvieron el carácter experimental que iba a adquirir el nuevo plan de estudios y su aplicación en liceos piloto durante dos años consecutivos para cada curso con la finalidad de ir evaluando en la

marcha su implementación y efectuar las rectificaciones que fueran necesarias. Dada la condición experimental de la reforma del plan de estudios reconocieron la coexistencia de este nuevo plan con el vigente del año 1941. También propusieron conformar una Comisión Especial para abordar las modificaciones del plan de estudios de los liceos nocturnos.

En el punto 7º de la misma Resolución establecieron “*Designar comisiones para que proyecten la reforma de los programas en vigencia. Estas estarán integradas por el Inspector de asignatura que las presidirá y cuatro profesores que serán designados por el Consejo. Estas comisiones tendrán treinta días para expedirse. En todos los casos, deberán hacerlo antes del 10 de noviembre del año en curso. También será cometido de estas comisiones elaborar los programas para el nuevo plan, para lo cual tendrán un mes de plazo para expedirse*”³⁸⁷.

A partir de esta resolución, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria oficializaba la tan esperada y requerida Reforma del Plan de Estudios.

Las autoridades resolvieron los colectivos que intervendrían en su proposición: la Asamblea de Profesores Art. 40, las Inspecciones de asignaturas trabajando en comisión con docentes nombrados por el CNES y la Inspección Técnica, que tenía la labor de coordinar las modificaciones de programas, recibir las propuestas de las Asambleas Docentes y de las comisiones de asignatura y ordenar la información y asesorar a las autoridades para adoptar las resoluciones respectivas. Para cada asignatura se conformó una comisión ad hoc para reformular los planes de la materia escolar vigentes (o sea el Plan 1941) acorde a los principios y finalidades formativas generales y proponer en función de ellas los contenidos programáticos para el nuevo plan de estudios.

Para el caso particular de Geografía, la comisión redactora estuvo integrada por el Inspector Prof. Cayetano Di Leoni en carácter de Presidente y los Profesores Jorge Chebataroff, Juanita González, Ignacio Martínez Rodríguez y Gladys Lima Ipar como vocales. Fueron nombrados suplentes

³⁸⁷ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.18)

los Profesores Pablo Fierro Vignoli, Clara Bongiovanni y Domingo Fernández.

El punto de partida institucional para la confección del nuevo plan

La necesaria Reforma del Plan de Estudios era un tema que venía siendo discutido, reclamado y propuesto desde hacía casi dos décadas por diferentes actores y colectivos, que produjeron y aportaron documentos, muchos de los cuales fueron citados y algunos incluidos por la Inspección Técnica como materiales de base para la Asamblea de Profesores citada para discutir el tema³⁸⁸.

Sin embargo, el documento de base que contenía la fundamentación sobre la necesidad de un nuevo plan de estudios y en el que se delinearon las pautas para la reforma del mismo fue el Proyecto presentado por el Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Prof. Alberto Rodríguez, titulado *Planes y Métodos para la Reforma de los Estudios Secundarios*. Este documento había sido presentado a los restantes Consejeros que lo habían abordado en sesión el día 10 de agosto de 1962 y lo habían aprobado.

Ese documento constó de dos partes: a) Los propósitos de la Reforma y b) Los programas vigentes, su modificación y los programas del Plan Nuevo.

Sobre los propósitos de la Reforma del Plan de Estudios el Prof. Rodríguez escribió “(...) *expresamos que nos ha animado a abordar este arduo como ventilado asunto de reformar la enseñanza, el hecho de haber encontrado un camino para recorrer, en etapas bien definidas*”³⁸⁹. Refería así a la descripción de las etapas para definir el nuevo plan de estudios. Propuso al Consejo que los documentos emanados de la Asamblea de Profesores Art. 40 fuesen considerados como insumos y que se encomendase a ese colectivo

³⁸⁸ Estos informes figuran como Apéndice en la publicación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.93- 138).

³⁸⁹ Rodríguez, Alberto (1962). Reforma de los Estudios Secundarios. Planes y métodos para la misma. En: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.13).

a pronunciarse definitivamente sobre las finalidades formativas del plan, la estructura de los ciclos de estudios, la definición del territorio curricular, el régimen horario y sobre la situación de los docentes. También sugiere que el nuevo plan de estudios fuese declarado piloto e implementado en liceos experimentales a los efectos de ir evaluando y modificando aquellos asuntos que lo requiriesen antes de su universalización.

Con respecto a los programas de las asignaturas del currículo afirmó “(...) *son arcaicos en su inmensa mayoría y muy frondosos. Carecen en cambio de finalidades concretas para que el profesor pueda hacer las estimaciones relativas del valor que cada disciplina tiene en la enseñanza (...) carecen de normas para la enseñanza, de instrucciones para su aplicación y hasta de bibliografía apropiada para cumplir con el pensamiento y la intención de quienes los formularon*”³⁹⁰, proponiendo al CNES el nombramiento de comisiones por disciplina, para que se encargaran de estructurar los nuevos programas atendiendo las sugerencias que, por antítesis a la descripción de los correspondientes al plan vigente debían de considerar para su redacción.

La labor de la Asamblea de Profesores Art. 40°

La V Asamblea de Profesores fue convocada el 10 de agosto de 1962 con la finalidad de abordar la reforma del plan de estudios y expedirse definitivamente sobre ese asunto. Entre la convocatoria y la sesión medió apenas un mes y a siete meses de iniciarse el año lectivo en el que se inauguraría el plan piloto.

La Asamblea sesionó entre los días 17 y 21 de setiembre “(...) abocándose en sesiones extraordinarias a la consideración del punto *Reforma del Plan de Estudios. Pese al breve tiempo de que dispuso, el órgano asesor cumplió una intensa actividad, arribando a conclusiones que, unidas a los trabajos*

³⁹⁰ Rodríguez, Alberto (1962). Reforma de los Estudios Secundarios. Planes y métodos para la misma. En: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.14).

de las asambleas precedentes, constituyen aportes de real valor para la labor del Consejo”³⁹¹.

La primera moción votada en la Asamblea de Profesores extraordinaria atendió los **Supuestos Previos** para implementar la reforma. Bajo este ítem se incluyeron cuatro resoluciones:

- a) La finalidad de universalizar la enseñanza media y dotarla del presupuesto acorde a esa meta. Se lee en la moción *“La V Asamblea de Profesores reconoce como necesario y urgente concebir, poner en forma y emprender una amplia e infatigable campaña de ilustración de todas las capas sociales, que llegue hasta el último y más desamparado rincón del país, para promover una cuarta reforma de la enseñanza (...) Es preciso comenzar por persuadir a todas las esferas, urgentemente, de que la enseñanza es tan importante que sus gastos, lejos de ser gastos son inversiones (...) está de manifiesto por sí solo en virtud de la eficacia que asegura su adecuada atención, o por la miseria, injusticia y tragedia que engendra su descuido en los países subdesarrollados. En nuestra misma historia, bien observada, las tres grandes reformas: creación de la Universidad, Reforma Vareliana, gratuidad de la enseñanza y creación de los liceos de Secundaria, lo confirman sin lugar a dudas”*³⁹². Debe notarse la incidencia de la teoría desarrollista en el texto de la moción y cómo los integrantes de la Asamblea refieren al subdesarrollo de algunos países como una realidad externa y ajena al Uruguay, depositando en la reforma del plan de estudios la fe en el progreso educacional y científico tecnológico.
- b) La necesidad de planificar el sistema educativo de manera integral para desarrollar el proceso educativo. En esta segunda moción también se encuentra integrada la teoría desarrollista, que entendía y proponía la necesidad de establecer metas e ir diseñando las

³⁹¹ *Ibíd*em (p.20)

³⁹² Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.124)

estrategias para alcanzarlas durante un proceso permanente de monitoreo, evaluación e intervención. Es desde este lugar que se concibió la idea de que la reforma de la enseñanza media fuese experimental, restringida a liceos pilotos para rectificar aquellos asuntos que lo exigieran previo a la universalización del mismo.

c) El enunciado de los Fines de la Enseñanza:

“Que tendrá por finalidades:

- *Promover el pleno desarrollo de la personalidad del educando.*
- *Preparar para la vida.*
- *Capacitar al adolescente para actuar en el medio social mediante una preparación cívica efectiva.*
- *Desarrollar la actitud para el goce estético y la actividad desinteresada.*
- *Contribuir a la formación del carácter y normas éticas, que creen en el individuo la conciencia de su dignidad como persona y el sentimiento de responsabilidad para la acción colectiva.*

De los fines formativos definidos por unanimidad en la V Asamblea de Profesores debe destacarse:

La ampliación del espectro de finalidades formativas que se habían formulado tradicionalmente para los planes de estudios anteriores, en los que había predominado la *dimensión jurídica de ciudadano* asociada al nacionalismo y al despertar el sentimiento nacional. Los fines telúricos vinculados al nacionalismo patriótico prácticamente quedaron diluidos en la preparación cívica para actuar en el medio social y en la responsabilidad individual para la acción colectiva.

Esta formulación estaba en sintonía con el pensamiento del psicoanalista y psicólogo social Erich Fromm, que pudo haber influenciado en el pensamiento docente de la época y que fue citado por el Prof. Germán

Wettstein (1962)³⁹³ quien al respecto sostuvo “Ha dicho Fromm *La persona que no se ha librado de los vínculos de la sangre y el suelo, aún no ha nacido del todo como ser humano; su capacidad de amor y de razón está tullida, no se siente así mismo en su realidad humana (...) Así como el amor por un individuo que excluye el amor por los demás, no es amor, el amor por el propio país que no forma parte del amor por la humanidad, no es amor, sino culto idolátrico*”³⁹⁴.

Otro aspecto a destacar es la necesidad de clarificar la supresión del sentido pre profesional de la Enseñanza Secundaria, a pesar de la ambigüedad en la expresión de *preparar para la vida*, finalidad que había sido propuesta por la Prof. Luce Fabbri en el documento solicitado por la Comisión de Reforma de la Mesa Permanente de la Asamblea de Profesores.

- d) Una cuarta resolución, siempre dentro de los supuestos previos, versó sobre la asistencia al estudiante y al profesor. Para los primeros la necesidad de apoyatura económica a través de becas y apoyatura psicopedagógica para retenerlo dentro del sistema y evitar de esa forma superar el problema de la deserción y de la exploración de vocaciones. Para los segundos también se solicitó apoyo económico, material y moral, proponiendo la apoyatura para la adquisición de bibliografía y de cursos de post graduación.

En una **segunda moción** se propusieron las medidas referentes a **planes y asignaturas** que fueron votadas por unanimidad, entendiéndose “*Que se establezcan planes integrados por un núcleo básico común, con materias diferenciadas fijas y materias optativas y facultativas diferenciadas y comunes, todas con sanción (...) ya que facilita dentro de un núcleo formativo cultural, la mayor adecuación a las vocaciones individuales, al*

³⁹³ Wettstein, Germán (1962). La Geografía como docencia. Editorial El Siglo Ilustrado. Montevideo, Uruguay. (p.16-17)

³⁹⁴ El Profesor Germán Wettstein seleccionó la cita del libro de Erich Fromm “Ética y psicoanálisis” del año 1957, que había sido publicado en México por el Fondo de Cultura Universitaria.

desarrollo social y a la política educacional tradicionalmente liberal del país”³⁹⁵.

Se daba cabida al reclamo por un plan de estudios flexible y que permitiera explorar las aptitudes y vocaciones de los estudiantes una vez cursado el ciclo básico general, cuyas materias habrían de tener una finalidad formativa cultural amplia.

Con respecto a la organización en la estructuración del plan de estudios en **ciclos** el plenario de la Asamblea resolvió como **tercera moción** “(...) *que se envíen los informes en mayoría y en minoría de la Comisión al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, sin pronunciamiento de la Asamblea sobre su contenido*”³⁹⁶.

La propuesta de la mayoría proponía dividir la formación media en tres ciclos. Un primer ciclo de tres años de duración, obligatorio para todos los estudiantes del país, con asignaturas de formación cultural general, dando continuidad a los estudios primarios, proponiéndolo nominar como cursos de séptimo, octavo y noveno. Un segundo ciclo de dos años de duración, de profundización de conocimientos diferenciados entre una Enseñanza Secundaria con perfil académico y una Enseñanza Técnico Profesional. Un tercer ciclo, de un año de duración, pre profesional diferenciado con un diseño curricular coordinado con la rama universitaria respectiva.

La minoría de docentes se inclinó por la estructuración del plan de estudios en dos ciclos. Un primer ciclo de cinco años de duración, que se concibiera como de formación técnica y académica integral, en el que en los dos primeros años se integraran materias escolares de formación e información básica que se irían complementando y diferenciando en el tercer y cuarto año, para que en quinto año se organizara un diseño curricular de orientación humanística y vocacional. Después de estos cinco años del primer ciclo se adicionaba un segundo ciclo de un año de duración con

³⁹⁵ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.126)

³⁹⁶ *Ibíd.*

asignaturas de contenido pre profesional y asignaturas optativas que prepararan al estudiante para la vida civil.

Detrás de estas dos posiciones diferentes subyacía una concepción política e ideológica para la organización de la enseñanza media nacional. La posición minoritaria se sustentaba en que la educación para el desarrollo y progreso económico de la nación debía de contar con una ampliación de la escolaridad básica general, inclusiva y extensible a todos los estudiantes, en la que el diseño curricular incluyera materias escolares de formación teórica, técnica y práctica de manera integral. También se sostenía en que un país que aspirara al desarrollo económico y social debía de tener un gran avance en el desarrollo científico, tecnológico y técnico, para lo que debía preparar profesionales y técnicos en el ámbito terciario y/o universitario.

La posición de la mayoría fue una propuesta en la que el salto cualitativo consistía en la extensión de la escolarización básica en un primer ciclo para todos los estudiantes, pero una diferenciación a partir del segundo ciclo, en el que el dualismo entre la Enseñanza Secundaria y la Técnica se mantenía.

El debate en torno a la estructuración de los ciclos en la Enseñanza Secundaria se venía desarrollando en el seno de las Asambleas de Profesores desde el año 1960, en el que se presentaron dos proyectos divergentes. La propuesta de organizar la Enseñanza Secundaria en tres ciclos diferenciados a partir del tercer año, que fue la aprobada por la mayoría, había sido presentada por la Prof. María del Socorro Argenzio en un documento titulado *Proyecto de Reforma de Enseñanza Secundaria*. Ese proyecto argumentaba una organización curricular con un primer ciclo de formación cultural general de tres años de duración, seguido de dos años de profundización y el último año propedéutico para los estudios facultativos.

De ese proyecto la Prof. Luce Fabbri había opinado *“En cuanto a la división en ciclos, creo que es problema un tanto secundario. No me parecería mal que se ensayara la división en tres ciclos (3,2,1) que propone en su plan la Prof. Argenzio y que propicia también la Asociación de*

*Profesores*³⁹⁷. Pero el sistema actual de los dos ciclos es perfectamente compatible con lo substancial de la reforma que quisiera ver realizarse en Enseñanza Secundaria. A pie de página agregó “En el momento de publicarse estas líneas, con nuevos elementos de juicio, debo declarar que soy partidaria del mantenimiento de la división actual en dos ciclos, que me parece corresponder mejor, tanto al ritmo vital de la adolescencia, como a las tendencias actuales de la vida económica y social”³⁹⁸. En el mismo documento la Prof. Luce Fabbri había escrito “Como soy partidaria de una diversificación que permita una intervención cada vez más amplia del alumno en la confección de su propio plan de estudios a través de materias optativas (...) y el aprendizaje de un oficio, que complementa la formación intelectual, moral, estética, con la valoración del trabajo y la educación de ese instrumento que es la mano, cuya pericia ha sido el primer signo de la humanidad en el hombre”³⁹⁹.

La confrontación entre esos dos proyectos de estructura curricular finalizó con la propuesta de informes en mayoría y minoría cuyos fundamentos pedagógicos habrían tenido sentidos políticos e ideológicos divergentes.

Una **cuarta moción** la Asamblea de Profesores resolvió la propuesta sobre la temática de la **coordinación**. De este aspecto los docentes sostuvieron “*El punto de partida de la Coordinación es un criterio de justicia para que el niño uruguayo no encuentre barreras que limitan su deseo de aprender.*”

³⁹⁷ De la Asociación de Profesores del Uruguay (APESU) escribió el historiador Jaime Yaffé “Siguiendo el antecedente de su posicionamiento pro- terrista en los treinta, en los cincuenta y sesenta, APESU se fue derechizando cada vez más, no tanto por su actitud de colaboración con las autoridades sino más bien porque se empezaron a afirmar en la dirección, individuos con posiciones reaccionarias”. En: Barhoum, M; Pesce, F; Yaffé, J. (2006). 43 años de lucha por la Educación Pública. (1963- 2001). FENAPES. Editorial TRADINCO, Montevideo. Uruguay. (p.18)

³⁹⁸ Fabri de Cressatti, Luce (1960). Fines de la Enseñanza Secundaria. En. Anales del IPA No 4 y 5. Ediciones del Consejo de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay. (p.9)

³⁹⁹ Fabri de Cressatti, Luce (1960). Fines de la Enseñanza Secundaria. En. Anales del IPA No 4 y 5. Ediciones del Consejo de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay. (p.10)

Hemos encarado el problema desde dos aspectos: 1º Coordinación de las enseñanzas y 2º Coordinación de asignaturas en Secundaria”⁴⁰⁰.

Con respecto a la primera de las coordinaciones fundamentaron que esta debía de ser a través de los vínculos pedagógicos, metodológicos e institucionales entre las diversas ramas y sub sistemas de la enseñanza pública, abarcando desde la Casa Cuna y Jardín de Infantes hasta la Enseñanza Superior. Sobre la coordinación interna de las materias escolares integrantes del currículo de la enseñanza secundaria propusieron “a) *Correlación de materias, llevada a cabo en la redacción de los programas y b) Agrupación de materias por asignaturas afines, centros de interés, régimen de proyectos, a través de idiomas, dibujo, etc.*”⁴⁰¹.

Se proponía mediante las dos modalidades de coordinación propuestas, una síntesis sobre las posiciones que en torno a este tema se venían desarrollando en el plano internacional a impulsos de la UNESCO a los efectos de reorganizar los fines formativos y el diseño curricular para la enseñanza media. La posición de integración de materias para hacer menos frondoso el currículo y la que proponía conservar los campos disciplinares escolares pero articular los temarios programáticos con contenidos afines y/o en torno a centros de interés⁴⁰².

La **quinta moción** refirió a la definición del perfil de los **liceos piloto**, en la que se establece que su ubicación debía contemplar: a) la procedencia del discipulado, b) según los intereses de la zona e relación con las posibilidades del egresado. La Asamblea de Profesores sugirió un conjunto de medidas para instrumentar el plan piloto que iban desde las características edilicias, el equipamiento, la formación docente, la organización de turnos y los perfiles directivos, a los efectos de crear las condiciones óptimas para el desarrollo de la experiencia.

⁴⁰⁰ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.127)

⁴⁰¹ *Ibidem.* (p.128)

⁴⁰² Ver UNESCO (1960). *Elaboration des programmes de L'Enseignement Générale du Second Degré.* Publicación No 215.

Las últimas mociones giraron en torno a la implementación de reformas específicas para los liceos del turno nocturno, atendiendo el perfil de su alumnado, trabajador; y sobre la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas para abordar los problemas y desafíos psicológicos, pedagógicos, sociológicos y didácticos de la enseñanza secundaria.

Estas fueron las mociones presentadas ante la V Asamblea Nacional de Profesores Artículo 40 en setiembre de 1962, en la que se debatieron las principales líneas estratégicas a sugerir al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, para que las autoridades consideraran a los efectos de implementación de la Reforma del Plan de Estudios.

La labor de las Comisiones Especiales del Consejo

Durante el mes de noviembre del año 1962, luego de haber recibido el informe con las resoluciones emergidas de la V Asamblea Nacional de Profesores, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria resolvió la designación de Comisiones Especiales con la finalidad de asesorar a las autoridades en torno al tema Reforma del Plan de Estudios.

Estas comisiones comenzaron a trabajar inmediatamente y recibieron de parte de la Inspección Técnica del Ente todos los documentos que a modo de ensayos, ponencias docentes en Plenarios, resoluciones de Asambleas de Profesores y sugerencias para la Enseñanza Media efectuada por Organismos Internacionales, habían sido recopiladas y que según resolución expresa iban a constituir las fuentes básicas para el trabajo.

Las Comisiones Especiales formadas fueron nueve⁴⁰³:

Fines y Objetivos del nuevo Plan de Estudios

Orientación y Estructura del nuevo Plan

Contenidos del Plan

Hipótesis de trabajo para una posible distribución horaria

⁴⁰³ Para los intereses de este trabajo, solo se analizaron las sugerencias elevadas al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria por parte de las cuatro primeras Comisiones Especiales.

El taller de expresión Artística y Manualidades

Régimen de Promociones

Datos comparativos Internacionales

Síntesis de las Resoluciones de la V Asamblea de Profesores

Bibliografía

Sobre Fines y Objetivos del Nuevo Plan de Estudios

Los integrantes de la Comisión recurrieron a tres fuentes para la redacción del Informe sugiriendo los fines y objetivos para el nuevo plan: a) El Artículo 71 de la Constitución que señalaba *“En todas las Instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos”*, b) El Artículo 2º de la Ley Orgánica del Ente, que había sido creado el 11 de diciembre de 1935 y que decía *“La Enseñanza Secundaria tendrá como fin especial la cultura integral de los educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales”*, c) Los documentos emergentes de la Asamblea de Profesores, Resolución del Congreso de Profesores y Ensayos Pedagógicos que en síntesis *“(...) enjuician el actual régimen de estudios (...) a los programas por su inadecuación a la realidad actual del país y del mundo, y falta de coordinación y a los planes por la rigidez y ausencia de actividades exploradoras de aptitudes...”*⁴⁰⁴.

En base a esas fuentes los integrantes de la Comisión proponen seis objetivos y fines para el Nuevo Plan de Estudios:

- a) Promover el desarrollo de la personalidad del adolescente hacia la plenitud de su ser físico y espiritual.
- b) Procurar, mediante la aprehensión de los valores culturales y la participación en actividades constructivas, la exploración y el

⁴⁰⁴ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.93)

encauce de las aptitudes y de las inclinaciones vocacionales del educando.

- c) Complementar la cultura humanística con una capacitación real del educando para la vida de la comunidad en los aspectos del trabajo, la salud, el hogar, el civismo y la recreación.
- d) Ofrecer al joven la posibilidad de continuar su formación y el desarrollo de sus aptitudes mediante una adecuada coordinación de la Enseñanza Secundaria con las demás ramas de la enseñanza pública.
- e) Contribuir a la formación de ciudadanos aptos para la participación responsable en la convivencia social y política de la democracia republicana y representativa.
- f) Dar al joven un conocimiento cabal de su país, de su realidad histórica, social y política, de sus posibilidades futuras y de su interrelación con las demás naciones.

Siguiendo la tendencia de ampliar las finalidades formativas para la Enseñanza Secundaria, los integrantes de la Comisión Especial integraron los fines y objetivos propuestos por la Asamblea de Profesores y los hicieron más abarcativos.

Las finalidades formativas para el nuevo Plan de Estudios pueden entonces clasificarse en tres categorías: a) *psicológica*, vinculadas al desarrollo integral de la personalidad y la exploración vocacional; b) *formativa*, poniéndose énfasis en la cultura humanística y desglosando la expresión “formar para la vida” integrando las dimensiones sociales, económicas, culturales, cívicas y recreativas y c) *política*, definiendo la formación del ciudadano para vivir en un régimen democrático republicano representativo.

Sobre la estructura del nuevo Plan de Estudios

La comisión que entendió sobre la estructuración del nuevo plan organizó el informe en tres apartados. En el primero de ellos describió los fundamentos del nuevo plan sugiriendo: “*Los propósitos u objetivos del nuevo plan*”

apuntan, entre otros, hacia tres tareas esenciales: la cultura integral, la exploración y orientación de aptitudes, y consecuentemente, habilitar y facilitar el acceso al destino que ellos reclamen”⁴⁰⁵.

El segundo apartado refirió a los principios rectores del plan o sea la extensión y la intensificación, integrando la noción de educación de masas y de la necesidad de que en los primeros años, además de la formación cultural general, se incluyeran materias destinadas a la exploración de vocaciones y aptitudes.

En el tercero de los apartados expusieron el proyecto organizativo.

Del documento debe destacarse la ruptura con la concepción educacionista vinculada al desarrollo que había sostenido el Prof. Aldo Solari y que se reflejan en el texto *“Los esfuerzos que realiza la enseñanza no pueden pretender modificar por sí solos las condiciones sociales y económicas dentro de las cuales tiene que actuar. Las reformas, aún las más profundas que se introduzcan en materia de enseñanza, son asimiladas por el medio humano en el cual se establecen, en la proporción que esos mismos factores socio- económicos determinan*”⁴⁰⁶.

Luego, resulta también de interés señalar la definición de las metas formativas en función del perfil del alumnado de Enseñanza Secundaria y sus expectativas, cuando en el documento sostienen *“(...) la clientela de Enseñanza Secundaria es predominantemente de clase media y proletaria superior. Para los jóvenes que de ella proceden, la Reforma podrá asegurarles, con respecto al actual Plan de Estudios, un conocimiento mejor de su destino y posibilidades, atendiéndolos un año más (nos referimos al período de 5 años) con las ventajas que derivan de que sea destinado este año a un propósito de formación integral y no de sentido pre-profesional”*.

⁴⁰⁵ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.96)

⁴⁰⁶ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.97)

Con un fin pragmático, los integrantes de la Comisión proponían la extensión de los años de estudios a cinco años, reconociendo que los empleos en el sector terciario de la economía requerían como estudios secundarios el haber finalizado el tercer año de liceo, llevando así a nueve años la extensión de la escolarización básica.

Sobre los contenidos del Plan de Estudios

Esta Comisión propuso estructurar el denominado Ciclo Básico, de cinco años de duración y dividido en dos niveles (el primero de ellos de tres años y el segundo de dos años) sobre las siguientes orientaciones y fines:

- a) para los tres primeros años, con materias escolares que propendieran a la formación cultural y de exploración vocacional, un 75% de la carga horaria para los denominados estudios comunes y el 25 % restante del currículo con actividades y materias que implicasen estudios especiales y diferenciados. Los tres primeros años de formación básica habilitarían para ingresar a la Universidad del Trabajo (Enseñanza Técnica) y a la banca y al comercio
- b) para los dos años siguientes, correspondientes al segundo nivel del Ciclo Básico, las materias debían tener la finalidad vocacional y de orientación, dividiendo el territorio curricular en un 50% para las materias de estudios comunes y el restante 50% para los estudios diferenciales. La cursada de estos dos años habilitarían para las carreras universitarias menores.

Por estudios comunes entendieron *“aquellos conocimientos y actividades que, por su naturaleza, finalidades y orientación, tendrían carácter obligatorio durante todo el plan. Y los estudios especiales comprenden en cambio actividades, estudios y experiencias dirigidas a atender las diferencias de los distintos grupos, o aún de carácter individual”*⁴⁰⁷.

⁴⁰⁷ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.100)

De esta manera los integrantes de la Comisión corregían la rigidez de los planes de estudios, característica denunciada por diferentes actores y corporativos docentes desde mediados de la década de 1940. Así, la flexibilización curricular también incorporaba las sugerencias de la UNESCO para las reformas de la enseñanza media, y atendían a la diversidad de zonas geográficas, a diversos medios socio- culturales y a las particularidades individuales, fomentando la exploración de aptitudes y vocaciones.

Luego sugirieron la organización del territorio curricular.

1. Estudios comunes, que debían contener contenidos de lenguaje, matemáticas, estudios sociales, ciencias, educación física y cultura moral y cívica.
2. Estudios especiales del tipo A, proponiendo la profundización de las disciplinas, los idiomas extranjeros, la cultura artística y actividades de trabajo social.
3. Estudios especiales del tipo B, que incluían deportes, artes plásticas, materias comerciales, idiomas extranjeros y cultura musical.

La inclusión de las denominadas actividades de trabajo social pretendían atender la finalidad de “preparar para la vida” sugerida por la Asamblea de Profesores, describiendo un conjunto de áreas de estudio: las necesidades básicas del hombre. La conservación y protección de la salud personal y colectiva, el trabajo, el uso de las horas libres y la apreciación de los valores éticos y estéticos.

Sobre la distribución horaria

La Comisión consideró que durante los tres primeros años el Nuevo Plan de Estudios debía de integrarse con materias escolares de estudios comunes, reservándose las de carácter optativo para los últimos años del mismo. También consideraron necesario la bifurcación del plan de estudios en 4º año entre dos opciones formativas diferenciales, ciencias y letras, que se

profundizarían en el 5º año. Por último sugirieron que el sexto año debía ser el único grado de ciclo pre profesional.

La organización de la estructura curricular fue fundamentada de la siguiente manera “*De acuerdo al estudio comparativo internacional, en la totalidad de los planes de Enseñanza Secundaria, el 75 u 80% del tiempo aparece absorbido por 4 sectores esenciales de la cultura. 1) La Lengua materna, 2) las Matemáticas, 3) las Ciencias Naturales, y 4) Las Ciencias Sociales*”⁴⁰⁸.

La novedad de la propuesta fue presentar un territorio curricular en el que aparecían de manera integrada algunas materias escolares clásicas en el área de las Ciencias Sociales y en el de las Ciencias Naturales. Esta sugerencia para la organización curricular del nuevo Plan de Estudios pretendía resolver la crítica que se hacía a los diseños curriculares anteriores cuando se los acusaba de frondosos, y al mismo tiempo se proponía la integración de los conocimientos en torno a campos disciplinares afines para superar la rigidez tradicional y el enciclopedismo, dos defectos más que aparecían cuestionando los planes de estudio vigentes.

Con respecto al área de las *Ciencias Sociales* definieron “*Bajo esta denominación, muchos planes de países progresistas reúnen los estudios de Historia, Geografía y Educación Cívica. Para los fines culturales y exploratorios de nuestros primeros tres años, nos parece aconsejable un criterio global frente a la clásica división en materias. No obstante sabemos de las dificultades que ello podría suponer para una aplicación inmediata*”⁴⁰⁹.

Luego propusieron un conjunto de posibilidades para la organización de las materias escolares mencionadas dentro del área social; i) a través de un criterio lineal, manteniendo la división en campos disciplinares distribuidos de manera paralela y/o complementaria dentro del territorio curricular, ii) continuar con la sub división clásica de las materias, pero haciendo coincidir

⁴⁰⁸ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.107)

⁴⁰⁹ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.108)

los temarios en los programas curriculares, iii) el criterio de unificación, borrando las fronteras disciplinares y organizando los programas en torno a centros de interés, y iv) mediante la concentración, o sea que una disciplina - que ejemplificaron fuese la historia-, nucleara los contenidos de las restantes materias.

Los mismos criterios fueron sugeridos para la integración de Biología, Física y Química en el área de las Ciencias Naturales. Dentro de esta área sugirieron que en los primeros años se estudiaran fenómenos de la Naturaleza, reservando la enseñanza de las teorías científicas para los grados más avanzados.

El 25 o 20% del territorio curricular restante fue distribuido entre las siguientes materias: a) Educación Física e Higiene, b) la Educación Artística, c) las Manualidades, estas últimas “(...) como el instrumento más eficaz para la educación manual y como uno de los ejercicios más completos y funcionales dentro de los procesos educativos”⁴¹⁰,

c) Educación Cívico Democrática e d) Idiomas modernos.

En los grados superiores se incorporaría la enseñanza de la Literatura y de la Filosofía.

Las resoluciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria

En el período comprendido entre el 1º de noviembre de 1962 y el 25 de marzo de 1963 el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria destinó más de treinta Sesiones al abordaje de distintos tópicos vinculados al tema de la Reforma del Plan de Estudios.

En las primeras Sesiones y en régimen de Comisión General se abordaron los motivos para modificar el Plan de Estudios vigente, los fines, la orientación y análisis de las posibilidades de desarrollo del mismo.

⁴¹⁰ Ibídem. (p.110).

Durante el mes de noviembre, el CNES conformó las Comisiones Especiales, a las que le entregó directrices generales para abordar los tópicos para los que fue creada cada una de ellas.

Una vez recibida la documentación con las Resoluciones de la Asamblea de Profesores y de las Comisiones Especiales, aprobaron el 6 de febrero de 1963 los fines, la orientación, la estructura del plan, los contenidos generales y la jornada liceal y difundieron el documento entre las Comisiones conformadas para la elaboración de los programas de estudio para los tres primeros años del Nuevo Plan.

La aprobación del documento final se produjo a fines del mes de febrero de 1963 conteniendo los programas de estudios con los contenidos, las sugerencias metodológicas y la bibliografía de las diferentes materias escolares. El documento final que se divulgó constó de tres partes. Una primera parte titulada *1ª etapa de Planificación*, en la que se expusieron los fines y objetivos, la orientación y la estructura y los contenidos del Nuevo Plan. Una segunda parte titulada *2ª etapa de Organización*, en la que se describían las características de los Liceos Pilotos, la nueva jornada liceal, y las pautas de evaluación. En una tercera parte, titulada *los programas*, se presentaron las Comisiones redactoras, los programas de estudios de los tres primeros años correspondientes al 1º nivel del Ciclo Básico.

Diferentes miradas en torno a la Reforma del Plan de Estudios

A modo de Noticia Preliminar, el *Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria* en la publicación titulada *Reforma y Plan de Estudios* anunciaba “*Con la iniciación de los cursos liceales del presente año, se ha puesto en marcha una experiencia, de carácter socio-cultural, de indudable gravitación en la vida nacional: El Nuevo Plan de Estudios (...) Un largo período de reflexiones y aportaciones críticas, ha permitido la decantación y la perspectiva necesarias para iniciar la etapa constructiva. Ha correspondido al actual Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria el momento histórico de planificar y realizar, aún en modo experimental, la tan reclamada renovación (...) que integra, junto con modificaciones*

introducidas en los programas del régimen vigente, un conjunto mayor de realizaciones concurrentes a los propósitos de una Reforma Integral de Enseñanza Secundaria”⁴¹¹.

De esta manera el CNES reconocía el imperativo de diferentes actores sociales para efectuar una transformación en el segundo nivel educativo. Ese reclamo había sido atendido en un año muy particular para el país, ya que se había producido en el contexto histórico de las elecciones nacionales al finalizar el primer gobierno del Colegiado con mayoría de sus integrantes del Partido Nacional.

Según las autoridades del CNES la misma era una reforma integral, pues consideraban que era más que nuevos programas de estudio, ya que incluían nuevos fines y objetivos para la Enseñanza Secundaria, y además el nuevo plan de estudios se enmarcó dentro de un conjunto de Resoluciones que pretendieron, efectivamente, modificar algunos aspectos sustanciales en el CNES. Deben de destacarse en este sentido los estudios para modificar el Estatuto del Profesor, la creación de la Inspección Técnica y la convocatoria regular a las Asambleas de Profesores con fines consultivos.

En otro orden, durante el desarrollo de la VI *Asamblea de Profesores*, en su 6ª Sesión Plenaria del día 15 de marzo de 1963, este Organismo declaró “*La satisfacción ante el comienzo del proceso reformista en su aspecto ejecutivo por parte del Consejo, poniéndose en práctica muchas de las iniciativas que esta Asamblea ha impulsado en ese proceso en sus estudios y deliberaciones. Y que proseguirá estudiando las resoluciones que se tomen sobre este punto y analizará las experiencias que se cumplan, haciendo los aportes que considere convenientes*”⁴¹².

La declaración tuvo la finalidad de dar la anuencia de la Asamblea de Profesores a la reforma del plan de estudios reconociendo al CNES el haber

⁴¹¹ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.6)

⁴¹² Comisión Permanente de la VI Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria Marzo de 1963. Resoluciones. Material mimeografiado. (p.15)

integrado a la misma un una serie de propuestas que se venían trabajando desde el año 1959.

Entre los temas sugeridos por la Asamblea de Profesores al CNES y reconocidos por este fueron: los fines formativos del nuevo plan de estudios, la estructuración de la Enseñanza Secundaria en dos ciclos con finalidades específicas, un diseño curricular integrador de conocimientos y la introducción de materias con sentido práctico, exploratorias de las aptitudes y vocaciones de los adolescentes.

Sin embargo, no todas las voces apoyaban la reforma del plan de estudios.

En el semanario *Marcha* se expresaron cuestionamientos a la reforma. Un artículo aparecido el 4 de noviembre de 1962 afirmaba: *“No pueden buscarse soluciones de envergadura al atraso de nuestra enseñanza, con una reforma de Secundaria que sea resuelta en forma aislada de la Universidad del Trabajo. El adolescente (o sus padres) tiene que optar, antes de los 12 años, si sigue estudios que pueden llevarlo a muy distintos destinos (profesional, docente, comerciante, burócrata, etc) eligiendo Secundaria, o a obrero especializado, agricultor o empleado de comercio, si elige la UTU, ¿La bifurcación sin salida, no agrava en lo educativo, las injusticias sociales?”*⁴¹³.

Otras voces críticas se expresaron a través de la *Gaceta Universitaria*. Bajo el título *Reforma en la Enseñanza Media*, el Prof. Roque Faraone escribía *“Quienes han limitado su preocupación pedagógica a reformar programas o a transformar los fines de la enseñanza, no han prestado suficiente atención al carácter de producto social que implica todo sistema educativo. La enseñanza en el siglo XX es un hecho que, para ser modificado racionalmente (digamos mejor, para ser modificado algo, en sentido racional) debe ser considerado en todos los factores que lo integran (...) Una reforma a un nivel serio debe considerar todos los factores y tratar de influir en todos ellos a la vez, y todavía, poniendo el énfasis en los factores más deteriorados. Y en nuestro país ese factor es, indudablemente, el*

⁴¹³ Citado en *Gaceta de la Universidad*, No 30, Año VII, noviembre- diciembre de 1963, Montevideo, Uruguay. (p.45)

profesorado, no sólo por la forma de selección, sino también por la retribución escasa y consiguientemente la dedicación parcial”⁴¹⁴.

El mismo profesor cuestionaba políticamente la Reforma del Plan de Estudios en el Semanario Marcha del 14 de marzo de 1963 planteando “*El lector tiene derecho a saber que esta Reforma está encuadrada en el marco de una doble política; en lo nacional, un Consejo de Secundaria que ha sabido defender la autonomía del Ente, frente a tentativas de presión – inconstitucionales- del anterior gobierno. En ese sentido, cabe advertir que el proyecto de reforma, lamentablemente se aparta de los principios generales fijados por sucesivas Asambleas de Profesores en un único punto, reiteradamente rechazado, el de la democracia republicana representativa. Es sin dudas una concesión excesiva (...) En el ámbito más pequeño de la política entrecasa, esta Reforma parece vincularse a la inminencia de la renovación de Consejeros de Secundaria que tendrá lugar en febrero del año próximo*”⁴¹⁵.

Por su parte, el maestro Julio Castro escribía también en el Semanario Marcha “*Una reforma en Secundaria no puede ser autónoma (...) En el Uruguay no hay organismo de coordinación entre los distintos niveles de enseñanza, lo que hace posible planteamientos fragmentarios por estancos independientes*”⁴¹⁶.

Tanto el Maestro Julio Castro como el Profesor Roque Faraone reconocían como aspectos positivos del Nuevo Plan de Estudios la intervención de la Asamblea de Profesores en su diseño, la extensión del tiempo pedagógico (de 24 horas a 36 horas semanales), la menor rigidez de la división de materias escolares y la organización del currículum por áreas y la ruptura con la tradicional visión pre universitaria de la nivel secundario de enseñanza.

⁴¹⁴ Faraone, Roque (1963). La Reforma en la Enseñanza Media. En: Gaceta de la Universidad, No 30, Año VII, noviembre- diciembre de 1963, Montevideo, Uruguay. (p.45)

⁴¹⁵ Faraone, Roque (1963). La Reforma en la Enseñanza Media. En: Semanario Marcha. Año XXIV, No 1148. 14 de marzo de 1963. (p.2)

⁴¹⁶ Castro, Julio (1963). Nuevo Plan para quince Liceos. En: Semanario Marcha. Año XXIV, No 1150. 28 de marzo de 1963. (p.13)

Los cuestionamientos más recurrentes fueron la falta de una reforma educativa integral que ampliara a nueve años la escolarización básica general para todos los estudiantes y que, a partir del cuarto año, se bifurcara en Enseñanza Secundaria y en Técnica Profesional. El otro cuestionamiento fue la falta de coordinación con los demás sub sistemas educativos.

*Finalidades formativas de la enseñanza de la Geografía en el Plan Piloto.
La Geografía en el territorio curricular del Nuevo Plan*

En el nuevo plan de estudios, el territorio curricular del primer nivel (tres años) del ciclo básico (cinco años) se organizó de la siguiente manera:

DISCIPLINAS		1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO
LENGUAS VIVAS	Español	6	5	2
	Inglés			3
	Francés	3	3	3
	Literatura			4
MATEMÁTICAS		6	5	4
CIENCIAS NATURALES		6	5	4
CIENCIAS SOCIALES	Historia	3	4	4
	Geografía	2	3	3
	Ed. Moral y Democrática	1	1	1
TALLER de EXPRESIÓN ARTÍSTICA y MANUALIDADES	Plástica	3	3	2
	Música	2	2	2
	Manualidades	3	3	2
EDUCACIÓN FÍSICA		2	2	2

La Geografía aparece denominada *Ciencias Geográficas* con un total de ocho horas en el diseño curricular trianual, frente a las nueve horas que se le habían asignado en el Plan de Estudios de 1941. Aparece por primera vez en el primer año del segundo nivel en la opción *Letras*, con tres horas semanales denominada *Problemas Geográficos del Mundo Contemporáneo*.

Es de destacar que las *Ciencias Geográficas* fueron incorporadas al área de las Ciencias Sociales, hecho este que tal como se discutió en el capítulo anterior fue una propuesta que en algunos ámbitos como en la UNESCO se venía discutiendo desde fines de la década de 1940.

En muchos países, principalmente en el mundo anglosajón, los Estudios Sociales habían sido incorporados a los diseños curriculares en las reformas educativas implementadas en la década de 1950. La desaparición de las clásicas materias escolares como Geografía, Historia y Cultura Cívica y la fusión de muchos de sus contenidos disciplinares en Estudios Sociales había sido criticada por la Unión Geográfica Internacional y por destacados científicos del campo disciplinar.

En la fundamentación del diseño curricular del Nuevo Plan de Estudios, el agrupamiento de asignaturas se justificó de la siguiente manera “*En el 1er. Nivel los estudios sociales representados por Historia, Ciencias Geográficas y Educación Social Moral y Democrática caracterizadas aquellas como disciplinas y la última perteneciente al grupo de actividades. El poner dichas disciplinas bajo una denominación como ésta, Ciencias Sociales, tiene como propósito indicar el cambio de orientación a que estarán sometidas que se muestra: 1) en una mutua dependencia en la que no cabe introducir experimentos estancos que desnaturalizan la enseñanza y 2) en su orientación interna, que en vez de disgregarlas en una secuencia de meros hechos o fenómenos aislados, se transforme en una enseñanza dirigida a comprender los hechos sociales*”⁴¹⁷.

⁴¹⁷ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.51)

En Uruguay, el reclamo y el descontento por la integración de la Geografía al Área de las Ciencias Sociales también fue un planteo que se efectuó desde el campo disciplinar. Las críticas se fundaban en dos razones. La primera de ellas fue una razón epistemológica, pues la clásica Geografía Física, (de tanta relevancia en las Escuelas Clásicas del pensamiento geográfico) que era considerada como la única sub división de la disciplina con carácter nomotético, se desdibujaba. Incluso muchos de los contenidos de enseñanza de la Geografía Física se habían integrado al Área de las Ciencias Naturales, tales como los fenómenos atmosféricos, el estudio de los sismos y de geología y recursos minerales. La segunda razón por una cuestión de competencia disciplinar, ya que al perder la autonomía y carga horaria en el primer nivel, se entendía que la Geografía quedaba subsumida a la Historia.

Efectuando una crítica epistemológica, Ignacio Martínez Rodríguez (1967) escribía *“Algunos pedagogos consideran a la Geografía como una Ciencia Social y la incluyen en los llamados estudios sociales con la Historia, la Sociología, la Economía. Otros, por el contrario, la clasifican como una Ciencia Natural (...) Finalmente hay otros que piensan que la Geografía no es una Ciencia Natural ni Ciencia Social aunque tenga grandes afinidades con unas y otras y participe en cierto sentido de sus características. Por su carácter sintético la geografía es como se ha dicho una ciencia puente entre las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias del Hombre y que supera su dualismo. En consecuencia, no puede ser incluida con las unas ni con las otras, sino que debe ser respetada por su autonomía, como ciencia particularizada, por su índole especialísima”*⁴¹⁸.

El mismo docente presentaba como cuestionamiento a la cuestión de competencia disciplinar lo siguiente *“La gran mayoría del Profesorado de Ciencias Geográficas y, desde luego, los docentes más calificados y de mayor experiencia, han recibido con disgusto este cambio de orientación, que hace perder a la Geografía la autonomía de que gozaba en el Plan de 1941 y que era tradicional en nuestra enseñanza secundaria. Donde el Plan*

⁴¹⁸ Martínez Rodríguez, Ignacio (1967). La autonomía de la Geografía en la enseñanza. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.11)

dice coordinación se teme que en la realidad se convierta en subordinación, viniendo a ser la Geografía como un apéndice de la Historia, que ya ocupa en los planes lugar preferente por el mayor número de cursos y el más extenso horario que se le dedica (...) La Geografía, ya lo hemos dicho, no es una Ciencia Social; pero la Reforma ha sido inspirada y realizada por profesores de Historia, que necesitan la base geográfica para apoyar el desarrollo de sus cursos, que quieren subordinar la enseñanza de las Ciencias Geográficas a la de la Historia”⁴¹⁹.

Además de razones epistemológicas y curriculares que cuestionaron la organización del currículo en Áreas y a la ubicación de la Geografía como materia escolar dentro del Área de las Ciencias Sociales, también puede agregarse la defensa corporativista por el número de horas y los puestos de trabajo. Además de inclinarse fuertemente sobre uno de los campos de la Geografía –Geografía física.

La reivindicación de la Geografía como ciencia puente destacando ese carácter dual desde el punto de vista epistemológico es una demostración de la consolidación dentro del campo disciplinar del paradigma posibilista regional, que había sido introducido para interpretar la realidad territorial nacional por el Prof. Jorge Chebataroff en la década anterior.

En el prólogo del libro de texto de Ciencias Geográficas para el tercer curso, de Geografía Física, Humana y Económica (1965) el Prof. Jorge Chebataroff escribía “*La clásica oposición entre la geografía general (geografía física, geografía humana) y la geografía regional o descriptiva no tiene hoy razón de ser, ya que la ciencia geográfica ha adquirido gran unidad (...) la Geografía tiende a ocuparse además de la descripción, localización, comparación y explicación de los mismos, y su agrupación en áreas de actividad o unidades regionales definidas por un conjunto de*

⁴¹⁹ Martínez Rodríguez, Ignacio (1967). La autonomía de la Geografía en la enseñanza. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.16)

factores más o menos constantes sobre superficies determinadas, y con un grado de interrelación más o menos manifiesto”⁴²⁰.

Desde el punto de vista paradigmático, esta perspectiva corológica de la Geografía Regional siempre estuvo hermanada con la Historia, ya que la individualidad regional era concebida como producto de procesos históricos que se desarrollaban de manera condicionada en un determinado marco físico natural.

El Prof. Jorge Chebataroff continuó argumentando “*Si la superficie de la Tierra fuera homogénea, el campo de la Geografía habría sido muy restringido; tampoco hubiera habido verdadera Historia si no ocurrieran acontecimientos más o menos definidos. La heterogeneidad causa una complicación evidente sobre la faz de nuestro planeta (...) La Geografía, aún ocupándose de hechos espaciales, no deja de interesarse por el aspecto temporal de los mismos, evidenciando así un dinamismo que es preciso siempre tener en cuenta y que se denuncia particularmente por una estrecha conexión que guarda la ciencia geográfica con la Historia y la Geología Histórica, viéndose además obligada a aplicar con bastante frecuencia el llamado principio histórico en su labor explicativa*”⁴²¹.

Esta perspectiva corológica de la Geografía, forjada durante el período clásico (entre 1880-1910) planteó un hermanamiento instrumental y práctico con la Historia. Escribe Horacio Capel (1977) que “*Geografía y Cronología se consideraban como las columnas básicas de la Historia, en expresión de Ortelius; la tierra era el teatro de la historia, con lo que la Geografía pasaba a ser una ciencia auxiliar de la Historia. Esta unión entre geografía e historia, basada en la tradición y en razones prácticas fue elevada a un nivel teórico por Kant a fines del siglo XVIII al considerar que las dos ciencias se sitúan aparte en el sistema de las ciencias por estudiar fenómenos únicos en el tiempo o en el espacio (...) El factor esencial que conduce a la institucionalización de la geografía y a la aparición de la*

⁴²⁰ Chebataroff, Jorge (1965). Ciencias Geográficas. 3º Curso. Geografía Física, Humana y Económica. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo, Uruguay. (p.1)

⁴²¹ Chebataroff, Jorge (1965). Ciencias Geográficas. 3º Curso. Geografía Física, Humana y Económica. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo, Uruguay. (p.3)

comunidad científica de los geógrafos es la presencia de esa ciencia en la enseñanza elemental y secundaria a mediados del siglo XIX. La tradición de enseñar a los niños las nociones elementales acerca de nuestro planeta a través de la "Geografía" y la relación antigua entre Geografía e Historia, contribuyeron probablemente a que la asignatura "Geografía" figurara en los programas de la enseñanza primaria y secundaria, de forma residual y generalmente unida a la historia, en el momento en que comienza el gran proceso de difusión de la enseñanza elemental en toda Europa”⁴²².

Por lo expresado anteriormente puede deducirse que la subordinación académica de la Geografía a la Historia es un tema sobre el que muchos geógrafos y profesores de esa materia escolar venían reflexionando. Pero lo que resulta de interés es que la crítica que los docentes uruguayos efectuaron a la inclusión de la Geografía en el área de las Ciencias Sociales y su subordinación a la Historia se deriva de la propia concepción paradigmática de la Geografía Corológica que profesaban.

Con respecto al segundo de los cuestionamientos, vinculado a la organización curricular del nuevo plan de estudios y la pérdida de la autonomía de la Geografía como materia escolar y la subordinación de esta a la Historia, la explicación podría encontrarse en las teorías de las disciplinas escolares.

Por ejemplo, André Chervel (1991)⁴²³ propuso que una vez mistificada la existencia de una disciplina, su aparición o su permanencia en los planes de estudio se va a justificar desde afuera de su ámbito, desde la externalidad de su cultura y de su tradición intelectual. Una disciplina estaría o no en la escuela por el grado de legitimidad que tuviera en un momento histórico dado, por su vigencia como saber útil para la sociedad. Entonces la diferenciación entre las propias disciplinas escolares por la posición y

⁴²² Capel, Horacio (1977). Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos. En: Geo- Crítica. Cuadernos críticos de Geografía. Año 1, No 8. Barcelona, España. (p.13)

⁴²³ Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: Revista de Educación N° 295. Historia del currículum (i); mayo-agosto. Ministerio de Educación y Ciencia, España.

extensión en el territorio curricular estaría vinculada a ese grado de legitimidad social de cada una de ellas y de los corporativos intelectuales que la fundamentan retóricamente.

En esa línea de razonamiento Ivor Goodson (1995) sostuvo que “(...) *que lo que hoy existe en materia del currículo es el resultado de un largo y continuo conflicto, en el cual están inmersos los intelectuales, maestros y diversos actores sociales. Si se revela el carácter de dicho conflicto se podrán tomar posiciones conscientes, sin ingenuidad, frente al funcionamiento y el control de la escuela y el aula (...) La historia del currículo conlleva una historia política del conflicto en el que las ideas y las tesis de los intelectuales se disputan por el control hegemónico de la verdad*”⁴²⁴.

Para Alejandro Álvarez (2008) el aporte de Goodson es fundamental “(...) *no solo en lo metodológico, sino, sobre todo, en su enfoque, en su manera de entender el modo de ser del poder. Al respecto, es importante mostrar cómo el autor plantea tal asunto. Para él, en últimas, lo que determina la existencia de una materia y sus contenidos en el currículo, no es la valoración que el público haga de ella, como a la manera de una mercancía, sino las retóricas legitimadoras que inciden en esas decisiones. Desentrañar tales retóricas es lo que se debe proponer una historia del currículo, según Goodson. Son entonces las que explican cómo en un momento dado, los profesores se sienten más o menos cómodos y llegan a aceptar como verdad una serie de contenidos que constituyen una materia de enseñanza. La pertenencia a una comunidad epistemológica tiene unos correlatos socioculturales que son los que legitiman o no una verdad. La historia del currículo será entonces una historia de énfasis y omisiones, atravesada por una historia del poder que las explica*”⁴²⁵.

⁴²⁴ Goodson, Ivor. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-Agosto.

⁴²⁵ Álvarez, Alejandro. (2008). Historia de los Saberes Escolares. De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. En: *Anales del IV Congreso Colombiano de Historia*. Tunja.

Sin embargo, más allá de las argumentaciones epistemológicas y de finalidades formativas curriculares, la controversia presentada por el corporativo geográfico en torno al agrupamiento con la Historia en el área de las Ciencias Sociales más pareciera explicarse por lo que Ivor Goodson (1995) en la *Historia del Currículo*, denominó *distribución de economía en el territorio curricular*, en donde combina las relaciones entre la política, la asignación de los recursos y la organización de grupos profesionales y académicos en torno a las disciplinas escolares. La Geografía perdía carga horaria en el ciclo básico, espacio en el que se concentraban más alumnos y mayor número de grupos, por lo tanto más puestos de trabajo y con ello, también perdía estatus disciplinar.

Las finalidades formativas generales en el Nuevo Plan de Estudios

Las finalidades formativas generales plantadas en el Plan de Estudios fueron:

- 1) Promover la formación integral del hombre y del ciudadano
- 2) Capacitación para la vida nacional e internacional
- 3) Brindar posibilidades para el descubrimiento y conducción de las vocaciones
- 4) Impulsar la integración en la vida de la comunidad

De los cuatro fines generales propuestos, los dos primeros fueron tradicionalmente asociados a la Geografía escolar. El primero había sido formulado en el plan de estudios de 1937 y el segundo era la finalidad formativa que se aspiraba para la enseñanza de la materia a partir de la segunda mitad del siglo XX, luego de finalizada la Segunda Guerra Mundial. Por lo tanto, el nuevo plan solo incorporó como novedad, los dos últimos.

El tercero expresa la voluntad de despojar el carácter de pre universitario tradicionalmente asociado a los estudios secundarios. Para cumplir con este fin fueron incorporados al currículo los talleres de expresión artística y manualidades. Si bien este fue un avance, estuvo lejos de la intención original de algunos docentes que en el seno de la Asamblea de Profesores

habían promovido una verdadera transformación de la Enseñanza Media uruguaya con la extensión de la escolarización y la fusión de la Enseñanza Secundaria y la Técnico Profesional durante los tres primeros años del Ciclo Básico, a los efectos de explorar vocaciones en un sentido amplio.

Esto fue reconocido por el propio CNES en la presentación del Nuevo Plan de Estudios (1963) cuando afirmaba *“Aunque el nuevo plan, al extender la jornada incluya en el currículo muchas de las actividades hasta ahora extra programáticas no cumplirá la misión de educación integral que inspira los afanes de la Reforma”*⁴²⁶.

En el caso particular de las Ciencias Sociales se proponía contribuir con la exposición y análisis de documentos históricos, proyección de materiales audiovisuales y cine educativo y recreativo y las excursiones didácticas. Esta última, ya constituía una tradición en la enseñanza de la Geografía.

El cuarto fin formativo integraba la voluntad de la Asamblea de Profesores y del CNES de que los liceos se transformaran en centros de difusión de la cultura en la localidad, y al mismo tiempo, que el contexto socio- geográfico fuera eje estructurador de las actividades curriculares denominadas *Trabajo Social*.

Los objetivos a alcanzar para esta finalidad formativa general eran *“Ayudar al joven a comprender el medio físico y social que le rodea, a interesarse por problemas que presenta ese mismo medio y a preocuparse por los problemas que presenta ese mismo medio y a preocuparse por sus soluciones. Proporcionar oportunidades para plantear, discutir e investigar problemas vinculados a su vida. Despertar la conciencia de responsabilidad social y el deseo de superación personal y colectiva”*⁴²⁷.

⁴²⁶ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.65)

⁴²⁷ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.104)

Con la intención de presentar las finalidades formativas del Nuevo Plan de Estudios y proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas a los profesores de la especialidad para contribuir a cumplir con los cuatro fines formativos propuestos por el CNES, la Inspección Nacional de Geografía, a cargo del Prof. Cayetano Di Leoni, con el auspicio del Instituto de Investigaciones Geográficas de la Universidad, organizaron un ciclo de Conferencias sobre la Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Este evento se extendió durante todo el mes de febrero del año 1963 en el Liceo No 2 de Montevideo, Héctor Miranda. Ese fue el primero de los ciclos de conferencias a escala nacional, que nucleó a docentes de Geografía de todo el país.

En las palabras inaugurales, decía el Prof. Cayetano Di Leoni (1963) *“El ciclo de conferencias sobre la Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria que hoy tenemos el honor de hacer la presentación, fue ideado por el que habla, en momentos en que la Comisión designada por el Consejo de Enseñanza Secundaria, procedía a reestructurar los programas vigentes de Ciencias Geográficas (...) La finalidad de este ciclo es, en primer lugar informar al profesorado de Ciencias Geográficas, de cuáles son los aspectos fundamentales de la reforma (...) Desde ya confío, que un éxito coronará el esfuerzo de todos los profesores que intervienen en estas jornadas en pro del mejoramiento de la enseñanza de la geografía”*⁴²⁸.

Acorde a los fines formativos generales del nuevo plan de estudios, el ciclo estuvo organizado con el siguiente cronograma temático:

Febrero. Martes 5. Presentación del Ciclo. Inspector Cayetano Di Leoni.

Panorama de la Enseñanza Media en algunos países de Europa: Prof. Gladys Lima Ipar.

⁴²⁸ Di Leoni, Cayetano (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p 3-4).

Febrero. Viernes 8. Comentario sobre la Reforma de los Programas vigentes de Ciencias Geográficas. Inspector Cayetano Di Leoni.

Febrero. Martes 12. La excursión geográfica. Prof. Pablo Fierro Vignoli.

Febrero. Viernes 15. Sugerencias acerca de la enseñanza de la Geografía Local. Prof. Ignacio Martínez Rodríguez.

Febrero. Lunes 18. Elementos para la enseñanza de la Cartografía en el Primer Ciclo. Prof. Alberto Pochintesta.

Febrero. Jueves 28. El cine en la enseñanza geográfica. Una lección sobre la ciudad de Washington. Prof. Edmundo Viña Laborde.

El abordaje de las temáticas *La excursión geográfica* y *Sugerencias acerca de la enseñanza de la Geografía local* pareciera estar en concordancia con aportar estrategias metodológicas a los docentes para encauzar el cumplimiento del último de los fines propuestos en el Nuevo Plan de Estudios.

La exposición del Prof. Pablo Fierro Vignoli se centró en la relevancia de la salida de campo para el conocimiento de la realidad nacional y local, como medio para poder observar, describir, comparar y sintetizar los aspectos esenciales de los Paisajes Geográficos o de los sitios a visitar. También efectuó sugerencias para implementar la tan mentada coordinación entre docentes para la preparación de la excursión geográfica como actividad didáctica articuladora de saberes en el tiempo extra curricular.

Decía el Prof. Pablo Fierro (1963) “(...) *se podrá argumentar que para enseñar geografía no se necesitan tantas salidas; está el cine, las diapositivas, los films stip, las fotografías, los dibujos, el pizarrón, los esquemas, las lecturas comentadas. Sí, es verdad, existe todo eso. Pero la excursión es ADEMÁS DE TODO ESO y aún, el COMPLEMENTO OBLIGADO de todo lo demás (...) también puede enseñarse mucho sin necesidad de salir del liceo; por ejemplo, en este local se puede dar una buena lección –o varias buenas lecciones de geografía- sin salir del patio*

(...) Aún sin salir del salón de clase podemos dar una buena lección de geografía empleando un poco, la técnica de un “paseo por la casa”⁴²⁹.

Sobre el conocimiento de la realidad geográfica local y nacional sostuvo “El desconocimiento de nuestros alumnos con respecto a la localidad y al país que habitan es sorprendente; y que no se diga que la geografía del Uruguay se aprende con los años; lo que ocurre con frecuencia es que se olvide con los años. No debe sorprendernos entonces, que se cometan desatinos, más que nada por ignorancia, por desconocimiento del propio país, cuando se le intenta organizar o gobernar a sus habitantes”⁴³⁰.

Por su parte, en la disertación sobre la *Enseñanza de la Geografía Local*, el Prof. Ignacio Martínez Rodríguez (1963) expresaba “*De mi viaje a Europa en 1949, para concurrir como delegado del Uruguay al XVI Congreso Internacional de Geografía en Lisboa (...) al regreso deseaba llamar la atención de nuestros profesores liceales sobre la importancia que en los países más adelantados en la docencia geográfica (Reino Unido y Francia) se da a la Geografía del Medio y a la Geografía Nacional en la Enseñanza Secundaria y que contrasta con la escasísima que nosotros les dedicamos en nuestra enseñanza liceal (...) por Home Geography entienden los geógrafos de habla inglesa lo que los franceses denominan Geographie du Milieu. Es la geografía del medio inmediato, de la localidad o pequeño país, de la comarca en la que la escuela o liceo están situados y que constituye la realidad geográfica que rodea al alumno y en que éste vive. La geografía local tiende a hacerle consciente de esta realidad geográfica circundante*”⁴³¹.

⁴²⁹ Vignoli Fierro, Pablo (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p 31).

⁴³⁰ *Ibidem.* (p.35)

⁴³¹ Martínez Rodríguez, Ignacio (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.47).

Con respecto a la metodología didáctica para enseñar la Geografía Local y cuestionando la exposición del Prof. Pablo Fierro Vignoli sobre la excursión didáctica, el Prof. Martínez Rodríguez señaló *“En mi concepto, sin embargo, el paseo o excursión geográfica para el profesor que se propone hacer Geografía Local, tiene un valor puramente instrumental en cuanto sirve para llevar al estudiante al conocimiento del medio. En este sentido, no me conforma que el profesor organice una excursión al final del año o realice visitas durante el mismo. Para hacer Geografía Local, esas visitas, paseos o excursiones deben ser sistemáticas, deben responder a un plan, para llevar a sus alumnos a conocer por observación directa la realidad geográfica de la localidad o de la comarca. En estos paseos cortos y en las excursiones más duraderas se debe iniciar y sistematizar la investigación del medio, dirigiendo la observación de los estudiantes hacia el descubrimiento de los hechos geográficos que habrán de constituir tema del trabajo activo en la clase; se habrá de recoger el material de hechos observados para su posterior elaboración geográfica (...) Lugares bien elegidos pueden proporcionar una utilísima cosecha de hechos geográficos (...) Es una clase que no se da entre las paredes del aula, sino en contacto con la naturaleza que se estudia, y en la que el alumno aprende no en el libro o en el mapa, sino en la realidad misma que le rodea”*⁴³².

El sustento teórico para la definición de los fines formativos en general y los de la Geografía como materia escolar en particular, fue la denominada *Metodología Activa de Enseñanza*, cuyos fundamentos pedagógicos aparecían como los principios didácticos rectores en los nuevos programas de estudio.

Afirmaba el pedagogo Edward Olsen (1960) *“El conocimiento y el estudio de la comunidad ha de intentar que las instituciones escolares desborden los límites de sus propias paredes, establezcan relaciones continuadas con la sociedad en cuyo seno viven y hagan posible así la formación de hombres capaces de comprender el mundo que les rodea, condición indispensable*

⁴³² Martínez Rodríguez, Ignacio (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.51).

para que lleguen también a poder participar eficientemente en la construcción y ordenación de la comunidad humana. Porque a través del conocimiento y del contacto con el entorno, estudiando su medio social el individuo se encuentra mejor a sí mismo ejercitándose en el control y el dominio de dicho medio, ya que la verdadera educación comienza cuando se abordan inteligentemente los problemas, se piensa en ellos y se hace algo por resolverlos, y en la vida real abundan los problemas”⁴³³.

Las finalidades formativas para las Ciencias Sociales

Las finalidades formativas generales para las Ciencias Sociales fueron definidas según la ordenación de Swindler implicando once metas:

- 1) Fomento de la eficiencia cívico social.
- 2) Familiaridad en el uso de la información como base para el juicio y como fin en sí misma.
- 3) Hacer más inteligente el mundo actual.
- 4) Crear el deseo de una participación inteligente y espontánea en las actividades cívicas y sociales.
- 5) Desarrollar el saber y la apreciación de los deberes y derechos ciudadanos y de las responsabilidades cívicas.
- 6) Desarrollar la capacidad de valorar los hechos y del pensar y juzgar claros e independientes.
- 7) Creación del saber y la apreciación de los principios que se hallan en la base de un buen gobierno y sociedad permanente.
- 8) Fomento de amplios intereses, tolerancia y simpatía.
- 9) Aumento del saber y la apreciación del pasado como base para el presente.
- 10) Intensificación del amor a la patria y de un patriotismo inteligente.

⁴³³ Olsen, Edward (1960). La escuela y la comunidad. Ediciones UTEHA, México. (p.40).

11) Capacidad para analizar la propaganda.

Para el primer nivel del ciclo, la finalidad formativa central de los Estudios Sociales fue *“la significación que para la vida del hombre en sociedad asumen los hechos históricos y los factores geográficos (...) Es necesario subrayar entre sus fines el que está referido al **conocimiento de la vida nacional** al culminar el primer nivel. De acuerdo con lo anteriormente expresado, se estima que, tratándose de un período al cual se le asigna unidad bastante para satisfacer un objetivo de formación cultural, corresponde destinar una primordial atención al estudio de la **realidad nacional**”*.⁴³⁴

De estos once objetivos, que apuntan a la formación ciudadana, a la formación de un espíritu crítico y abarcan las finalidades telúricas, la Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas (1967) decía *“Ninguna novedad. Por el contrario, es la reiteración de lo que los buenos profesores de Geografía del Uruguay vienen haciendo desde hace décadas; hacer de la enseñanza de la geografía un instrumento real y actual para que el estudiante comprenda mejor el mundo en el que vive. Pero atención, no siempre para que se integre mejor en él, esto es para que se adecúe, sino muchas veces para que acreciente su carga de rebeldía, su racional indignación ante la injusticia, la desigualdad y la hipocresía. ¿Serán entonces novedosos los fines que se postulan a partir de la Reforma?”*⁴³⁵.

La cita es parte de una ponencia presentada por los estudiantes de la Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas en el Primer Congreso de Profesores de la especialidad, desarrollado durante el mes de setiembre del año 1967 en la ciudad de Montevideo. Los estudiantes firmantes fueron acompañados por el Prof. Germán Wettstein, y los contenidos de la ponencia señalan una posición crítica con respecto al Nuevo Plan de Estudios.

⁴³⁴ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.52)

⁴³⁵ Sala de Geografía del IPA (1967). Fines de la enseñanza de la Geografía en la hora actual. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.94)

La disconformidad mayor estaba en la integración de la Geografía dentro del Área de Ciencias Sociales y la redefinición de objetivos formativos para la Geografía escolar desde este lugar. Esta ponencia revista particular relevancia pues constituye uno de los antecedentes de la expresión del paradigma crítico, del que el Prof. Germán Wettstein fue uno de los principales impulsores junto con el Prof. Daniel Vidart. En la misma ponencia expresaban *“Como reacción contra las tendencias estrechamente naturalistas o fisicistas de la Geografía surge un enfoque antropológico-económico, integrador, con dimensión histórico-social, sociológico ¿Pero, eso significa que la Geografía se transforme a partir de 1963 en Uruguay en una Ciencia Social? De ningún modo”*⁴³⁶.

Con respecto a los fines u objetivos generales propuestos para el Plan, afirmaron que *“Los numerales 2, 3, 6, 7, 8,10 y 11 funcionan estrictamente en el marco de lo geográfico y no ahora, porque están bajo la denominación de Ciencias Sociales, sino ya antes, incluso con los programas del Plan 1941. Porque siempre fue diferente transcribir fines a darle vigencia a esos fines. Y aquí es donde las contradicciones se suceden en el Nuevo Plan”*⁴³⁷.

Luego de efectuar la crítica correspondiente a los fines propuestos en el plan oficial de estudios, los integrantes de la Sala de Geografía del IPA formularon las finalidades formativas que entendieron debían de asignarse a la materia escolar de manera autónoma. En el documento de la ponencia decían *“El alumno deberá estar capacitado para leer e interpretar mapas de información general y especial de distribución de fenómenos humanos y económicos; para observar la realidad y describirla con precisión, lo que hace imprescindible la excursión geográfica y el uso del buen material fotográfico; para recoger datos por sí mismo y llevarlos al mapa; para formular hipótesis y confrontarlas con la realidad a la que tiene acceso (...) Además del innegable valor que en cuanto a la información cultural del*

⁴³⁶ *Ibíd.*

⁴³⁷ Sala de Geografía del IPA (1967). Fines de la enseñanza de la Geografía en la hora actual. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.94)

*adolescente tiene, la geografía orientada así, permitirá comprender cabalmente las relaciones del hombre con la tierra en que habita, las dificultades que deberá superar y los hechos ventajosos que podrá explotar para lograr el máximo desarrollo alcanzado, y cooperar con éxito seguro en uno de los más difíciles y necesarias tareas de nuestro tiempo, la de alcanzar la comprensión internacional. En ese sentido, la Geografía por sí se constituye en uno de los pilares fundamentales dentro de la enseñanza*⁴³⁸.

Se desprende claramente la posición del cuerpo docente partícipe en el Primer Congreso Nacional de Geografía (la Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas fue fundada en el año 1967 y la Asociación de Profesores de Geografía fundada después del Primer Congreso, fueron los primeros corporativos que nuclearon a los docentes de la especialidad en el Uruguay) en contra de la reasignación de fines específicos para la Geografía en el área de los Estudios Sociales, retomando y defendiendo los fines formativos que se venían discutiendo en el seno de la UNESCO desde la década anterior.

También resulta de interés señalar el encuentro de dos visiones paradigmáticas diferentes para la Geografía y que en sí son colocadas en el documento para argumentar la autonomía de la materia. Por un lado, los autores reconocían el abuso del componente físico en la enseñanza de la Geografía tradicional y la reconfiguración paradigmática de la disciplina con un *enfoque antro-po- económico, integrador, con dimensión histórico-social, sociológico* a los efectos de confirmar el valor social de la asignatura y así fundamentar su lugar en el territorio curricular. Mientras que para defender la autonomía y la independencia de la asignatura con respecto a los Estudios Sociales la fundamentación paradigmática la sustentaron en la Geografía Regional, asignándole relevancia al componente físico al que denominaron lisa y llanamente “fenómeno geográfico”.

Con respecto al estudio de la realidad nacional el CNES prescribía a las Comisiones Programáticas de cada especialidad la coordinación temática en

⁴³⁸ *Ibíd.* (p.90)

el 3º año del ciclo que “adopten programas que, con la base de los cursos anteriores, confluyan con esa finalidad y que tiendan a dar al alumno una visión de nuestro país interpretada de los distintos conocimientos”⁴³⁹.

Los programas de la asignatura para el primer nivel del Ciclo

En las palabras del Prof. Inspector Cayetano Di Leoni “La Comisión designada para proceder a la reforma de los programas de los cursos de Ciencias Geográficas, fue presidida por el que habla e integrada con profesores de larga y destacada actuación: Dr. Ignacio Martínez, Jorge Chebataroff, Juanita González y Gladys Lima. El trabajo cumplido por la comisión fue largo e intenso, ya que todos los temas de los tres programas fueron minuciosamente estudiados y aprobados por unanimidad⁴⁴⁰ (...) Desde ahora los programas serán sintéticos, integrados por un plan de conocimientos expresados por temas, cuyo análisis le corresponderá únicamente al profesor, quien decidirá sobre el contenido, extensión y profundidad de cada tema, adaptándolo a la capacidad de comprensión o de esfuerzo del discipulado de cada grupo”⁴⁴¹.

Más allá de la aparente libertad de acción que desde la Inspección se otorgaba a los docentes para la interpretación programática y la puesta en práctica de los mismos, la disertación del Inspector finalizó de la siguiente manera “El profesor deberá tener siempre presente las siguientes recomendaciones: 1) Los programas serán desarrollados en el orden establecido y cumplidos en su totalidad (...) 2) Las clases de nuestra asignatura deben desarrollarse en forma teórica y práctica y para que el

⁴³⁹ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.52)

⁴⁴⁰ El subrayado es para hacer notar esta apreciación, que más adelante se discutirá, pues en otra publicación, el Dr. Ignacio Martínez marca sus discrepancias con lo actuado por la Comisión de programas; por lo que la redacción definitiva debe de haber sido por mayoría, no por unanimidad.

⁴⁴¹ Di Leoni, Cayetano (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.6).

procedimiento sea exitoso, es recomendable y conveniente que el profesor confeccione un plan por escrito esquemático de cada lección, al que deberá ajustarse íntegramente (...) Quedan aún por señalar infinidad de consejos e indicaciones, pero lo dejaremos para el momento que visite vuestras clases”⁴⁴².

Los contenidos de los programas de 1º a 3º no sufrieron variaciones significativas ni en el enfoque, ni en las prescripciones teóricas ni metodológicas, exceptuando la reducción de algunos contenidos.

El programa del primer año comenzaba con la prescripción de destinar la primera clase del curso al concepto de Geografía y a la relación de esta disciplina con las Ciencias Sociales y con las Ciencias Naturales. Resulta de interés esta indicación programática, pues se introducía a los estudiantes de primer año de la Enseñanza Secundaria en un debate epistemológico sobre la naturaleza del campo de la Geografía que se proyectó desde el demos corporativo nacional.

Luego de la clase introductoria, el programa estaba estructurado en dos grandes partes; una primera parte, con contenidos de la denominada Geografía General Física (Estructura y dinámica de la Tierra, Representación de la Tierra y nociones de Cartografía y Elementos y Factores determinantes del clima).

Se introducía a los estudiantes en el estudio de los “*factores geográficos*” que le dan singularidad al medio, al escenario que determina la acción antrópica y que a la vez es modificado por esta de acuerdo a su devenir histórico. La segunda parte del programa se titulaba *Geografía regional y regiones de Eurasia*, prescribiéndose enseñar en veintiuna clases las regiones europeas y sus principales unidades políticas, cinco clases a la Unión Soviética y diez clases a las regiones asiáticas y sus principales unidades políticas.

⁴⁴² *Ibíd.* (p.10)

Con respecto al programa del plan de estudios anterior se habían eliminado los siguientes temas:

- a) De la Geografía General introductoria se excluía la enseñanza de las *Razas Humanas, sus caracteres generales y distribución en el planeta.*
- b) De la *Geografía Regional* se eliminaba el estudio de Oceanía y las unidades políticas respectivas.

El programa de segundo año se titulaba *Geografía de las Américas, de África, de Oceanía y Regiones Polares.* Estaba estructurado en once unidades de trabajo. Las tres primeras unidades se dedicaban al estudio del África, las características físicas, humanas, económicas y el estudio integral de las grandes regiones africanas. Las siguientes seis unidades programáticas estaban destinadas al estudio de *Las Américas*, indicando la posición de estas en el mundo, las grandes rasgos físicos, humanos y económicos. Luego se subdividía el programa en el estudio de América del Norte, sus divisiones regionales y sus unidades políticas del estudio de la América del Sur, sus divisiones regionales basadas en la fisiografía para luego abordar las unidades políticas. El estudio geográfico del Uruguay se incluía junto con el resto de las unidades políticas. Las dos últimas unidades se destinaban al estudio de Oceanía y de las Regiones Polares.

Con respecto al programa del plan anterior, el nuevo curso de segundo año incluía más temas, ya que se incorporaron Oceanía y Tierras Polares. Así mismo, en el Plan de 1941 se comenzaba el estudio de Las Américas, destinando las últimas unidades al abordaje del África. Y se comenzaba con América del Sur, prescribiéndose veintidós clases al estudio de la Geografía Física, Humana y económica del Uruguay.

El programa del Tercer Curso se titulaba *Geografía Física, Humana y Económica* y estaba estructurado en dieciséis unidades temáticas. La primera unidad solicitaba la enseñanza del Uruguay en Las Américas y en el Mundo, pero desde la perspectiva de la posición astronómica y su ubicación en la zona templada del planeta y el problema de la hora internacional. Las

siguientes diez unidades correspondían a la Geografía Física General a escala global y a escala nacional. Así se comenzaba por la Estructura Interna de la Tierra, la Dinámica de la Corteza, Geología, las Unidades Geomorfológicas, la Atmósfera, las Regiones Biogeográficas y los Sistemas Hidrológicos. La unidad once y doce se destinaban al estudio de la Población Mundial, los problemas demográficos del momento y sus teorías interpretativas y la población del Uruguay. En la unidad trece se prescribían el estudio de las principales actividades económicas a nivel mundial y del Uruguay. En las últimas unidades se solicitaba la enseñanza de la Geografía Política del Uruguay, principalmente el abordaje del problema de los límites y el estudio integral físico, humano y económico de las “*regiones del Uruguay*”.

Este programa tiene como novedad la inclusión del estudio de la realidad geográfica del Uruguay para cada uno de los temas de Geografía Física, Humana y Económica que se abordaban a escala mundial.

Del estudio de los documentos programáticos pueden deducirse cuatro tipos de prescripciones para la enseñanza de la asignatura.

Las *instrucciones paradigmáticas*, ya que el enunciado de los temas y la “obligatoriedad” de su seguimiento y cumplimiento imponía a los docentes, de manera naturalizada el paradigma regionalista clásico, el de las monografías regionales, al que se le acoplaba el enfoque de la Geografía Política clásica para el abordaje de los países, a los que no se les estudiaba desde su subdivisión regional, sino desde su ubicación y sus principales aspectos físicos y estadísticos sintetizados en la cartografía.

Explicaba el Prof. Cayetano Di Leoni (1963) “*En los temas de Geografía Regional de 1º y 2º curso, el estudio del medio físico se hará de forma sumaria, reduciendo la nomenclatura al mínimo indispensable, para dedicar mayor atención a las regiones naturales y a los paisajes culturales o humanizados, y en dicho marco se ubicarán las unidades políticas (...) El programa del tercer curso de nuestra disciplina, comprende temas de Geografía Física, Humana y Económica, cuya complejidad está en relación con la mayor edad y capacidad mental de los alumnos. La enseñanza de*

estos temas deberá realizarse estableciendo entre ellos una íntima correlación, ya que los hechos naturales, crearán el escenario para la acción del hombre”⁴⁴³.

En los programas del primero y segundo curso, al finalizar el desarrollo de las unidades temáticas se indicaba al profesor *“En el estudio particular de los países se tratará primero, de una manera sumaria, el medio físico y en relación con él, se dará especial énfasis a rasgos humanos y económicos, especialmente en aquellos países que, por su importancia cultural y económica tengan mayor significación y a los que están vinculados de manera notoria al nuestro, en cualquier aspecto básico: pueblo, lengua, cultura, economía*”⁴⁴⁴.

En el programa del tercer curso, se debía destacar la influencia de las teorías desarrollistas complementando de manera transversal, los enfoques paradigmáticos de la disciplina. Por ejemplo, en la unidad de trabajo undécima, sobre la población del planeta, cuando se sugería tratar *el poblamiento y la población del Uruguay, se le proponía al docente “En este aspecto interesante y candente de nuestra hora, se debe trabajar con buenos mapas, estadísticas e informes de los Organismos Nacionales e Internacionales. Es un tema que se presta al intercambio de opiniones para despertar inquietudes y lograr la toma de conciencia de los problemas nacionales, entre otros el despoblamiento del campo y el crecimiento urbano acelerado*”⁴⁴⁵.

El “problema del crecimiento demográfico vertiginoso” que algunos teóricos del desarrollo vinculaban al subdesarrollo económico desde una perspectiva Neo Malthusiana era un tema ajeno al Uruguay, en el que las

⁴⁴³ Di Leoni, Cayetano (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.6-7).

⁴⁴⁴ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Programas de Ciencias Geográficas de 1° a 3° curso. Obra mimeografiada. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

⁴⁴⁵ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Programas de Ciencias Geográficas de 1° a 3° curso. Obra mimeografiada. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

tasas demográficas lo asemejaban a un país desarrollado. Sin embargo, el estancamiento del agro, el latifundio y la ganadería extensiva, causas del despoblamiento rural, habían sido consideradas por muchos economistas y sociólogos como un claro indicador del subdesarrollo, así como el crecimiento urbano sin planificación.

También en la unidad decimotercera, en la que se indicaba la enseñanza de las actividades económicas, se proponía “*Con gran detenimiento se tratará la economía del país. Se hará un estudio jerárquico de las principales producciones: su estado actual y la relación con los aspectos físicos tratados (el escenario). Se verán las posibilidades de incremento de la riqueza nacional con la incorporación de recursos, escasa o incipientemente explotados (riqueza pesquera, turismo, etc.). Se procurará despertar vocaciones hacia una explotación científica del territorio, en procura del mejoramiento económico y social, particularmente en las zonas rurales. Se hará notar cómo las rápidas transformaciones económicas y sociales cambian los paisajes con un ritmo acelerado y cómo influyen en el mejoramiento de los pueblos, la capacidad y voluntad del hombre*”⁴⁴⁶.

En este punto resulta de interés señalar el encuentro entre las concepciones teóricas del paradigma geográfico regionalista con las teorías desarrollistas clásicas, que analizaban este fenómeno desde una perspectiva endógena a las naciones. Nótese la correspondencia.

La noción de la naturaleza física sinónimo de *factores geográficos* como escenario de las acciones humanas sustenta el posibilismo geográfico, base ontológica del paradigma regionalista francés clásico que embebe teóricamente a los programas. La topografía y el clima se constituyen en la base material de la historia, a modo de receptáculo de oportunidades, brindando recursos naturales. Los hombres, protagonistas de la historia, en función de su evolución cronológica y acorde al desarrollo tecnológico realizan opciones de explotación de los recursos, configurando particularmente el espacio geográfico, al que convierten en región.

⁴⁴⁶ *Ibidem.*

Desde la teoría desarrollista clásica discutiendo las razones del subdesarrollo económico, el economista francés Gastón Leduc (1962) escribía "(...) *Un país se encuentra en situación de subdesarrollo, cuando sus recursos naturales y humanos susceptibles de ser explotados, no lo han sido suficientemente por razones de desarrollo tecnológico y de movimientos de capital*"⁴⁴⁷.

La base ontológica del paradigma posibilista tendría su punto de confluencia con la teoría del desarrollo económico clásico ya que desde esos dos lugares teóricos se profesa que los hombres, instalados en un determinado medio, son portadores de un bagaje histórico, cultural y tecnológico que les permite hacer un determinado uso de ese medio en función de las posibilidades que este ofrece.

De modo que los *factores geográficos* no son una causa determinante sino contingente y por lo tanto el medio no tiene valor absoluto sino relativo en cuanto al uso que se hace de él. En consecuencia, existiría un abanico de posibilidades, cuya concreción material dependerá de la decisión que tomen los hombres en cada circunstancia particular. La manifestación territorial de esta relación es la región.

La región es una porción de la superficie terrestre con determinadas características fisionómicas y culturales, surgidas de la interacción entre los hombres con el medio a lo largo de la historia. La máxima capacidad de aprovechamiento de los recursos naturales -y por extensión de los humanos- con bases científicas y tecnológicas estaría demostrando el desarrollo económico alcanzado por esos hombres nucleados en un Estado.

De ahí que la incorporación de la teoría económica desarrollista desde la perspectiva endógena y unilateral propia de los años 1950 no exigiera grandes esfuerzos de asimilación en la construcción del discurso geográfico desde el paradigma posibilista.

⁴⁴⁷ Leduc, Gaston (1962). *Economie du développement*. Ed. Les Cours de Droit. 1961-1962, Paris. (p.63)

Además de las instrucciones paradigmáticas, los programas de los cursos venían acompañados de instrucciones metodológicas, técnicas y administrativas.

Las instrucciones metodológicas hacían hincapié en los principios tradicionales del método geográfico. Al inicio del estudio de cada país se prescribía localizarlo astronómica y geográficamente y presentar su extensión en superficie de manera comparada. Luego se recordaba que se estaba enseñando Ciencias Geográficas, por lo que debían de describir y explicar los hechos geográficos a través del principio de causalidad y a través del principio de coordinación y comparación, buscar analogías geográficas.

Decía al respecto el Prof. Cayetano Di Leoni “*Como es imposible al hombre conocer por la observación directa todos los paisajes naturales que ofrece la faz de la Tierra, debe recurrir a la observación indirecta, mediante fotografías, diapositivas, láminas de colores. La observación directa e indirecta del hecho geográfico debe ser ejecutada por el alumno, pero toca al profesor iniciar y guiar al alumno en el arte de la observación. No es suficiente que el alumno observe las imágenes, deberá aprender a describir y explicar su contenido con lenguaje sencillo y nomenclatura fundamental y mínima, como paso previo a la interpretación de los hechos geográficos físicos y humano- económicos para así incorporar los nuevos conocimientos (...) Con los procedimientos que hemos indicado y con los medios que se han indicado, trataremos de eliminar de nuestra asignatura, lo que aún queda de los antiguos métodos basados en el aprendizaje libresco y memorista*”⁴⁴⁸.

En el programa del tercer curso, en la segunda unidad titulada *La posición y la extensión del Uruguay*, se le pedía a los docentes aplicar el principio de comparación y se sugería “*Se harán gráficas comparativas de la extensión*

⁴⁴⁸ Di Leoni, Cayetano (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.9).

del país, sus vecinos de América y los principales países de otros continentes. Con ellas se sacarán conclusiones de interés nacional”⁴⁴⁹. Se conservaba la tradición didáctica de comparar la extensión del país con otros para relativizar su “pequeñez”, destacando la ubicación geopolítica y geográfica en el sureste de Suramérica como ante mural a la Cuenca del Plata.

En la unidad decimotercera se proponían las principales interrogantes orientativas del método geográfico para abordar las actividades económicas del país, sugiriendo “*Se localizarán en el planisferio y en los mapas nacionales las principales actividades económicas. En el desarrollo de cada una de ellas se considerarán los aspectos siguientes: qué (descripción), dónde (localización), cómo y para qué (explicación) se produce. Se estudiarán los principales productos ganaderos y agrícolas asociados a los climas y a los suelos. En todos los casos se verá cuáles son las formas de explotación (técnicas desarrolladas) y el destino de la producción*”⁴⁵⁰.

En la unidad cuatro, titulada *Unidades geomorfológicas del Uruguay y las formas del relieve* se proponía “*Se definirán, describirán y localizarán las grandes áreas de diverso relieve (...) Los alumnos también realizarán esquemas del relieve. Además, con abundantes fotos, diapositivas y otros medios, se definirán con la mayor exactitud las principales formas de nuestro relieve, se localizarán y describirán sus características. Sería de mucho beneficio practicar alguna excursión previamente preparada. Es aconsejable el estudio monográfico del relieve de la región en que está ubicado el liceo y preparar con tierra greda, arcilla, etc. una maqueta del mismo*”⁴⁵¹.

⁴⁴⁹ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Programas de Ciencias Geográficas de 1° a 3° curso. Obra mimeografiada. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

⁴⁵⁰ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Programas de Ciencias Geográficas de 1° a 3° curso. Obra mimeografiada. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

⁴⁵¹ *Ibíd.*

En las prescripciones y sugerencias programáticas enumeradas quedan evidenciados los principios del método geográfico. La monografía regional es en el método del paradigma posibilista el objetivo fundamental de la investigación y la enseñanza geográfica. La misma debía de contener una descripción exhaustiva del medio físico-natural, al igual que de las formas de ocupación humana y las actividades económicas que en ella se desarrollan y, por último, la explicación de la relación Hombre-medio en la región. La observación, la descripción selectiva con el objetivo final de la explicación del territorio son las herramientas metodológicas fundamentales y la explicación se apoya en la deducción.

En el libro de texto para el segundo curso, *Uruguay en las Américas*, el Prof. Jorge Chebataroff decía “(...) *La Geografía describe, localiza, compara, relaciona, pero no deja también, realizando esfuerzos de síntesis de buscar la explicación de los hechos que estudia (...) Como la heterogeneidad sobre la faz del planeta no es infinita y existen accidentes y hechos similares, capaces de ser agrupados, la Geografía busca establecer sobre la superficie terrestre la regionalidad, sea esta natural (regiones naturales) o determinada por la actividad humana (regiones culturales)*”.⁴⁵²

Las instrucciones didácticas, asociadas a las instrucciones paradigmáticas y metodológicas establecían que los cursos debían ser estrictamente explicativos y no exclusivamente para enseñar nomenclatura geográfica y descriptivos. Se establecía que los profesores debían insistir en el buen uso de la cartografía, empleando buenos mapas y atlas. Asimismo se indicaba la confección de croquis y la proposición de trabajos prácticos ubicando en los mapas políticos las principales formas de relieve, las producciones y la distribución de población. Sugerían la utilización de proyecciones luminosas, láminas, diapositivas y cinematografía.

El Prof. Cayetano di Leoni insistía “*Las clases de nuestra asignatura deben desarrollarse en forma teórico- práctica y para que el procedimiento sea exitoso, es recomendable y muy conveniente que el profesor confeccione un*

⁴⁵² Chebataroff Jorge (1958)- El Uruguay en América. Talleres de Don Bosco, Montevideo.(p.3)

plan escrito esquemático de la lección, al que deberá ajustarse íntegramente. Es necesario que el profesor evite dos procedimientos que disminuyen el rendimiento de la actividad docente, como son la rutina sin inspiración ni objetivo y la improvisación dispersiva, confusa y sin orden. Solo el planeamiento de cada tema y aún de la lección puede constituirse en el remedio contra esos dos males. Contra el primero, el planeamiento actúa mejorando y vivificando la enseñanza y contra el segundo garantizando el progreso metódico y bien calculado de los trabajos hacia objetivos definidos. En el planeamiento deben figurar los medios audiovisuales que han de emplearse en la clase; mapas, láminas, diapositivas, películas. Estimo, que todos los temas de Geografía Regional deben ser estudiados empleando aquellos elementos auxiliares que aconseja la moderna pedagogía de la asignatura. Uno de los que debe usarse en forma preferencial refiere al trazado de los esquemas cartográficos de regiones y países, cuyos contornos serán dibujados con antelación a la clase, sea en cartulina o tela pizarrón. El trazado del relieve, de la hidrografía debe realizarse en forma sencilla, esquemática, de manera de ser reproducido con facilidad por los alumnos, cada uno con sus contornos, que deberán preparar en sus domicilios o en los que les pueda proveer el liceo”⁴⁵³.

La prescripción didáctica impartida por el Inspector de la asignatura naturalizaba un modelo de clase para la enseñanza de la Geografía regional y política cuyo producto final debía ser el contorno de la unidad política enseñada, rellenado con los contenidos factuales centrales de la realidad geográfica abordada simbolizados en la construcción cartográfica.

De esa manera, la Inspección de la asignatura aspiraba a formatear las lecciones de Geografía, que consistían en una secuencia ordenada en la que los relatos docentes se acompañaban ilustrándose con láminas, diapositivas o filminas siguiendo los principios metodológicos de la enseñanza geográfica para presentar los contenidos factuales, describir los factores

⁴⁵³ Di Leoni, Cayetano (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.8).

geográficos y sintetizarlos en la cartografía para por último, presentar las estadísticas socio- económicas del país o la región abordada.

Desde esta secuencia metodológica para la enseñanza de la asignatura la cartografía se volvía al mismo tiempo medio y fin. Es por eso que en la presentación de los programas, el Inspector Prof. Cayetano Di Leoni aseveraba sobre la elaboración secuenciada de la cartografía “*Es necesario habituar al alumno a esta clase de actividad, que los capacita para lograr un mayor aprovechamiento y un aprendizaje integral de esta disciplina*”⁴⁵⁴.

Solamente con esa forma de dar las clases, o sea describiendo aspectos físicos y estadísticas demográficas y económicas, acompañando el relato con imágenes ilustrativas y completando los contornos de los territorios aludidos es que podía cumplirse con el desarrollo obligatorio de los programas. Asimismo orientaba la enseñanza a aquellos docentes que eran idóneos en la materia y que no habían tenido formación docente.

A modo de ejemplo, en el programa del primer curso decía “*Europa Central y Danubiana. 4 clases. A) Características físicas y Humanas de la región, B) Países Danubianos (Austria, Hungría, Checoslovaquia, Rumania), C) Suiza, D) Alemania y Polonia*”⁴⁵⁵.

La planificación de los temas y de las lecciones a los efectos de evitar “*la rutina sin inspiración ni objetivo y la improvisación dispersiva*” y maximizar la enseñanza se constituyó, a partir de este plan de estudios, en un documento de control de la actividad docente. Durante la visita anual de la Inspección, el solicitar el plan anual, los planes temáticos y la planificación de la clase del día, permitían al Inspector fiscalizar el grado de incorporación y cumplimiento (al menos profesado en el documento) de las prescripciones programáticas.

⁴⁵⁴ *Ibíd.*

⁴⁵⁵ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Programas de Ciencias Geográficas de 1° a 3° curso. Obra mimeografiada. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

Las prescripciones didácticas para dar cumplimiento al método para la enseñanza de la Geografía habían surgido a principios de los años 1950, cuando desde el seno de la UNESCO se publicó y difundió *A handbook of suggestions on the Teaching of Geography* en el que se prologaba “*El método, en efecto, va destinado a todos los profesores y maestros que enseñan Geografía y a todos los alumnos que la aprenden, como asignatura independiente o como disciplina integrada en estudios sociales. Ambos métodos son válidos, siempre que se reconozca y respete el objeto propio de esta disciplina (...) Para ayudar y orientar a todos los que estudian y enseñan la Geografía en las escuelas del mundo entero*”⁴⁵⁶.

La publicación consiste en un conjunto de sugerencias prácticas sobre lo que algunos prestigiosos docentes de Universidades europeas y norteamericana - convocados para esa labor por la Unión Geográfica Internacional-, consideraban itinerarios didácticos eficientes para universalizar la labor en la docencia geográfica. Era la época del tecnicismo didáctico.

Desde la tradición canónica de la didáctica de la Geografía Política la Prof. Juanita González (1960) presentaba el método tradicional afirmando “(...) *La realización de observaciones, descripciones y explicaciones supone una dosis de nomenclatura geográfica y, por lo tanto, el empleo de la memoria. Tanto se ha reaccionado contra su abuso, que se ha caído en el extremo opuesto de desechar su valor. (...) Lo que importa es emplear bien la memoria y no exclusivamente a ella. ¿Hay que desechar cabos y bahías y pasos y cifras? Entendemos que no. Se trata, eso sí, de conocerlos dándoles significación. Saber los nombres y no poder ubicarlos, eso sería una herejía geográfica*”.⁴⁵⁷

Con respecto a la secuencia metodológica prescrita, la Prof. Juanita González, docente de didáctica de la Geografía en el Instituto de Profesores Artigas manifestaba “*En el estudio de cómo es la fisonomía de una región o de la totalidad del planeta, en todo estudio geográfico, aparece la noción de*

⁴⁵⁶ UNESCO (1951). *A handbook of suggestions on the Teaching of Geography*. UNESCO, Paris. (Preface)

⁴⁵⁷ González, Juanita. (1960). *La Geografía y su didáctica*. En: *Anales del IPA* N° 4- 5. Instituto de Profesores Artigas- Centro de Publicaciones. Montevideo. (p. 35-42).

*lugar. Y esos lugares se fijan en los mapas, que son los sucedáneos unas veces y el complemento siempre de la observación directa. Es imposible hablar de enseñanza y estudios geográficos sin mapa (...) El mapa en síntesis, debe hacerse vivo, debe volverse parlante (...) y ello requiere, además, de una buena dirección para leer el mapa, el auxilio de diversos medios audiovisuales que complementan la expresión cartográfica. Así preparados, los alumnos pueden llegar a realizar con facilidad los sencillos mapas que se exigen en los cursos, con espíritu geográfico, destacándose relaciones*⁴⁵⁸.

Desde el Departamento de Geografía del Instituto de Profesores Artigas y desde la Inspección de la asignatura en la Enseñanza Secundaria se prescribía en concordancia el método didáctico geográfico, el que permitía abordar la enseñanza de las regiones y países con “eficacia”. El peso de esa convergencia prescriptiva moldeó la enseñanza de la Geografía en la Enseñanza Secundaria uruguaya durante décadas.

Por último, los programas incluían las instrucciones administrativas, que ordenaban la forma de dar cumplimiento a los programas y el cronograma sugerido, que de hecho indicaba la jerarquización temática que se le prescribía a los docentes en función de la carga horaria que se les sugería para cada unidad y/o tema. Por ejemplo, en el programa del primer curso se proponían veintiuna clases para la enseñanza de las Regiones de Europa y las principales unidades políticas, mientras que para la enseñanza de las Regiones del Asia y los países asiáticos se sugerían tan solo diez clases. También se indicaba el número de pruebas escritas para cada curso y al finalizar qué unidades.

Para finalizar el apartado dedicado al análisis de los programas de la especialidad en el Nuevo Plan de Estudios, que fueron presentados al demos de la materia durante la disertación del Prof. Inspector Cayetano Di Leoni en el Instituto Héctor Miranda a principios de febrero del año 1963, es necesario detenerse sobre algunas expresiones disidentes con respeto a la posición oficial.

⁴⁵⁸ *Ibíd.* (p.40)

El viernes 8 de febrero, el Prof. Cayetano Di Leoni comentó a los profesores de Geografía de Montevideo y del Interior del país presentes en el Ciclo de Conferencias que los contenidos y prescripciones programáticas habían contado con la unanimidad de la Comisión Ad Hoc nombrada por el Consejo de Enseñanza Secundaria para tales fines.

Sin embargo, una semana después, el viernes 15 de febrero, en su disertación el Prof. Ignacio Martínez Rodríguez, integrante de la Comisión y profesor de Geografía Regional en el Instituto de Profesores Artigas, manifestaba *“Me he manifestado, al procederse al estudio de los programas de Ciencias Geográficas, partidario de iniciar la enseñanza liceal por la Geografía del Uruguay, por el estudio de nuestro propio país. Estimo que esto permitiría, en primer lugar, un más fácil avance progresivo del conocimiento geográfico por el estudiante, con mayor continuidad y solidez, pues se pasaría, como siempre han recomendado los pedagogos, de lo próximo y conocido a lo más lejano y desconocido en círculos de radio creciente: la comarca, la región, la nación o estado, el continente, el globo”*⁴⁵⁹. Se comprueba entonces que la posición del Prof. Ignacio Martínez Rodríguez fue divergente con respecto a la secuencia espacial presente en los contenidos geográficos de los programas de enseñanza de la materia, que justamente y continuando con la tradición, comenzaban el estudio del mundo desde Europa, destinándole más clases que incluso al estudio geográfico del Uruguay.

De hecho, ya desde el plan de estudios de 1941 e incluido el nuevo plan piloto, el estudio de la Geografía del Uruguay no estaba prescripto en ningún curso en particular, sino que se abordaba en el segundo curso, como un país al que se debía prestar especial atención en un programa de tres horas semanales que abarcaba África, Las Américas, Oceanía y Tierras Polares.

⁴⁵⁹ Martínez Rodríguez, Ignacio (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.49).

En los programas de 3° y 4° año se prescribía hacer alusión al Uruguay en cada una de las unidades después de trabajar contenidos de Geografía General, Física, Humana y Económica a escala global (3°) y al referir a los Problemas Geográficos del Mundo Contemporáneo (4°). Esta tendencia de diluir los estudios de la Geografía Nacional en programas frondosos se remontaba a la década de 1940, cuando según Bernard Huber (1999) “*A partir de fines de la segunda guerra mundial, y durante la década 1950-1960, la geografía escolar, junto con la Historia y la Educación Cívica, fue objeto de debates en torno a sus especificidades formativas, principalmente con respecto a sus objetivos fundacionales, que habían demostrado una oscilación entre la defensa de los intereses nacionalistas y la promoción del nacionalismo, frente a la reclamada solidaridad y comprensión entre las diferentes naciones del planeta*”⁴⁶⁰.

De hecho, en su disertación sobre *Panorama de la Geografía en la Enseñanza Media en algunos países de Europa* en el Ciclo sobre Didáctica de la Geografía, la Prof. Gladys Lima expresaba “*Es halagador constatar que día a día se valora más el estudio geográfico, se aquilata su importancia desde el punto de vista formativo. Su enfoque se ha vivificado y se trata de romper el individualismo para llevar de la mano al alumno por el mundo, como si este fuera su propio país*”⁴⁶¹.

Durante el transcurso del mismo Ciclo de conferencias, en su disertación sobre *El cine en la enseñanza geográfica*, el Prof. Edmundo Viña Laborde fundamentaba la enseñanza de la Geografía Política universal sosteniendo “*El liceo podrá contribuir a la construcción de un mundo pacífico y los profesores de Geografía así lo hacemos al educar a los futuros ciudadanos sobre los rasgos más típicos de otros países, sus costumbres, su religión, su arte, en consonancia con el paisaje físico que los cobija, respetándolos en*

⁴⁶⁰ Huber Bernard (1999)- *Géographie et formation*. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le thème. Bureau International sur l'éducation. (Page. 48-50). Genève juin 1998. UNESCO.

⁴⁶¹ Lima Ipar, Gladys (1963). *Panorama de la Geografía en la Enseñanza Media en algunos países de Europa*. En: *La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria*. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.25).

sus idiosincrasias nacionales y entendiéndolos y valorándolos por lo que ellos son, por lo que ellos representan en el concierto de las naciones, tratando de desterrar en tal forma de la mente del adolescente, toda inclinación hacia un nacionalismo retrógrado o hacia un chauvinismo insensato”⁴⁶².

Este pretendido sentido de *universalismo* en la distribución de los contenidos programáticos de la asignatura, contrapuesto al *patriotismo*, que motivaba a los docentes a naturalizar la no enseñanza en profundidad de la Geografía del Uruguay desde hacía más de dos décadas, contradecía el sentido político formativo para el Área Social, que había sido definido por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, que en la presentación del Nuevo Plan de Estudios aseveraba *“La manifestación más destacada de este género de confluencias entre las asignaturas ha de constituir la, sin duda, el estudio completo de la realidad nacional, en sus aspectos físico, social, económico, cultural e institucional, que se confía al núcleo de las Ciencias Sociales y que habrá de culminar a la altura del tercer año del Nuevo Plan*”⁴⁶³.

El Prof. Ignacio Martínez Rodríguez ofrece otra interpretación para el escaso tratamiento de la Geografía del Uruguay, muy vinculada al enfoque paradigmático predominante. *“Estamos acostumbrados en nuestro país a considerar que la enseñanza de la Geografía Local corresponde exclusivamente a la Enseñanza Primaria. Es cosa del maestro y de la escuela. Realmente lo mismo viene ocurriendo con la Geografía Nacional. Nuestra Geografía, se piensa, es algo tan elemental e infantil que debe enseñarse en las clases escolares y con lo aprendido en los bancos de la escuela tenemos suficiente y aún de sobra en materia de conocimiento geográfico de nuestro país. No hay por qué volver sobre el tema en la Enseñanza media, y mucho menos, naturalmente, en la Superior. Si nuestro Uruguay es tan chico, se dice por personas que presumen de cultas, qué*

⁴⁶² Viña Laborde, Edmundo (1963). El cine en la enseñanza geográfica. .En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.25).

⁴⁶³ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay. (p.31)

puede quedarnos por aprender para un curso liceal, después de lo que se ha aprendido en los años escolares. Si se ha logrado retener el nombre de las cuchillas, de los ríos y sus principales afluentes y de los límites departamentales, ¿cuál puede ser el objeto y cuál el contenido de un curso más elevado de Geografía Nacional? Indudablemente concluyen, es innecesario y superfluo”⁴⁶⁴.

Hasta aquí dos argumentos con razones diferentes que intentan explicar la escasa designación de tiempo al estudio de la Geografía del Uruguay. La primera razón presentada, esgrimida por el Prof. Edmundo Viña Laborde dialoga con el panorama internacional, con los fundamentos y debates que se habían desarrollado durante la década de 1950 en el seno de la UNESCO y que habían sido utilizados para defender la presencia de la Geografía como materia escolar en el currículo luego del desarrollo de las dos guerras mundiales. El argumento esgrimido por el Prof. Ignacio Martínez Rodríguez dialoga con actores nacionales y las razones las centra en la propia concepción dominante de Geografía y de su enseñanza. Si la lección de Geografía hacía reductible la enseñanza y el aprendizaje de los factores geográficos a la cartografía, la confección de la representación simbólica de la realidad nacional se justificaba en la enseñanza elemental, durante la alfabetización primaria impulsada desde la Escuela.

Lo cierto es que en los sucesivos planes de estudio (1976, 1986, 1996 y 2006) el estudio de la Geografía del Uruguay se colocó en el curso con menor carga horaria (2 horas semanales) y dentro de programas frondosos, difíciles de abordar en su totalidad. Por lo que la enseñanza de los contenidos geográficos nacionales continuaba limitándose a los denominados *factores geográficos*, continuando con la tradición canónica de esta materia escolar.

⁴⁶⁴ Martínez Rodríguez, Ignacio (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay. (p.47).

El programa de 4º año: problemas geográficos del mundo contemporáneo

En el diseño curricular original, aprobado por el CNES en febrero de 1963, Geografía no figuraba como materia escolar en los cursos superiores. Sí aparecía en el cuarto año, en la orientación Humanística, un curso de Economía y Sociología, con una carga horaria de tres horas semanales.

Sin embargo, en el año 1966, cuando comenzaba el 4º año del Plan Piloto, el CNES modificó el diseño original sustituyendo Economía y Sociología por Geografía. El curso de 4º año de Geografía fue denominado *Problemas Geográficos (económicos y sociales) del Mundo Contemporáneo*. Es de suponer que la modificación curricular se produjo pues no existían profesores con formación docente en economía y tampoco en sociología, disciplinas escolares que tampoco contaban con tradición en el territorio curricular, como sí la Geografía.

La asignación de un temario específico, el de los problemas sociales, económicos y políticos del mundo contemporáneo la situaban en un lugar paradigmático diferente al de la Geografía Regional y Política. También la consolidaban en el territorio curricular como Ciencia Social.

Con respecto al programa de cuarto año, el estudio efectuado por la profesora Gladys Lima sobre la enseñanza de la asignatura en los países de Europa Atlántica durante el año 1961 sirvió de fundamento teórico y metodológico. La Prof. Gladys Lima escribe en el año 1963 *“A mediados de 1961 tuve oportunidad de ponerme en contacto con autoridades de enseñanza de distintos países de Europa y me llamó la atención que todos hablaban de una reforma efectuada ya, o bien de una necesidad de efectuarla en el campo de la enseñanza media”*⁴⁶⁵.

⁴⁶⁵ Lima, Gladys. (1963). Panorama de la Enseñanza Media en algunos países europeos. En: La didáctica de la geografía en la Enseñanza Secundaria. Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo. 1963. (p. 12).

Con respecto a las finalidades formativas para la enseñanza de la Geografía afirmaba que había que formar a los estudiantes en una “(...) época en donde el hombre en general, en lugares opuestos, en zonas rurales o urbanas palpita en el presente de una manera distinta; el ritmo de vida ha cambiado, se acortaron las distancias, el hombre con técnicas más desarrolladas neutralizó influencias naturales y domina un poco más el medio. En el campo de la ciencia se diluyó el temor frente a terribles enfermedades, fue vencida la fuerza de la gravedad, se investiga en otros mundos y la energía atómica abre caminos a realidades e incógnitas”⁴⁶⁶.

La redacción del programa del 4º año muestra la incidencia que tuvo la reforma educativa francesa del año 1961, de la que la Prof. Gladys Lima opinó lo siguiente “(...) finalmente en las clases terminales, considero que el programa es de real interés (...) porque pone en contacto al alumno con los grandes problemas del mundo contemporáneo. Así por ejemplo la situación de Europa ante el surgimiento de potencias nuevas, la emancipación de los países coloniales, el contraste entre países desigualmente desarrollados, la economía capitalista y socialista, etc.”⁴⁶⁷.

Sobre la finalidad formativa de “Enseñar a ver y a sentir, conocer y conocerse, saber valorar el capital físico y humano que se tiene entre manos y llegar a comprender lo que se agita fuera de fronteras y así, en base a la experiencia de otros, poder construir sobre bases más reales y metas más firmes” definida como eje sustancial por la Prof. Gladys Lima es que se escribieron los contenidos curriculares del programa para el 4º año que fue aprobado por el CNES en febrero del año 1967.

El programa de la materia se organizó en torno a los cinco grandes problemas del mundo contemporáneo, entre los que se incluyeron diecisiete subtemas. Desde los principios anunciados por la Prof. Gladys Lima y que fueran tomados de la Reforma Educativa francesa del año 1961 llevar de la

⁴⁶⁶ *Ibíd.*

⁴⁶⁷ *Ibíd.* (p.22).

mano al alumno por el mundo, como si este fuera su propio país y en base a la experiencia de otros, poder construir sobre bases más reales y metas más firmes su realidad, se definió, al igual que para el programa del tercer curso, que los docentes una vez presentados los grandes problemas del mundo contemporáneo, hicieran referencia al estado de situación de los mismos en el Uruguay.

Los cinco grandes problemas del mundo contemporáneo fueron definidos como:

- a) Problemas demográficos. Para abordarlos se incluyeron dos subtemas: el crecimiento de la población mundial y la estructura de la población y los regímenes demográficos.
- b) Problemas económicos dentro de los que se incluyeron ocho subtemas: los niveles del desarrollo económico, los recursos naturales y su aprovechamiento, los sistemas agrícolas, las materias primas y los grandes mercados para ellas, las fuentes energéticas, los procesos de industrialización y las zonas industriales, el comercio internacional y la planificación económica y territorial.
- c) Las Grandes Potencias Mundiales, Francia y la Comunidad francesa de ultramar, China, Japón y el Reino Unido y la Commonwealth. Al abordar cada unidad política hacerlo presentando: Rasgos físicos sumarios, Población, Recursos y Desarrollo Económico.
- d) Los Bloques económicos. Los procesos de integración regional. Ejemplos europeos y americanos.
- e) Los problemas Políticos- Geográficos. Los cambios políticos geográficos a nivel mundial, el surgimiento de nuevas potencias, la desintegración de los imperios coloniales. El colonialismo económico, el equilibrio mundial y la rivalidad entre las súper potencias. La ONU y la UNESCO. Los Estados Unidos de América y la URSS.

El enunciado de los grandes problemas del mundo contemporáneo y los subtemas asignados a cada uno de ellos refleja la incidencia de la teoría

desarrollista clásica, en la que los pilares teóricos que la sustentaban eran: el Malthusianismo, el Tecnicismo y el Determinismo Histórico y Geográfico.

Enrique Leff (1998) resume las bases teóricas de la teoría desarrollista clásica de la siguiente manera *“El desarrollo fue concebido como crecimiento económico, con un paradigma que descansa en la razón económica, como un proceso de superación dialéctica del reino de la necesidad, fundado en la racionalidad científica e instrumental que moviliza el desarrollo de las fuerzas productivas como un proceso natural de evolución que avanza hacia estadios superiores de desarrollo. Esta teleología histórica llevaría en ciernes la satisfacción de las necesidades básicas y el acceso al reino de la libertad; la emancipación de las sociedades primitivas por la clarividencia del conocimiento y la desalienación del mundo pre moderno por el desarrollo de la ciencia y la tecnología”*⁴⁶⁸.

Por su parte, el Prof. Carlos Reboratti (1999) sostiene que *“En un principio, la idea de desarrollo se pensaba como un proceso unidireccional, un sendero que inevitablemente seguirían todos los países, a los cuáles incluso se los clasificaba en diferentes estadios (...) La simpleza y escasa aplicabilidad de esta idea fue luego reemplazada por acepciones más complejas (...) Entre otras cosas, se comenzó a realizar una separación clara entre la idea entre crecimiento económico y la de desarrollo (...) para algunos pensadores, como el crecimiento económico tenía en el futuro límites dados por la propia dimensión del planeta y su relación con el crecimiento de la población, se podía llegar a pensar en un crecimiento económico cero pero con desarrollo creciente, estado ideal en el cual la economía sólo se ocupaba de reemplazar los bienes que se consumían”*⁴⁶⁹.

La concepción desarrollista clásica presentada anteriormente y sus pilares teóricos embebieron los contenidos programáticos del cuarto curso de Geografía y queda en evidencia a partir de la enumeración de los problemas

⁴⁶⁸ Leff, Enrique (1998). Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Ediciones del Siglo XXI. México. (p.114).

⁴⁶⁹ Reboratti Carlos (1999). Ambiente y Sociedad. Concepto y Relaciones. Ediciones Ariel. Buenos Aires. (p.198)

geográficos del mundo contemporáneo y en la construcción del discurso escolar. Los autores del libro oficial de texto, los Profesores Ignacio Martínez y Edmundo Viña (1967) presentaban el capítulo referido a los Problemas Económicos de la siguiente manera *“En la segunda mitad del siglo XX, el mundo ya ha tomado conciencia del problema que aparea una población en continuo crecimiento y el hecho de que grandes núcleos humanos viven en extrema pobreza (...) Si todos los hombres han de llevar una vida mejor, es menester que tengan la posibilidad de producir más. Para ello deben aumentar la productividad de sus campos, construir más fábricas y caminos y establecer más y nuevas industrias. Las formas o el modo de cómo producir más en todos los órdenes, es el modo de desarrollarse económicamente. Es el desarrollo económico. Los niveles del desarrollo económico varían de economía en economía, de un medio geográfico a otro”*⁴⁷⁰.

Resulta de especial interés mostrar la continuidad en la construcción del discurso geográfico escolar con respecto a la singularidad otorgada a Uruguay dentro de los países de la región y del mundo, aún en el tema del desarrollo económico. Así como se venía transmitiendo desde principios del siglo en los textos oficiales de estudio, también en este libro para el cuarto curso se ponía énfasis en la diferencia geográfica del Uruguay con respecto a los países Latinoamericanos, y se marcaba su similitud con los *pequeños grandes países europeos*. Es así que los profesores mencionados finalizan el capítulo de los problemas económicos del mundo contemporáneo diciendo *“El Uruguay ha realizado rápidos e importantes progresos en la primera mitad de este siglo, luego su evolución ha sido frenada; pero el país tiene grandes posibilidades en sus recursos humanos, por el elevado nivel cultural y social de su población y de sus múltiples recursos naturales que le permitirán superar la crisis actual con la intensificación de la producción agropecuaria. Por su parte, su estratégica ubicación entre Argentina y Brasil a semejanza de lo ocurrido en Europa con Bélgica y Holanda, en situación comparable entre las potencias económicas, amplía vastamente el*

⁴⁷⁰ Martínez Ignacio, Viña Edmundo (1967). Ciencias Geográficas 4º curso. Problemas Geográficos del Mundo Contemporáneo. Editorial Monteverde. Montevideo. (p.67)

horizonte de las posibilidades uruguayas (...) hay quienes, poniendo énfasis en la situación económica de estancamiento productivo, consideran a nuestro país en estado de subdesarrollo y por el contrario, muchos atendiendo a la situación social y cultural sostienen que mantenemos una notable superioridad frente a los auténticos países subdesarrollados y que Uruguay disfruta de un nivel de renta, de cultura e integración social que lo excluye de la condición de subdesarrollo”⁴⁷¹.

También es interesante señalar la diferencia existente entre el enunciado programático para estudiar las potencias europeas y asiáticas en el cuarto curso y los enunciados programáticos para los primeros cursos. En la prescripción curricular para abordar el estudio de las grandes potencias el enfoque regional está ausente y se asoma claramente el paradigma de la Geografía Analítica anglosajona, muy vinculada a la teoría económica liberal y al discurso desarrollista.

La Geografía Analítica se desarrolló vinculada a la formación de geógrafos profesionales para ejercer en el dominio de la evaluación del potencial natural de los territorios (análisis productivista del medio físico), la evaluación de los recursos naturales y la planificación del espacio geográfico. Esta corriente del pensamiento geográfico, también conocida como *Geografía Teórica*, surgió a partir de la redefinición de los fundamentos teóricos y metodológicos del positivismo científico en la mitad del s XX, acompañando a la denominada revolución cuantitativa de la ciencia. La Teoría General de Sistemas, que había sido formulada en la década de 1930 por el biólogo Ludwig von Bertalanffy dio sustento teórico y metodológico a la Geografía Analítica como marco de referencia para interpretar, desde una lógica cuantitativa o sea “científica”, los asuntos espaciales que acuciaban al mundo de la posguerra, principalmente la complejidad de los problemas que se plantearon a las sociedades industriales del denominado mundo desarrollado, en donde era necesario lograr una planificación y ordenamiento de los territorios. Desde ese lugar paradigmático, la Geografía se definió como la ciencia de la organización

⁴⁷¹ Martínez Ignacio, Viña Edmundo (1967). Ciencias Geográficas 4º curso. Problemas Geográficos del Mundo Contemporáneo. Editorial Monteverde. Montevideo. (p.91)

del espacio y como disciplina “(...) *debe tener la capacidad de predecir ya que se perfila como una disciplina interventora, con posibilidades instrumentales, con capacidad de explicar y prever las conductas espaciales de los seres humanos*”⁴⁷². (Ortega J, 2000)

El Dr. Horacio Capel sostiene que la aparición de este nuevo paradigma en la Geografía estuvo en concordancia con la revolución cuantitativa que afectó al conjunto de las Ciencias Sociales entre 1930 y 1950. “*Las Ciencias Sociales de ese entonces se ven solicitadas desde diversos frentes en demanda de respuestas eficaces a los problemas que aparecen; las exigencias de la planificación regional y urbanas generadas por la misma crisis económica y por la necesidad de atender a la reconstrucción de las regiones devastadas por la guerra. A todos ellos se unió, inmediatamente después de la segunda guerra mundial, el problema del subdesarrollo suscitado por los procesos de descolonización que se inició después de la contienda*”⁴⁷³.

Es de destacar la influencia del pensamiento geográfico anglosajón en el Prof. Edmundo Viña Laborde, quien a la fecha de la escritura del programa y el libro de texto para el cuarto año liceal había cursado estudios de posgrado en la Universidad de Tulane (Nueva Orleans), en la London School of Economics and Social Sciences, y en la Syracuse University de Nueva York.

En una ponencia escrita sobre el campo de investigación de la Geografía Económica en el año 1967, el Prof. Edmundo Viña cuestionaba el paradigma escolar clásico, un híbrido entre el regionalismo y la geografía política sosteniendo “(...) *la geografía ha dejado de ser un mero inventario o catálogo de nombres de lugares y de productos, sino que aparece para quienes la cultivan, la posibilidad de contribuir en medida importante como técnica, en la solución del problema del desarrollo económico nacional. Y*

⁴⁷² Ortega Valcárcel, J (2000). Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía. Ediciones Ariel. Barcelona, España. (p.364)

⁴⁷³ Capel Horacio (2012). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía. Nueva Edición. Ediciones del Serbal. Barcelona, España. (p.335)

eso debe significar mucho para un país como Uruguay, tipificable en una economía dependiente o periférica al decir de Perroux y que no obstante su pequeñez territorial, no ha explotado adecuada ni totalmente los recursos naturales con que cuenta. Los geógrafos económicos pueden colaborar, pues, en empresas de tanta repercusión nacional al proceder a la evaluación sistemática de los recursos naturales y al estudiar la localización de las actividades económicas en forma científica”⁴⁷⁴.

Del citado texto se infiere que se presenta un enfoque geográfico escolar con una visión teórica de la Geografía vinculada a un paradigma diferente al enfoque corológico propio del Regionalismo, y que además, por primera vez, ese nuevo enfoque dialoga sincronizado temporalmente con la construcción del discurso geográfico disciplinar del mundo anglosajón.

Escribía el Prof. Viña Laborde (1967) proponiendo una nueva metodología para la enseñanza e investigación geográfica *“Primeramente se deberá efectuar el enunciado del problema que se trata de estudiar. Esto implica, indudablemente la identificación del hecho geográfico a estudiar. En segundo lugar se deberá iniciar un verdadero proceso de análisis, que normalmente tiene que ver con la medición o cuantificación de los fenómenos estudiados. La fase final consiste en la elaboración de un enunciado sobre la localización de los fenómenos que ya han sido identificados y medidos o cuantificados. La forma más usual de presentar tales enunciaos es, gráficamente, en la forma de mapas”⁴⁷⁵.*

Asimismo, cabe destacar que las finalidades formativas para este curso difieren de las definidas para los cursos de los tres primeros años de Ciencias Geográficas. Este curso, además de contribuir a la formación cultural de los futuros ciudadanos desde una perspectiva universalista, introduce a los estudiantes del cuarto año en la profesión del geógrafo, una carrera que aún no existía en el Uruguay, ya que la licenciatura en Geografía se inauguró en la Facultad de Humanidades y Ciencias en el año 1968.

⁴⁷⁴ Viña Laborde, Edmundo (1967). El campo de estudio de la Geografía Económica. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.28)

⁴⁷⁵ *Ibidem.* (p.32)

De ello da cuenta también el Prof. Edmundo Viña Laborde cuando en la introducción a la ponencia citada escribió *“Durante mucho tiempo la América Latina, incluyendo a Uruguay obviamente, vivió rezagada con respecto al avance de las ciencias de la observación, entre ellas la Geografía. La fuerte influencia cultural hispánica, estuvieron y siguen estando centradas en muchos países del continente en el campo del derecho, la medicina y las letras. Sin embargo en los últimos veinte años las cosas tienden a cambiar. El Brasil, la Argentina y México poseen estupendos departamentos de geografía que ya otorgan los doctorados en postgrados y cuyos técnicos y profesores se forman bajo la eminente influencia de profesores europeos y estadounidenses quienes por lapsos prolongados desfilaron por sus aulas y laboratorios de investigación”*⁴⁷⁶.

Es realmente relevante esta exposición, ya que refiriéndose a sí mismo en tercera persona, -es claro que hacía alusión a su formación académica-, cuestiona el paradigma dominante desde hacía dos décadas y ese cuestionamiento evidencia el inicio de una puja por el predominio en el campo disciplinar, que hasta el año 1968, se circunscribió al dominio de la Enseñanza Secundaria.

Este es el primero de los documentos relevados que alude a la conformación de un campo geográfico por fuera del escolar, lo que resulta novedoso, ya que tal como se presentará, otros cuestionamientos paradigmáticos al regionalismo lo hicieron desde el campo de la docencia y no vislumbrando un campo profesional independiente.

Esta necesidad de refundar el campo disciplinar y dar cabida a la formación profesional de geógrafos de manera independiente a la formación en docencia geográfica fue, en realidad, producto de las recomendaciones emanadas de la Reunión Regional para el mejoramiento de la Enseñanza de la Geografía en América Latina que fue desarrollado en Santiago de Chile entre el 29 de mayo y el 6 de junio del año 1967, organizado por el gobierno de Chile en consulta con la Comisión de Enseñanza de la Geografía de la

⁴⁷⁶ Viña Laborde, Edmundo (1967). El campo de estudio de la Geografía Económica. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.27)

Unión Geográfica Internacional y con la colaboración de la UNESCO. En la Resolución 21 de la Reunión Regional se estableció *“Teniendo en cuenta las relaciones entre la educación y la planificación regional, se recomienda la creación, en los diversos establecimientos de nivel superior, de la carrera de geógrafo, destinada a la formación del geógrafo profesional, así como se estima aconsejable la incorporación de éstos a los organismos públicos de planificación económica y regional”*⁴⁷⁷.

En síntesis, tanto el programa de estudios como el libro de texto para el cuarto año de Geografía introducen en la materia escolar nuevos enfoques paradigmáticos con contenidos y propuestas metodológicas situadas en su época, en diálogo con los frentes epistemológicos disciplinares del mundo anglosajón y alineados con la agenda del resto de las Ciencias Sociales de la región, fundamentalmente con la teoría desarrollista clásica.

Los actores intervinientes, los Profesores Edmundo Viña Laborde e Ignacio Martínez Rodríguez fueron los responsables de su introducción en el campo disciplinar escolar. Ambos expusieron públicamente su desacuerdo con los contenidos y metodologías de enseñanza de la Geografía instituidos en la Enseñanza Media elemental y así lo expresaron. Encontraron el reducto del cuarto año liceal, un espacio nuevo en el territorio del currículo como vía para la introducción de los nuevos enfoques teóricos y desde ellos, analizaron y narraron una nueva Geografía

Sin embargo, si bien se presentaron como voces disidentes dentro del campo disciplinar, la falta de investigaciones sistemáticas con base empírica que permitieran generar nuevos contenidos para la Geografía escolar podría haber sido uno de los factores determinantes para que el enfoque regionalista, al menos para analizar la Geografía del Uruguay, continuara dominando bajo la figura del Prof. Jorge Chebataroff y el campo disciplinar no sufriera socavamiento alguno.

⁴⁷⁷ Zamorano, Mariano (1967). Mejoramiento de la geografía en América Latina. . En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.75)

Así ya lo expresaba y reconocía el propio Prof. Chebataroff (1960) “Actualmente es necesario un proceso de redescubrimiento del territorio y la presentación de su realidad geográfica de acuerdo a la moderna metodología que se ha impuesto la propia ciencia geográfica (...) De ello derivarían importantes consecuencias que se reflejarían en forma beneficiosa en los problemas de planificación, en los de los límites, en la protección de suelos, flora y fauna, en los de urbanismo, en el desarrollo del turismo, y sobre todo en los relativos a la didáctica de la geografía, donde las fallas son todavía sensibles”⁴⁷⁸.

Las voces disidentes a la “Geografía Oficial”. ¿El resquebrajamiento del campo disciplinar instituido?

En el transcurso de la década a la que se está refiriendo se produjeron en Uruguay una serie de acontecimientos impulsados por los docentes que, sin antecedentes, desencadenaron procesos que pretendieron torcer los rumbos de la Geografía como materia escolar y redibujar el campo disciplinar.

La creación de la Sala de Estudiantes de Geografía del Instituto de Profesores Artigas en 1966, la fundación de la pionera Asociación Nacional de Profesores de Geografía en 1967, y la apertura de los estudios universitarios sistemáticos en la Facultad de Humanidades y Ciencias con la creación de la Licenciatura en 1968, marcan tres hitos esenciales que dan cuenta de la necesidad de profesionalizar la docencia y la investigación geográfica en el país y fundamentalmente, el fervor del demos corporativo por hacerlo posible.

A lo largo de los diez años que van entre 1962 y 1972, un colectivo de docentes de todo el país y frente a circunstancias políticas, socio-económicas, institucionales y curriculares tanto circunscriptas a escala nacional como internacional, se interrogaron, cuestionaron, y debatieron los sentidos y las finalidades de la enseñanza de la Geografía situada en el contexto histórico del país, en el marco de América Latina y sus circunstancias.

⁴⁷⁸ Chebataroff, Jorge (1960). Tierra Uruguaya. Ediciones Don Bosco. Montevideo. (p.9)

Asimismo y como producto de ello, se propusieron las bases de qué Geografía enseñar, pero como producto del para qué enseñarla, cómo promover innovaciones didácticas y cuál debía ser el rol del profesor de Geografía en aquellos tiempos. Como resultado se forjaron fines para la educación geográfica escolar, se definieron ejes teóricos estructurantes para su enseñanza e investigación y por vía de los hechos, se fue colectivamente definiendo un perfil identitario para *La Geografía como docencia*, en sus tres pilares fundamentales: la enseñanza, la investigación didáctica y la extensión.

El paradigma Geográfico de la materia escolar cuestionado...

Los cuestionamientos a las finalidades formativas de la Geografía escolar instituida desde hacía más de una década sustentada en un paradigma híbrido entre el regionalismo y la geografía política clásica habían comenzado a desarrollarse en el propio seno de la Comisión de Educación de la Unión Geográfica Internacional desde 1950.

A lo largo de la década de 1950, esos cuestionamientos atravesaron tres momentos y tuvieron fundamentos diferentes.

En un primer momento, durante el primer lustro de la década en cuestión, el debate se centró entre la permanencia o la exclusión curricular de la Geografía como materia escolar o su reinención en los Estudios Sociales, que tuvo como protagonistas a políticos, estadistas y académicos en los que la Unión Geográfica Internacional (UGI) y la UNESCO tuvieron intensa producción y propuestas.

En este primer momento los cuestionamientos se fundamentaban en las finalidades formativas curriculares de la materia escolar y fueron presentados en el capítulo anterior. Ese debate en Uruguay se dio tardíamente, vinculado al plan de estudios que se está abordando, en el que se introdujeron los Estudios Sociales de manera *sui generis* pues no se desdibujaron los límites disciplinares entre la Geografía y la Historia, quizás

por el gran peso de la tradición académica de estas asignaturas en el currículo escolar nacional.

En un segundo momento, que se puede contextualizar a partir del año 1956, el cuestionamiento se produjo cuando la Comisión para la Enseñanza de la Geografía de la Unión Geográfica Internacional elaboró un informe que fue presentado en el Congreso de Río de Janeiro en el que se cuestionaba el uso abusivo de la enseñanza de los contenidos factuales propios de la Geografía Política clásica, los métodos de enseñanza pasivos y memorísticos y la no preparación disciplinar y metodológica de los docentes. (Declaraciones finales del Congreso de la UGI, 1956). Desde la UGI se proponía renovar los contenidos de enseñanza de la Geografía escolar a partir de los aportes de la academia disciplinar, que había encontrado en el paradigma neopositivista de la Geografía Analítica el marco teórico y metodológico para la producción científica del conocimiento.

Esta sentencia a la Geografía escolar tradicional efectuada por parte del colectivo docente vinculado a la UGI trajo la necesidad de refundar las bases teóricas y metodológicas de su enseñanza y darle una nueva significación y validez social, ya que el estatus curricular de la misma estaba amenazado. En este segundo momento la razón del cuestionamiento fue paradigmática.

Haciéndose eco de los planteos de la Unión Geográfica Internacional, algunos académicos en la Argentina por ejemplo fundamentaban que “(...) *la necesidad de cambio se encuentra presente en el ánimo de todos los que directa o indirectamente están relacionados con la docencia. Es así que muchos especialistas se han abocado a la búsqueda de soluciones para lograr una enseñanza adecuada a las nuevas generaciones. (...) Nadie ignora ya que los esquemas vigentes resultan caducos para ellos. (...) El método que es transmitido en las universidades y que se aplica con todo rigor en la investigación, no se cumple debidamente en la enseñanza secundaria*”⁴⁷⁹. (Ostuni & de Civit, 1968).

⁴⁷⁹ Ostuni, M.; de Civit Furlani, C (1968). La geografía en la República Argentina. Ediciones Paidós. Buenos Aires. (p.31)

Como se analizó anteriormente, también en el Uruguay algunos docentes que habían realizado estudios de posgrado en el exterior referían al problema de la caducidad del enfoque y métodos para la enseñanza de la Geografía escolar.

La academia uruguaya no estuvo ajena al debate. Desde la tradición canónica de la Geografía Política, la Prof. Juanita González (1960) defendía el paradigma tradicional afirmando “(...) *La realización de observaciones, descripciones y explicaciones supone una dosis de nomenclatura geográfica y, por lo tanto, el empleo de la memoria. Tanto se ha reaccionado contra su abuso, que se ha caído en el extremo opuesto de desechar su valor. “(...) Es necesario recalcar el peligro del abuso de la deducción, al punto de desfigurar la Geografía. Se olvida a menudo la complejidad particular de cada región (...) en donde las relaciones no se cumplen de manera matemática ni inexorable...”*⁴⁸⁰ (...) *Lo que importa es emplear bien la memoria y no exclusivamente a ella. ¿Hay que desechar cabos y bahías y pasos y cifras? Entendemos que no. Se trata, eso sí, de conocerlos dándoles significación.*⁴⁸¹”

También la Prof. Gladys Lima (1963) refería a las pretendidas transformaciones paradigmáticas y metodológicas para la Geografía escolar basándose en la metodología de la enseñanza en Francia, país de siempre referencia para Uruguay “(...) *se estudia Geografía General Física y Humana, medio y hombre; y se deja de lado el estudio de las teorías así como el de los hechos raros, fortuitos, que llevan a falsear las perspectivas de conjunto*”.⁴⁸²

Pero también resultó que muy prontamente, también la denominada Geografía Analítica y sus propuestas teóricas y metodológicas con base “teórica y científica” encontraron en Europa, en los Estados Unidos de

⁴⁸⁰ González, Juanita. (1960). La Geografía y su didáctica. En: Anales del IPA N° 4- 5. Instituto de Profesores Artigas- Centro de Publicaciones. Montevideo. (p.42).

⁴⁸¹ *Ibíd.* (p.43).

⁴⁸² Lima, Gladys. (1963). Panorama de la Enseñanza Media en algunos países europeos. En: La didáctica de la geografía en la Enseñanza Secundaria. Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo. 1963. (p. 22).

América y en la propia América Latina una respuesta ideológicamente confrontada, que se fue forjando a principios de los años 1960.

En este tercer momento, los cuestionamientos fueron a los cuestionamientos paradigmáticos realizados a la Geografía escolar tradicional por la Nueva Geografía y se produjo la emergencia del paradigma socio crítico como contestación, con sus propuestas de transformación radical a los fines, contenidos y métodos de enseñanza.

En ese marco, es necesario destacar lo que escribía el Prof. Germán Wettstein (1962) *“Un profesor de Geografía en un país subdesarrollado dependiente, debe tener, además, conciencia clara de los objetivos que ha de defender desde este otro frente de lucha que es la docencia (...) para contribuir a la liberación económica y social, esto es al desarrollo integral y autónomo. (...) Co divulgamos, entusiasmados, las virtudes de una ciencia geográfica activa, opuesta a una ciencia geográfica pasiva, contemplativa, descriptiva, (...) ¿Y de qué nos estamos regocijando, en el fondo? De los éxitos de los demás; de los triunfos de los países desarrollados, con su control de la naturaleza, propia y ajena”*⁴⁸³.

Entre tanto, la Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas (1967) se cuestionaba *“¿Cómo debemos enseñar la Geografía en nuestro país?, ¿Qué cosas son las que nos interesa que lleguen al educando?, (...) ocurre que chocamos con programas que parten de esa visión artificial y tenemos que tratar que se modifiquen (...) llegando a una enseñanza unitaria, en la que los aspectos físicos, humanos, económicos, no estén separados en compartimentos estancos, sino unidos como lo están en la realidad, influyéndose mutuamente*”⁴⁸⁴.

Cuando desde la Asamblea Técnico Docente de Enseñanza Secundaria se le preguntó a la profesora Luce Fabbri (1960) sobre las finalidades de las materias escolares en la Educación Media uruguaya y sus contenidos de

⁴⁸³ Wettstein, Germán (1962). La Geografía como docencia. Edit. El siglo ilustrado. Montevideo. (p. 9)

⁴⁸⁴ Sala de Geografía del IPA (1967). Fines de la enseñanza de la Geografía en la hora actual. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.92)

enseñanza, ella respondió que sí debía enseñarse Geografía “(...) puesto que es el estudio de la gran casa del hombre. Moral no es ni puede ser asignatura, puesto que es vida y está en todos los momentos de la vida Liceal; pero si tuviera que darle una localización la ubicaría en la Geografía, que nos enseña que en cada pedazo de pan que nos llevamos a la boca, está el esfuerzo de todos los hombres de todos los pueblos”⁴⁸⁵.

Por primera vez en la historia de la Geografía como materia escolar en Uruguay los cuestionamientos a las finalidades formativas y a los contenidos y métodos de enseñanza se comenzaron a efectuar de manera colectiva y las nuevas miradas paradigmáticas se alinearon cronológicamente con el pensamiento científico disciplinar.

La emergencia de la Geografía Crítica en el Uruguay de la década de los años 1960 se sincronizó con las proposiciones teóricas y metodológicas que se estaban procesando en el mundo occidental.

Las bases paradigmáticas de la Geografía crítica

En los últimos años de la década de 1960 se encuentra en la Asociación Nacional de Profesores de Geografía y en la Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas, dos espacios académicos muy fermentales como para promover la renovación paradigmática y didáctica de la asignatura.

Es indudable la influencia que ejerció el Profesor Germán Wettstein, (docente de Geografía Humana en el Instituto de Profesores Artigas) en el pensamiento crítico y en el accionar de esos colectivos. También cabe mencionar el aporte de otros profesores para forjar una nueva Geografía desde un paradigma cuestionador al instituido o al que desde la Unión Geográfica Internacional se pretendía imponer. Una Geografía construida desde la realidad latinoamericana.

La irrupción del paradigma crítico en las Ciencias Sociales se hacía sentir epistemológicamente en la disciplina en un contexto político nacional que se

⁴⁸⁵ Fabbri Luce. (1960). Fines de la Enseñanza Secundaria. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas- No. 4-5. Enseñanza Secundaria. Montevideo. (p. 10).

articulaba al conjunto de los movimientos contra culturales que se manifestaban en Europa Occidental, en Estados Unidos y en América Latina.

Ese movimiento intelectual, muy crítico con la investigación y la enseñanza geográfica vigente en el país, a la que acusaba de “(...) *no haber pasado la fase de los estudios temáticos y parcializados exentos de cuantificación precisa y por tanto con validez científica discutible...*”⁴⁸⁶ socavó los sólidos pilares epistemológicos de la Geografía escolar clásica y sus fundamentos en la enseñanza de la asignatura. Y proponían una refundación disciplinar para “(...) *que la investigación y la enseñanza geográfica y científica irrumpa como un instrumento más en la transformación revolucionaria de la sociedad*”⁴⁸⁷

En esa frase se encuentra el pilar ontológico del paradigma crítico, o sea el involucramiento de quienes practican la investigación y la enseñanza geográfica en la transformación radical de la sociedad.

La Sociedad fue concebida como constructora política del Espacio Geográfico en interacción con la Naturaleza, a la que podía transformar ilimitadamente para alcanzar el desarrollo económico y social. Esta base teórica daba un nuevo marco interpretativo a la disciplina y por ende a su enseñanza. El Espacio Geográfico, categoría analítica por excelencia de la Geografía, fue concebido como una construcción social temporal y ya no como un mero receptáculo o escenario en el que se desarrolla el accionar humano. Esta es una concepción dinámica de Espacio, propia de las corrientes geográficas radicales (entre las que predominan las que adoptan el materialismo histórico y dialéctico como metodología de comprensión de la realidad objetiva), para las que el Espacio es producto y factor social, concreción material de la interacción Sociedad/Naturaleza en el devenir histórico de ambas categorías.

⁴⁸⁶ ANPG (1969)- Hacia Una Geografía Regional- Colección Nuestra Tierra, N° 33. Montevideo, Uruguay.

⁴⁸⁷ *Ibíd.*

La apariencia material del Espacio Geográfico (esencia) la constituye el Paisaje, que es fuente de lectura e interpretación de las contradicciones sociales que generan espacios diferenciados. Las estrategias didácticas para el abordaje del Espacio Geográfico desde este modelo teórico conceptual deberían conducir siempre, a la búsqueda de las contradicciones sociales y sus manifestaciones en los distintos Paisajes Geográficos y el análisis de los fenómenos geográficos debía efectuarse desde el materialismo histórico y dialéctico.

Sostenía el Prof. Daniel Vidart (1967) sobre la construcción social del espacio, al que definió como espacio social *“Los geógrafos lo descuidan a menudo. Consideran a las formas geoculturales –espacios naturales, paisajes humanizados- en primer plano y a las sociedades, como un homogéneo telón de fondo. Esta visión es incorrecta, simplista y al final, falaz. El espacio social señala que en las sociedades existen jerarquías, estratificaciones (...) El espacio social salta las barreras geográficas, planetariza el orbe de las sociedades globales. Aunque los separen miles de leguas comparten un mismo espacio los dueños de los cafetales paulistas y los propietarios de la United Fruit del Caribe, y por igual son integrantes del submundo de los explotados el pelado mexicano, el roto chileno, el fellah de Egipto. Dicho espacio social, estructurado y dispuesto en pirámides clasistas el geógrafo debe utilizarlo y descifrarlo, si se propone buscar en la construcción de los paisajes humanizados los grupos sociales que sobrellevan el peso de las penosas tareas musculares mal retribuidas, si califica debidamente la condición clasista de los grandes balnearios de lujo, si descubre en las configuraciones de la ecología humana, en su sentido de localización espacial, de los grupos provocadas por la “acción competitiva” como se llama eufemísticamente por los sociólogos de USA a la lucha de clases”*⁴⁸⁸.

La finalidad de la Geografía Crítica radical y sus impulsores establecieron como propósito académico que el análisis geográfico debía llegar a la raíz

⁴⁸⁸ Vidart Daniel (1967). Espacio y Tiempo en la Geografía Humana. Mejoramiento de la geografía en América Latina. . En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.48)

de los problemas sociales manifiestos en los Paisajes para desvendar las contradicciones del sistema dominante y sus expresiones espaciales y de esa manera, proponer sistemas de organización y planificación del espacio alternativas.

Los geógrafos críticos radicales se posicionaron en torno a temas que fueron considerados los verdaderamente trascendentes en el ámbito social, de los cuales se deben destacar el de las desigualdades entre los denominados países desarrollados y subdesarrollados, la pobreza y la marginación social, las diferencias en la ocupación del espacio urbano, la discriminación racial.

Ante estos temas se propusieron que el geógrafo como investigador y como docente debe posicionarse socialmente en forma comprometida para lograr transformaciones sociales, económicas y políticas de tipo estructural o de lo contrario, seguirá contribuyendo con el orden instituido. *“Para la geografía radical, los geógrafos no son pues espectadores neutrales de la sociedad en la que viven. Debido a la posición social que tienen de hecho o la que reivindican, su geografía está influida por dimensiones personales. Estas dimensiones personales guían la elección de sus temas de investigación y las formas de expresión que adoptan; están inspiradas por opciones fundamentales que no vienen impuestas por la práctica de la disciplina, sino por adhesiones más o menos explícitas o críticas a tal o cual gran sistema de pensamiento”*. (Herin, 1992)

Bajo esta óptica, los geógrafos críticos consideran que no es suficiente con describir los fenómenos, sino que se debe analizarlos y definir las causas que conllevan a determinadas organizaciones espaciales.

Nótese el marco teórico descrito antes en el pensamiento socio-crítico del Prof. Daniel Vidart, quien sostenía (1967) *“(…) Sólo la captación desmitificada, dialéctica, dinámica de la realidad en sus múltiples declinaciones espacio/temporales ofrece las claves para la verdadera explicación y docencia geográficas. (...) Así por ejemplo, al señalar el profesor en el mapa el área de los business y los ghettos de negros y portorriqueños en Nueva York, no solamente pondrá de relieve dos localizaciones geográficamente diferentes, sino que deberá explicar el*

mecanismo dialéctico de las contradicciones que determinan la organización del espacio de una ciudad perteneciente al área de la libre empresa”⁴⁸⁹.

La Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas en una ponencia colectiva presentada en el Primer Congreso de Profesores de Geografía realizado en Montevideo en el año 1967 sostenía que “*El desarrollo del presente trabajo tiene como objetivo exponer lo que, a nuestro criterio, son los principales fines de la Geografía en Enseñanza Secundaria (...) El fin esencial de la Geografía es establecer el estado actual de la organización del planeta por obra de su principal protagonista. La realidad es cambiante y, por tal, presenta problemas de los que los alumnos participan a través de su medio (...) Con la incorporación de nuevos enfoques en Geografía y la posesión del planteo de problemas, los alumnos estarán en mejores condiciones de ubicarse frente a él, comprenderlo y contribuir en su solución (...) Así se acercarán a la realidad de su mundo, en que está llamado a actuar (...) El Uruguay está ubicado en un continente y por lo tanto no está aislado. Debe llegarse a la clara realidad de que nuestro país se encuentra en el subdesarrollo (...) del que deben profundizarse las causas que motivan tal estado, sus verdaderas dimensiones, relacionándolo con factores internos y externos del estancamiento y del retroceso*”⁴⁹⁰.

Por su parte, los profesores Eliseo Salvador Porta y Pablo Fierro Vignoli, en nombre de la Sala de Geografía de Paysandú, exponían en el Primer Congreso de Profesores de la asignatura la comunicación *El profesor de Ciencias Geográficas ante los problemas de Uruguay y América Latina*, en la que se preguntaban *¿qué papel cabe al profesor de Geografía?*, y respondían a ella de manera categórica “*(...) Ningún profesor como el de Geografía puede tentar la urgente aventura de despertar conciencia de los*

⁴⁸⁹ Vidart Daniel (1967). Espacio y Tiempo en la Geografía Humana. Mejoramiento de la geografía en América Latina. . En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.48)

⁴⁹⁰ Sala de Geografía del IPA (1967). Fines de la enseñanza de la Geografía en la hora actual. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.88)

problemas latinoamericanos, crear un espíritu crítico, combatir el subdesarrollo de mentes (...) y para ello debe documentarse en forma seria y con la mejor bibliografía, (...) tenemos aquí en Uruguay, nosotros los docentes, una estupenda arma de transformación; podemos educar, podemos hacer que los problemas se conozcan y se sientan. (...) Queremos un curso comprometido como deseamos un profesor comprometido. Comprometido primero en lealtad a los patrones internacionales del saber, en lealtad a su pueblo, comprometido en crear dentro de su clase un espíritu de tolerancia (...) un buen profesor de Geografía debe mantenerse informado con América Latina al día y Uruguay al minuto. Además cuando se dialoga con los alumnos (...) indirectamente se está llegando al hogar, pues eso que no se ciñe al texto, que tiene calor de humanidad y cosa viva, el muchacho lo lleva al comentario familiar”⁴⁹¹.

La emergencia del pensamiento crítico, la divulgación de ese nuevo paradigma y la intencionalidad manifiesta para redefinir las finalidades formativas y los enfoques disciplinares en la Geografía escolar no fue desadvertida por quienes se consideraban parte integrante del campo disciplinar.

Así refiere el Prof. Ignacio Martínez Rodríguez al respecto: *“Contribuye a la confusión sobre la verdadera naturaleza de la Geografía el que muchas de las gentes que llegan al campo geográfico y que se dedican a la investigación o profesan su enseñanza no han recibido una formación geográfica y no tienen claro de su verdadera naturaleza y de los principios fundamentales de su metodología. Algunos proceden de la Historia, de la Sociología, de la Economía; no han tenido, en general, en su preparación, el indispensable estudio de las bases físicas de la Geografía y tienden a hacer de ésta un estudio sociológico desconectado del medio geográfico. Otros proceden de las Ciencias Naturales y tienden a desequilibrar el estudio geográfico en sentido opuesto. Unos y otros mutilan la Geografía y distorsionan su espíritu y por sus conexiones ha sido siempre, el campo*

⁴⁹¹ Porta, S; Vignoli, P. (1967). *El profesor de Ciencias Geográficas ante los problemas de Uruguay y América Latina*. En: *El profesor de geografía y el desarrollo económico y social*. Fundación de Cultura Universitaria. Cuadernos de geografía 2. Montevideo. (p.16)

geográfico propicio a invasiones y otros han pretendido absorber la geografía e integrarla en el grupo de ciencias de su propia procedencia”⁴⁹².

El precursor de la Geografía Crítica como docencia en Uruguay: el Prof. Germán Wettstein

El Prof. Germán Wettstein nació en el año 1934. Completó estudios en la Universidad de la República, graduándose como Sociólogo. Asimismo se introdujo en el campo de la Geografía a través de la cursada de la Sección Agregaturas del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria del que fue egresado y cursó las materias Geografía Física y Biológica en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Realizó su formación de posgrado en Geografía en la Universidad de Estrasburgo, Francia. Se destaca como geógrafo en América Latina a partir de una profusa producción académica realizada en investigaciones contextualizadas en diferentes países de la región a partir de la década de 1960.

En su amplia trayectoria profesional se destaca como hito en la academia nacional el haber dirigido la investigación sobre rancheríos rurales en Uruguay en el marco del programa de la ASU en el año 1967, en la que definió el trabajo de campo como “aula”.

Coordinó junto al Prof. César Campodónico la Serie Los Departamentos, de la Colección Nuestra Tierra. Tuvo un papel destacado en la creación de la Sala de Geografía del IPA (1966), de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía (1967) y en la consolidación de la Licenciatura de Geografía en la Facultad de Humanidades y Ciencias (1968).

Forjó, en la década de 1960- 1970, las bases de la denominada Geografía Crítica latinoamericana o “*Geografía Nueva*” teniendo una intervención destacada en los Congresos de Profesores de Geografía de Salto (1973) y el realizado en Neuquén durante 1974.

⁴⁹² Martínez Rodríguez, Ignacio (1967). La autonomía de la Geografía en la enseñanza. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.18)

Fue perseguido políticamente por la dictadura cívica militar uruguaya y se exilió en Venezuela, en donde continuó enseñando, investigando y publicando Geografía. A mediados de la década de 1980 se integra al ejercicio de la docencia universitaria en el Departamento de Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en donde estuvo a cargo como Profesor Titular de los cursos de Geografía Aplicada y de los Seminarios de Geografía Integrada entre otros. Conformó el equipo de trabajo *Geografía Integrada* y coordinó, entre otras, las siguientes publicaciones “*La región de Bella Unión: cooperativismo y desarrollo agroindustrial*” (1988), “*La profesión y el rol del geógrafo. Una encuesta latinoamericana*” (1992). Pero sin lugar a dudas, su obra más relevante y significativa fue “*Subdesarrollo y Geografía, un manual para latinoamericanos*” (2ª edición actualizada en 1989) que fue traducida al portugués y tuvo repercusiones teóricas y metodológicas en América Latina. (Achkar, Domínguez & Pesce, 2011).

En el año 1962, la editorial *El siglo Ilustrado* publicó el libro de su autoría *La Geografía como docencia*. Esta obra renovadora por sus contenidos no sólo en el campo de la enseñanza de la Geografía sino en el educativo, resume una serie de reflexiones didácticas, resultados de investigaciones sobre su práctica de enseñanza e incluye un conjunto de proposiciones teóricas y metodológicas como producto de ella centradas en el paradigma crítico.

Dados los contenidos de este libro y el conjunto de teorías didácticas en Geografía que contiene, la transforman en una obra pionera en cuanto a la definición profesional de la tarea docente. En la obra presenta una crítica a los fines formativos de la Geografía escolar instituida y a sus contenidos de enseñanza y propone una redefinición de los mismos desde un nuevo lugar teórico.

Cuando refiere a los fines telúricos de la Geografía como materia escolar, realiza una tipología sobre la enseñanza de esta materia en el nivel secundario, considerando los contenidos programáticos (currículum prescripto) y los enfoques disciplinares presentes en los libros de texto

(currículum interpretado y prescripto), definiendo tres grupos de países dentro de América Latina:

a) Aquellos que desatienden el estudio de la Geografía regional y mundial, mientras se atiende la nacional (México, Venezuela),

b) aquellos en los que se atiende la Geografía regional mundial pero desatendiendo la nacional (Uruguay) y

c) países que atienden tanto el estudio de la Geografía nacional como la regional (Brasil, Argentina), concluyendo que sólo en este último grupo de países, es que se está en condiciones de enseñar verdaderamente Geografía.

Asimismo, abordando los mismos referentes empíricos (programas y textos), concluye que en Uruguay “(...) *la enseñanza de la Geografía regional, primordialmente física, es una de las aberraciones más graves para la época. (...) Ello conduce al más absoluto desconocimiento de nacionalidades*”. Sobre una encuesta realizada a 1000 estudiantes de la enseñanza media pública y privada de nuestro país, se obtuvieron conclusiones así “(...) *de 40 nacionalidades propuestas a los alumnos, sólo se definieron o describieron un promedio de 15, llegando el porcentaje de desconocimiento al 65% en los liceos privados y al 59,8% en los públicos*”. Concluye “(...) *enseñar a comprender los países y pueblos es enseñar a quererlos, en sus regiones naturales y sus climas, en sus tipos raciales y sus psicologías, en sus costumbres y en sus esperanzas*”⁴⁹³.

El Prof. Germán Wettstein sugirió que los contenidos de enseñanza de la asignatura debían surgir de los sentidos políticos y de las finalidades formativas que pone en práctica un docente ya que “(...) *no alcanza con tener una noción clara de lo que significa la nueva geografía; (...) no alcanza con enseñar las direcciones del Tercer Mundo; no alcanza con tener conciencia clara del particular momento histórico que vive hoy Uruguay; todo eso junto debe ponerse al servicio de una didáctica principal, y esa tarea es la de descubrir, presentar, desmenuzar y denunciar*

⁴⁹³ Wettstein, Germán (1962). La Geografía como docencia. Edit. El siglo ilustrado. Montevideo. (p. 12)

las contradicciones del sistema en el que vivimos,- y describe la evolución paradigmática de la disciplina, cuando afirma que- (...) será en ese momento, cuando habremos implantado la tercera y definitiva imagen de la Geografía ciencia- docencia; primero fue desplazada la atractiva geografía descriptiva de los lugares ignotos, por una geografía interpretativa de naturaleza y gente conquistables; ésta a su vez fue desplazada por una geografía aplicable a paisajes y gente manejables; en un mañana no muy distante dirigiremos una geografía revolucionaria, en que la humanización de nuestros paisajes sea manejada por nosotros mismos”⁴⁹⁴.

En cuanto al ejercicio de la docencia y retomando el concepto de disciplina escolar y el ejercicio comprometido de la labor, el docente es descrito por el Prof. Germán Wettstein (1962) como *“El profesor de geografía tiene que ser un trabajador incansable para participar hasta el final de la reconfortante tarea de contribuir a construir pronto una nueva y definitiva patria nuestra*”⁴⁹⁵.

Los grandes ejes estructurantes para el abordaje teórico de los nuevos contenidos de enseñanza debían de tener como finalidad formativa contribuir a la liberación económica y social, para alcanzar un desarrollo integral y autónomo ya que *“(...) en la búsqueda, presentación, y denuncia de todas y cada una de las contradicciones, el docente tiene que ser implacable; como corresponde a un luchador de primera fila en la lucha de liberación*”⁴⁹⁶.

Para ello se creía necesario organizar los ejes estructurantes de la enseñanza geográfica atendiendo a los siguientes motivos:

- Desmitificar el desarrollismo capitalista que genera el subdesarrollo económico, político, y técnico.

⁴⁹⁴ Ibídem. (p. 18)

⁴⁹⁵ Ibídem. (p. 22)

⁴⁹⁶ Ibídem. (p.27)

- Desbalcanizar la tribalización regional impuesta, apostando al abordaje de una visión de integralidad geográfica de la América Latina y del conjunto de los países subdesarrollados.
- Desenmascarar las contradicciones económicas y sociales y sus expresiones geográficas, principalmente el freno al desarrollo integral promovido por la concentración de los medios de producción.
- Abordar ejemplos geográficos que ilustren la posibilidad de la liberación nacional y el trazado de metas desarrollistas autónomas.
- Interpretar la realidad nacional en todas sus dimensiones, contextualizándola en la región latinoamericana y en los problemas del mundo contemporáneo.

Enmarcó los sentidos políticos del ejercicio de la docencia de la siguiente manera “(...) *América Latina no necesita de urgencia hoy catedráticos de fuste, metafísicamente avalables en lo universal, sino un plantel de investigadores y líderes educacionales –casi pragmáticos- que se compenetren de la realidad política y social en mudanza y hagan compenetrar a quienes lo rodean*”. Salió así al cruce de las sugerencias efectuadas por la Unión Geográfica Internacional cuando a lo largo de los Congresos realizados durante la década anterior proponían la adaptación del método científico a la enseñanza eficaz de la asignatura, sustentada en los aportes paradigmáticos de la Geografía Cuantitativa.

Rechazó enfáticamente las teorías de la reproducción didáctica del saber científico al sostener “(...) *me permito discrepar con tal tipo de limitaciones, por varios motivos (...) por la conveniencia de que el profesor sea a la vez investigador y (...) no se trata sólo de hacer investigaciones científicas en el sentido habitual del término; un docente está en condiciones de cumplir investigaciones pedagógicas durante el transcurso de sus clases*”.

Ya finalizada la década de 1960, marcó una sucesión de transformaciones políticas, económicas y sociales en el país y su gente, a la que no quedó

ajena la profesión docente, de la que destacó los cambios cualitativos relevantes alcanzados a partir de la creación de la Sala de Geografía del IPA, de la ANPG y de la Licenciatura en Geografía y afirmó –en clara alusión al trabajo investigativo geográfico efectuado individualmente por quien lideraba el campo disciplinar, el Prof. Jorge Chebataroff- “(...) *no hay ya, pues, exclusiva creación individual en lo geográfico; la época del trabajo en equipo se instauró definitivamente en nuestra disciplina. Por ello, esta segunda edición será la última, y quedará como un resabio de otros tiempos. Volúmenes futuros sobre la didáctica de la Geografía surgirán como producto del intercambio pedagógico fermental y serán obras colectivas*”⁴⁹⁷.

A modo de conclusiones preliminares

En la década de los años 1960 el contexto histórico, político y económico de la región latinoamericana y uruguaya sirvió de escenario en el que se socavaron los sentidos políticos, las finalidades formativas y el enfoque disciplinar instituido en la Geografía escolar.

Los cambios permanentes en la Geografía política de los países del Tercer Mundo como producto de la descolonización, la revolución cubana, la aparición de los movimientos de liberación nacional, la consolidación de la izquierda política intelectual, son algunos hitos que marcaron el escenario político y social en la región y en Uruguay en donde además, se estaban produciendo profundas transformaciones sociales provocadas por la crisis económica. A esto se le debe sumar que la institución educativa media, que había sido creada por y para las élites con sentido propedéutico, tuvo un incremento de la matrícula estudiantil, lo que obligaba a pensar sus finalidades formativas. Fue en ese contexto que se sometió nuevamente a debate el diseño curricular y las materias escolares que lo integraban.

La intervención política del corporativo docente a través de las Asambleas de Profesores, la fundación del sindicato de profesores de Enseñanza

⁴⁹⁷ Wettstein, Germán (1972). La Geografía como docencia. 2ª. Edición. Edit. Banda Oriental. Montevideo. (p.5-6)

Secundaria en 1963, las autoridades del Consejo de Educación Secundaria electas por los docentes, fueron los actores intervinientes en un debate que derivó en un nuevo plan de estudios que se impuso a modo experimental en el año 1963. Su diseño contó con una amplia participación del cuerpo docente a distintos niveles institucionales, lo que le dio gran legitimidad corporativa.

Dentro de ese plan, la Geografía dejó de tener sanción en el ciclo medio básico y perdió carga horaria en este nivel. Sin embargo, eso se comprende más por las características de ese plan, que desatendió las modalidades de evaluación tradicionales e introdujo nuevas herramientas para la aprobación de los cursos y para el pasaje de grado, que por una pérdida en el terreno curricular, ya que se introdujo la materia en el cuarto año como *Estudios Geográficos del Mundo Contemporáneo*.

La organización del territorio curricular en áreas del conocimiento y la inclusión de las Ciencias Geográficas en el área de las Ciencias Sociales provocó la reacción del corporativo docente de la materia escolar, demostrando un fenómeno que es descrito por Igor Goodson (1995) cuando aborda la teoría de las disciplinas escolares, fundamentando que el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por estatus, recursos y territorio.

Así lo demuestran las palabras del Prof. Ignacio Martínez Rodríguez (1967) cuando afirmó que *“La Geografía ya hemos dicho, no es una Ciencia Social; pero la Reforma ha sido inspirada y realizada por profesores de Historia, que necesitan la base geográfica para apoyar el desarrollo de sus cursos, que quieren subordinar la enseñanza de las Ciencias Geográficas a la de la Historia. El propósito está bien claro, lo que se entiende por coordinación es absorción de la enseñanza de la Geografía por la Historia”*⁴⁹⁸.

⁴⁹⁸ Martínez Rodríguez, Ignacio (1967). La autonomía de la Geografía en la enseñanza. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.22)

Concomitantemente con la reacción del corporativo docente en bloque contra la inclusión de la Geografía junto con la Historia como Ciencias Sociales, para el que se utilizó el enfoque dualista Geografía Física/Geografía Humana para argumentar la necesaria autonomía de la Ciencia Geográfica, se produjo una puja por la ruptura de la hegemonía del paradigma disciplinar instituido.

Ese debate que se produjo en la Geografía académica uruguaya entre dos paradigmas confrontados, el positivista y el socio- crítico y el cuestionamiento desde los dos lugares paradigmáticos hacia la Geografía escolar instituida y a sus finalidades formativas no logró dirimirse en la academia debido al golpe de estado y su política interventora. Este hecho no permitió una modificación en la estructura y liderazgo en el campo disciplinar y tampoco redundó en una transformación paradigmática y en renovación didáctica.

CONCLUSIONES

La tesis indagó las relaciones entre las finalidades de la Geografía escolar en la Enseñanza Secundaria uruguaya con las metas formativas prescriptas para la formación de los adolescentes en ese nivel educativo, en el marco de las dimensiones políticas, económicas y sociales por las que atravesó el país durante las cuatro décadas que abarcó el estudio.

Es una máxima dentro de la teoría curricular que cada reforma educativa responde a un modelo de país con sus aristas políticas, económicas y socioculturales que lo singularizan. Esas aristas se reflejan en los planes y programas de estudio para formar a las futuras generaciones en consonancia con el modelo de país, ya que el currículo objetiva intencionalidades políticas para la educación. De ahí que dos de las preguntas que articularon esta tesis hayan sido con qué sentidos políticos y con qué finalidades formativas se prescribió enseñar Geografía en la Enseñanza Secundaria uruguaya. Para responderlas fue necesario efectuar una descripción del contexto histórico desde el que se formularon los tres planes de estudios abordados y de esa manera fue posible recrear cada uno de los escenarios en los que emergieron. También se describió el marco institucional, las razones de la fundación el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y los actores intervinientes en la formulación de los planes de estudio, interpretando diferentes intereses, negociaciones, desencuentros y hasta conflictos entre ellos, que finalizaron dirimiendo los sentidos políticos y las finalidades formativas para la Enseñanza Secundaria.

Para ello se indagó en los archivos del entonces Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (actualmente Consejo de Educación Secundaria), en los que se abordó el contenido de las Actas de Sesiones, Resoluciones, Circulares y Notas Circulares.

Las *Actas de Sesiones* permitieron reconstruir los debates entre los docentes integrantes del Consejo, identificar distintas posiciones ideológicas y políticas entre ellos, divisiones y alianzas, pero también permitieron interpretar el sentido de los silencios, cuando sesionaron en régimen de

Comisión General para discutir aquellos temas escabrosos, conflictivos, ante los cuales los Consejeros de ante mano deducían que se iban a presentar enfrentamientos y divergencias de opinión y que por lo tanto prefirieron no dejar constancia de ello en las actas. Esto sucedió particularmente durante las discusiones en torno a los sentidos políticos y las finalidades formativas que sustentaron el Plan de Estudios de 1941, ya que en el Plan de Estudios de 1937 las autoridades habían convocado a las Salas de Directores Liceales, a la Junta de Inspectores y a Comisiones Académicas disciplinarias para que asesoraran pedagógicamente, mientras que en el Plan Piloto de 1963 el rol protagónico lo tuvieron principalmente las Asambleas Docentes.

Las *Resoluciones* dieron cuenta de cómo se dirimieron las diferentes posiciones y cuáles de ellas resultaron mayoritarias y por tanto aprobadas.

Las *Circulares y Notas Circulares* son parte del currículum normativo prescriptivo ya que constituyen la notificación a los docentes por intermedio de las Direcciones Liceales sobre qué y cuánto deben enseñar y con qué finalidades deben hacerlo, aunque no necesariamente se les comunica los por qué y los para qué enseñar. Esa es una de las constantes detectadas a lo largo de la investigación con respecto a los planes de estudio, es decir, la prescripción de qué, cuánto y cómo enseñar, sin hacer explícito a los docentes los sentidos políticos y las finalidades formativas para ello. Uno de los aportes de esta tesis es precisamente, el haber vinculado los contenidos geográficos a enseñar y los enfoques disciplinares que les dieron sustento teórico y metodológico con las razones políticas del por qué hacerlo.

La preocupación por formar a los futuros ciudadanos fue una meta constante en los planes de estudio abordados, pues resulta que ese es el mandato fundacional de las instituciones escolares. Otra contribución de esta investigación es haber identificado las singularidades de ese mandato para cada uno de los planes de estudio y las diferencias entre ellos. El sentido político de la formación ciudadana en el contexto de la crisis de 1930 fue diferente al del mundo post Segunda Guerra Mundial y también sufrió modificaciones en el marco de las tesis desarrollistas de los años 1960.

La Geografía al igual que la Historia son materias que fueron incorporadas en el siglo XIX al territorio curricular de la Escuela Moderna con la finalidad de contribuir a la formación ciudadana, para lo cual las dos materias escolares produjeron relatos. La Historia constituyó la narración de los acontecimientos de la nación (Historia Nacional) o de otras naciones en el tiempo (Historia Universal) y de ahí su asociación a la cronografía. La Geografía produjo descripciones de los territorios como espacio político de la nación (Geografía Patria) o como conocimiento telúrico (Geografía Universal) y de ahí su vinculación a la corología.

Sin embargo, los fundamentos políticos y los enfoques paradigmáticos subyacentes en los relatos fueron modificándose, atendiendo a los contextos históricos en los que se produjeron. Desde ese lugar fue que se formuló la tercera de las preguntas que orientó la tesis, esto es qué Geografía enseñar y quien o quienes lo definieron, en función del por qué y para qué enseñarla.

La investigación permitió constatar los cambios y las permanencias entre los colectivos intervinientes en la formulación de los planes de estudio de acuerdo al contexto histórico y político en el que estos emergieron, dando cuenta de cómo se legitimaron académicamente, ya que la legitimidad política siempre recayó en las autoridades del Consejo y la legitimidad administrativa en la Junta de Inspectores o en las Salas de Directores Liceales.

Hasta la década de 1930 la legitimidad académica radicaba en los Catedráticos de la materia escolar, quienes bajo la investidura de Profesores Titulares proponían qué Geografía enseñar, desde qué lugar paradigmático y cómo hacerlo a través de la redacción de los programas de estudio con las correspondientes prescripciones metodológico- didácticas y por intermedio de los libros de texto. Ya en las décadas siguientes actuaron comisiones académicas integradas por docentes especialistas en la materia, con trayectoria en la Enseñanza Secundaria y que contaban con el aval político de las autoridades. A la interna de esas comisiones se detectaron diferencias, principalmente en la formulación de los programas del plan de estudios

piloto (1963), pero que intentaron ser borradas por el Inspector de la asignatura, autoridad académica e institucional en la materia.

El análisis de *los programas de los cursos* permitió tener una primera aproximación a los enfoques disciplinares desde los que se desprendieron los principales temas a enseñar y que fueron enunciados en las unidades temáticas. La jerarquización y la secuenciación de los contenidos programáticos permitieron identificar la relevancia dada a los temas e interpretar los fundamentos teóricos subyacentes en los mismos como orientadores del currículo oficial escrito y sus finalidades formativas.

La autoría de los libros de texto permitió identificar los liderazgos en el campo disciplinar, la conformación académica del demos geográfico y sus variaciones en el tiempo, así como la puja por conquistar la hegemonía editorial. Los prólogos fueron de gran utilidad para interpretar la concepción de Geografía y el enfoque disciplinar optado por el autor o los autores. Hasta la década de 1960, la escritura de prólogos en los libros de texto daba cuenta al lector de la adopción del marco teórico conceptual del que el autor había partido para efectuar el relato geográfico.

Tanto los libros de texto como las instrucciones paradigmáticas, metodológicas y técnicas que acompañaron a los programas de la asignatura fueron una aproximación a la “Geografía de los Profesores” uruguayos de la época. Los dos relatos oficiales, programas y textos, surgieron de docentes conocedores de la Geografía y de su enseñanza y los contenidos disciplinares, metodológicos, didácticos e incluso axiológicos presentes en esos textos fueron manuales para el dictado de la asignatura en un período en el que la gran mayoría de los profesores carecía de formación y experiencia docente. Por lo que el cumplimiento de las instrucciones programáticas y la réplica de las lecciones presentadas en los libros de texto no solo era una aspiración de las autoridades de la enseñanza para homogeneizar la práctica, sino que también era una necesidad del profesorado en general. Esto podría explicar el gran arraigo de ciertas prácticas de enseñanza de la Geografía que aparecían en los manuales de texto y que fueron teniendo continuidad en el tiempo. Por lo tanto, los textos

constituyeron una fuente que aproximó al currículo practicado durante el lapso temporal abordado y permitieron identificar el origen de ciertas prácticas de aula vigentes en el terreno didáctico. Por ejemplo, la comparación de la superficie territorial del Uruguay con la de muchas potencias europeas para mostrar la relatividad de la extensión geográfica de un país.

La editorialización del discurso geográfico escolar dominante a través de la oficialización de los libros de texto fue una de las improntas en el devenir de la materia. Fue así que los libros de texto oficiales se convirtieron en la herramienta más potente para la trasmisión de los saberes geográficos oficiales.

Desde 1884, año de la institucionalización de la primera Cátedra de Geografía en la Universidad de la República y hasta 1935, la Enseñanza Secundaria en el país estuvo integrada a la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de esa casa de estudios. Allí fue en donde se produjo y reprodujo la Ciencia Geográfica como materia escolar al amparo de la Cátedra de Geografía, titularidad ocupada por distinguidos intelectuales por concurso de oposición libre. La escisión de la Enseñanza Secundaria de la universitaria a fines del año 1935 derivó en la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Institución que si bien dependía del Ministerio de Instrucción Pública, mantenía ciertos grados de autonomía académica y pedagógica. El divorcio entre la Enseñanza Secundaria y la Universidad de la República trajo aparejado la desaparición de la Cátedra de Geografía, por lo que entre 1935 y 1968 la producción del discurso geográfico nacional fue en el marco de una institución creada principalmente por y para la enseñanza de la materia en el nivel medio o para la formación de profesores para el mismo. Este fenómeno da singularidad al período estudiado porque permitió comprobar cómo la comunidad geográfica nacional surgió y se consolidó en torno al ejercicio de la profesión docente, hacia la cual estaba dirigida la investigación científica.

Este proceso de conformación del campo disciplinar en el Uruguay lo diferencia de otros países como Brasil o México, en donde la Geografía

académica tuvo su desarrollo vinculado al período imperial y a las necesidades de conocer científicamente los territorios del imperio para su explotación. Este hecho podría explicar por qué se atrasó el desarrollo de la Geografía Académica en Uruguay y permite demostrar cómo al menos en este período y para la Geografía, ni la teoría de la reproducción discursiva de la ciencia, ni la teoría de la transposición didáctica tienen validez para interpretar los fundamentos teóricos que nutrieron conceptualmente el discurso escolar.

Fue así que la investigación geográfica que permitió generar conocimiento sobre el territorio nacional y narrar un discurso “científico” para dar contenidos a la materia escolar hasta la década de 1960 se produjo bajo el impulso personal y fue llevada a cabo de manera individual por algunos profesores, que por ello se convirtieron en los líderes del campo disciplinar y fueron los principales portavoces del discurso geográfico escolar.

En el Instituto de Profesores Artigas fue en donde se creó el primer Departamento de Ciencias Geográficas del país (1951), conteniendo una estructura académica que si bien no había sido subdividida en Cátedras, había consolidado cargos diferenciales de profesores, al estilo de la Universidad de la República (Profesores Titulares, Profesores Agregados, Profesores Adjuntos). Ese aglutinamiento de docentes de la especialidad bajo el cobijo institucional del Departamento de Geografía en una Institución de Formación Docente impulsó las excursiones geográficas colectivas, la colecta grupal de evidencia empírica en el territorio, pero su sistematización y posterior producción de saber geográfico continuó siendo a nivel personal, principalmente centrada en la figura del Prof. Jorge Chebataroff, quien lideró el campo disciplinar por casi tres décadas.

En el Instituto de Profesores surgió a fines de la década de 1960 tanto desde la Sala de Geografía del IPA (creada en 1966) y como de parte de sus egresados el impulso por profesionalizar la enseñanza de la materia. Ello derivó en la creación de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía (1967). Por primera vez en la historia de la disciplina escolar en Uruguay surgieron colectivos docentes que desde dos Instituciones continuas (en la

sala de Geografía del IPA participaban como estudiantes y una vez egresados la participación activa se efectuaba en la Asociación Nacional de Profesores de Geografía) comenzaron a discutir colectivamente los sentidos políticos, las finalidades formativas y los enfoques disciplinares y didácticos para la materia escolar. Este proceso colectivo por redefinir el campo disciplinar y de consolidar el paradigma socio crítico para enmarcar la producción del discurso geográfico escolar fue bastante novedoso e incluso llegó a repercutir en la comunidad geográfica de la Argentina.

Dentro de los marcos institucionales descriptos en los que se produjo el discurso geográfico escolar se pueden destacar, más allá de las diferencias, algunas características que prevalecieron durante todo el período que se abordó.

La primera de ellas es que los enfoques teóricos y las proposiciones metodológicas que actuaron como marcos referenciales para la producción del discurso geográfico escolar tuvieron como fuente de inspiración predominante el discurso geográfico europeo, fundamentalmente el alemán y el francés. A excepción de la década de 1960, en la que algunos docentes pretendieron introducir la Geografía Teórica anglosajona sin éxito y fue el momento en el que comenzó el proceso de construcción colectiva del discurso geográfico desde el paradigma socio- crítico.

En nuestro país, la adopción de los diferentes marcos teóricos disciplinares se produjo de manera retrasada con respecto a la emergencia de los grandes paradigmas que orientaron las escuelas del pensamiento geográfico en Europa. La adopción de cada marco teórico de referencia fue producto de los contextos sociales, políticos y culturales de cada momento histórico e institucional. Al impulso de reformas educativas desde las que se redefinieron los sentidos políticos y las finalidades formativas para la Enseñanza Secundaria en general, fue que se renovaron los enfoques disciplinares para las materias escolares integrantes del currículo, entre ellas la Geografía. Esa característica fue prominente hasta los últimos años de la séptima década del siglo veinte, momento a partir del cual se puede inferir cómo la fuerte influencia del paradigma socio crítico europeo y

norteamericano permeó el discurso geográfico, proceso que derivó en la eclosión del pensamiento de la Geografía Crítica o de la Nueva Geografía Latinoamericana y se produjo con ello un impulso por transformar el direccionamiento de la producción discursiva para sustentar a la Geografía escolar.

Así fue como se comenzó a acuñar un paradigma interpretativo situado y contextualizado temporal y espacialmente en la región para dar respuesta a la compleja configuración del territorio nacional y del denominado mundo subdesarrollado. Sin embargo, la interrupción de ese proceso por parte de la dictadura cívico militar en el año 1973 truncó la posibilidad de construcción de un discurso para la Geografía escolar con una lectura de los grandes problemas geográficos del país y de la región de manera diferente a la euro céntrica.

Una segunda característica de la producción del discurso geográfico es que surgió con una finalidad didáctica y pedagógica, es decir, desde una fuerte asociación entre la investigación y la enseñanza. La Geografía se construyó como un discurso escolar sobre los territorios con diversas finalidades formativas.

Los sentidos políticos y las diversas finalidades formativas que enmarcaron la producción del discurso geográfico en el Uruguay por más de un siglo permitieron inferir las siguientes características:

a) Un primer período que se sitúa entre 1885- 1930 en el que la producción del discurso geográfico escolar se sustentó en los fundamentos de la Geografía Política. En ese período la producción del discurso geográfico escolar tuvo como finalidad contribuir a fundar la nación, a través de las descripciones de las bases físicas y territoriales de la República a los efectos de cultivar a las élites ilustradas urbanas. En este período se destacaron los aportes de Orestes Araujo y de Luis C. Bollo. La producción del relato geográfico escolar tuvo su fuente en la obra pionera de José María Reyes (1851) quien con su Descripción Geográfica del Territorio de la República Oriental del Uruguay contribuyó con la primera narración sobre el territorio de la nación que tuvo base empírica.

b) Un segundo período (1930- 1960) en el que los sentidos políticos de la Geografía se centraron en forjar ciudadanía y contribuir con la formación cultural e integral de los estudiantes secundarios.

Durante esas tres décadas, la producción del discurso geográfico escolar se fue configurando a través de la hibridación entre la Geografía Política y la Geografía Regional variando en cuanto a las siguientes finalidades formativas.

Entre 1930 y 1940 la finalidad formativa fue promover la idea de *orden, de paz y de progreso* en escenarios de crisis política, económica y social. El paradigma naturalista determinista introducido en su producción discursiva por el Prof. Elzear Giuffra pretendió mostrar a los estudiantes, cómo las influencias del medio natural incidían en el orden social y político del país

Desde el punto de vista didáctico el Prof. Giuffra estuvo influenciado por pedagogos europeos y propuso la secuencia metodológica inductiva para la comprensión de los fenómenos geográficos y a la categoría Paisaje como unidad de abordaje para la enseñanza de la Geografía. La renovación técnica la realizó a partir de la incorporación de la cartografía y la iconografía como fundamento a la narrativa didáctica. Este período renovador, en el que el determinismo geográfico ofreció un marco teórico lógico e interpretativo de la realidad geográfica se mantuvo buena parte del siglo XX.

A partir de 1940 la finalidad formativa fue contribuir a la *paz y a la solidaridad universal entre los pueblos del planeta*, durante y luego de la segunda Guerra Mundial. El Prof. Jorge Chebataroff encontró en el paradigma regionalista el marco teórico interpretativo para mostrar cómo la unidad nacional prevalecía a pesar de las diferencias territoriales denominadas regiones y, a su vez, cómo las grandes regiones geográficas contenían dando singularidad natural y paisajística a un conjunto de diversos Estados. Con la adopción del paradigma historicista, rompiendo con la perspectiva positivista anterior, incorporó el posibilismo geográfico de la Escuela Francesa Vidaliana como esquema teórico interpretativo y con

él a la Región como categoría geográfica y el análisis regional como propuesta metodológica.

La secuencia metodológica propuesta fue la inductiva, integrando a las variables físicas, las humanas y económicas. Expresaba la dualidad entre Geografía Física y Geografía Humana, que sustentó la clásica diferenciación entre regiones naturales y regiones culturales propias de este enfoque y que posicionaban a la Geografía como ciencia puente entre las Ciencias Físico Naturales y las Ciencias Sociales. Si bien ese enfoque paradigmático contribuyó a la pérdida de la unicidad a los enfoques geográficos, consolidó ese formato para la enseñanza de la Geografía, pues le aportó un marco teórico sólido y pedagógicamente viable, que tuvo mucho impacto y perdurabilidad corporativa en los cuerpos docentes nacionales, incluso proyectándose hasta hoy, aunque con una fuerte impronta ecléctica.

c) Un tercer período (1963- 1973) en el que los sentidos políticos y las finalidades formativas para la Geografía escolar fueron el forjar la ciudadanía desde una perspectiva universalista, proporcionar a los estudiantes secundarios una sólida cultura general y ubicarlos en el mundo contemporáneo y sus problemas, incluido el problema del desarrollo económico y social.

Si bien el discurso geográfico escolar oficial no sufrió alteraciones paradigmáticas, sí surgió por primera vez en la historia social de la materia, un paradigma crítico que pretendió socavar los fundamentos políticos e ideológicos de la Geografía instituida y su aparente neutralidad científica. También en este período se pudo reconocer el conflicto político e ideológico que se generó dentro del campo disciplinar uruguayo por la conquista de la hegemonía en el mismo.

Las corrientes geográficas neo-positivistas llegaron al Uruguay de la mano de la bibliografía regionalista cuantitativa y los principales académicos del momento reconocieron su desarrollo y existió una tendencia por parte de la tradición ortodoxa a reaccionar ante ese enfoque disciplinar. La Geografía Analítica tuvo una breve irrupción en la Geografía escolar uruguaya y fue

en el programa de 4º año liceal del Plan Piloto de 1963. Sin embargo, la falta de una investigación sistemática desde esta perspectiva científica que generara conocimientos que pudieran introducirse al discurso geográfico escolar para renovarlo la hizo una tendencia marginal y muy reducida a un escaso número de profesores.

El escenario geopolítico internacional de la década de 1960 (contexto de la bipolaridad propia de la “Guerra Fría” en conjunción con los escenarios políticos, económicos y sociales regionales y nacionales (cuestionamiento al modelo de acumulación del capital por la crisis económica, confianza en la revolución política como vía para la transformación social, entre otros asuntos) cambiaron los rumbos políticos de los hacedores del discurso geográfico. Los colectivos docentes que pretendieron reconfigurar el campo disciplinar se comprometieron en la construcción colectiva del conocimiento geográfico y establecieron las bases de un pensamiento crítico con proyección nacional y regional. Fue un momento en el que los sentidos políticos que sustentaron la construcción discursiva se basaron en una Geografía comprometida con la transformación radical de la sociedad. Se intentó consolidar una Geografía latinoamericana crítica, que contribuyera a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos en transformar la realidad histórica y geográfica de su tiempo.

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

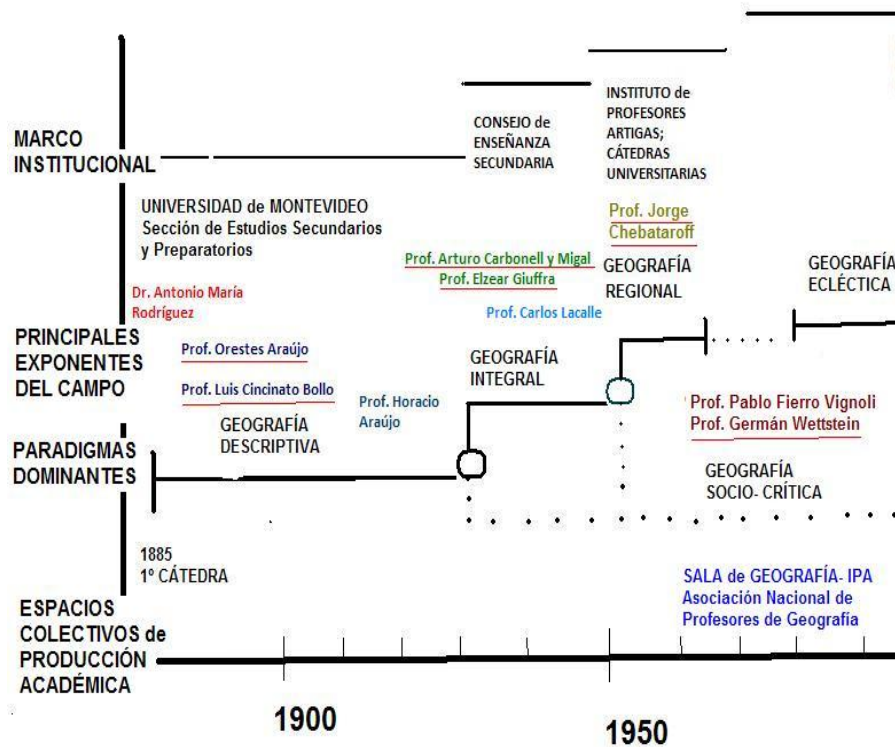
La interrupción histórica de la génesis de la Geografía como materia escolar en el Uruguay produjo un vacío epistemológico en la construcción del discurso geográfico para sustentar la práctica de la enseñanza con vigencia teórica y validez didáctica.

Otro aspecto a destacar es que la renovación del discurso geográfico escolar pareciera seguir un esquema de rupturas y eclosiones paradigmáticas al

estilo Kuhniano y siempre en torno a la figura de un geógrafo predominante que organizó la comunidad académica. Una vez lograda la refundación paradigmática de la disciplina escolar y establecidos los nuevos supuestos teóricos, metodológicos y técnicos para sustentar el discurso geográfico escolar, éstos orientaron por décadas la producción disciplinar nacional y la enseñanza de la asignatura.

Sin embargo, una mirada interpretativa socio crítica sobre la epistemología disciplinar permite asociar los cambios paradigmáticos en los enfoques de la Geografía escolar con la lucha por la conquista del campo disciplinar.

El siguiente esquema muestra la historia social de la Geografía como disciplina escolar en el Uruguay durante el período considerado, los rúters por los que se fue configurando el campo disciplinar de acuerdo a los enfoques paradigmáticos que predominaron y a los actores que los impulsaron:



Tal como se ilustra, desde la institucionalización académica de la Geografía en el seno de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios en la Universidad de la República (1884), cada referente académico o exponente principal del campo geográfico adoptó el paradigma que más oportunamente se ajustó al contexto histórico, político e institucional en el que produjo el discurso geográfico escolar en función de los sentidos políticos y finalidades formativas atribuidas a ese campo del saber.

En ese devenir socio- histórico de la disciplina escolar, el surgir de un nuevo paradigma geográfico para enmarcar la producción del discurso escolar no erradicó necesariamente los postulados anteriores, particularmente en lo referente a los principios del método, sino que los incluyó, ampliándolos y/o dándole un nuevo sentido teórico.

Si bien la definición precisa del campo disciplinar y el objeto de de la Geografía ha sido una dificultad constante en el devenir histórico y filosófico de esta disciplina durante todo el período estudiado, fueron los principios del método geográfico los que la identificaron y le proporcionaron singularidad fundacional y coherencia epistemológica.

Es así que a pesar de las transformaciones paradigmáticas, la producción del discurso geográfico escolar se basó en la máxima de que todo fenómeno geográfico debe cumplir con la doble condición de tener una posición en el espacio – localización- y una determinada distribución –extensión-. El factor común que sustentó la geografía escolar fue el componente metodológico, estructurado a partir de las siguientes preguntas *¿qué?*, *¿dónde?* y *¿en qué extensión?* es que se desarrollan los fenómenos que se están abordando en toda o parte de la superficie terrestre. Ya los porqué del dónde y por dónde se distribuyen los fenómenos fue la cuestión paradigmática diferenciadora que se describió.

El trabajo de investigación permitió descubrir el proceso de institucionalización de la Geografía académica en el Uruguay, tema que no había sido investigado, por lo que permitió comprender la evolución de la

disciplina escolar y los fundamentos paradigmáticos y didácticos sobre los que se fue construyendo a lo largo de las décadas estudiadas.

Queda pendiente continuar el estudio para los planes siguientes, o sea el de 1976, 1986, 1996 y 2006. Como se puede apreciar, los planes de estudios continuaron cambiando cada diez años, por lo que cabría hacerse las mismas preguntas que para esta investigación, ¿cuáles fueron los sentidos políticos y las finalidades formativas que orientaron los nuevos planes?, ¿qué papel jugó la Geografía dentro del diseño curricular en cada uno de ellos?. Resulta de particular interés el Plan de Estudios del año 1996 en el que la Geografía y la Historia se fusionaron por primera vez en la historia curricular en las Ciencias Sociales, provocando una resistencia y la reacción de ambos colectivos disciplinares que sería interesante indagar, dado que derivaron en cismas en las comunidades académicas que aún hoy todavía no han sido del todo superados.

La otra veta de interés para investigar es las relaciones entre la Historia y la Geografía, ya que si bien ambas materias escolares ingresaron al currículo para cumplir las mismas finalidades formativas sus campos disciplinares tuvieron puntos de encuentro y desencuentro a lo largo de la historia del currículo en la Enseñanza Secundaria uruguaya, tema que debería indagarse. Esa línea de investigación adquiere relevancia porque en estos momentos se están discutiendo las finalidades formativas del ciclo básico en la enseñanza media, que se encuentra enmarcada en una Ley de Educación vigente desde el año 2008 que creó una nueva institución para dirigir los rumbos de este nivel del sistema educativo y que aún no se ha implementado. Dentro de ese nuevo marco institucional se propone la discusión de las finalidades formativas de las materias escolares y formas de organización curricular más amplias, entre las que no se descarta el volver a la enseñanza por áreas.

Por último el analizar la historia de la Geografía escolar permitió comprender sus tradiciones paradigmáticas y los legados conceptuales y didácticos. Este trabajo de investigación contribuyó a clarificar algunas de las bases epistemológicas sobre las que se fundó la materia escolar. Las futuras contribuciones en este sentido podrán ampliar la comprensión sobre

los rúters por lo que transitó la Geografía en la Enseñanza Secundaria y entender mejor sus pilares teóricos y didácticos. Asimismo resulta de interés indagar los vínculos entre la Geografía escolar y la Académica una vez que se fundó el Departamento de Geografía en la Facultad de Humanidades y Ciencias (1968). Queda planteado el desafío.

Bibliografía General

Álvarez Gallego, D. (2008)- De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. En: Memorias del IV Congreso Colombiano de Historia. Tunja.

Ardissone Romualdo (1957)- Algunos aspectos de la enseñanza de la Geografía. Revista de Educación. Ediciones del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. La Plata. Argentina.

Charmaz, Kathy (2008) - Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis, London: Sage Publications. (Capítulo 2)

Chervel, A. (1991)- Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, Revista de Educación, n° 295, Madrid, págs. 59-111.

Cordero Silvia; Svarzman José (2007)- Hacer Geografía en la escuela. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina.

Delgado, Ovidio (1986)- Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia. En: Revista Colombiana de Educación, No. 18. Universidad Pedagógica Nacional, Páginas 98-112.

Domínguez Ana; Pesce Fernando (2002)- Paradigmas en la Enseñanza de la Geografía. En: Revista de la Educación del Pueblo, N° 88. (Páginas14- 23). Ed. Rosgal. Montevideo. Uruguay.

Escolar Marcelo (1988)- Un discurso legítimo sobre el territorio: Geografía y Ciencias Sociales. En: Serie Contribuciones. Instituto de Geografía, UBA. Buenos Aires. Argentina.

Escolar Marcelo (1996)- Críticas al discurso geográfico. Ediciones HUCITEC. San Pablo, Brasil.

Fairclough Norman (2008)- El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: el caso de las universidades. En: Discurso y Método, Vol. 2(1). pp. 178-185.

Fitzgerald, B. (1969) The American high school Geography project and its implications for geography teaching in Britain. Geography 54 (1), 56–63.

Forni, Floreal (1993) “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social” en Forni, Floreal, María Antonia Gallart et al.: Métodos Cualitativos II. La Práctica de la Investigación, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Gallart, María Antonia (1993) “La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión sobre la práctica de la investigación” en Forni, Floreal, María Antonia Gallart et al.: Métodos Cualitativos II. La Práctica de la Investigación, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

George Pierre (1984)- Diccionario de Geografía. Ediciones AKAL. Madrid, España.

- Goodson, I. (1971)- The Teachers' Curriculum and the New Reformation, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 7, nº 2, November, 1971, págs. 161-169.
- Goodson, I. (2000)- El cambio en el currículum. Ed. Octaedro, Madrid. España.
- Goodson, I. (1995)- Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares. De Pomares, Barcelona. España.
- Grano Olavi (1982)- Las influencias externas y los cambios internos en el desarrollo de la Geografía. En. *Geocrítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana*. Universidad de Barcelona. ISSN 0210-0754. Año VII, nº 40. Junio.
- Graves, N. (1996) The nature of innovations in geographical education: A historical review. In T. van der Zijpp, J. van der Schee and H. Trimp (eds) *Proceedings: Commission on Geographical Education. 28th Congress of the International Geographical Union*. The Hague, August 4–10. (pp. 239–241).
- Gurevich, R et.al (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique. Buenos Aires.Argentina.
- Hirst, Paul. (1977)- *Knowledge and the curriculum*. Ediciones Routledge and Kegan Paul. London, England.
- Martínez, D. (2006)- El valor formativo de la Geografía desde las perspectivas histórica, epistemológica y curricular. Tesis de doctorado. Universidad de Granada. En: <http://www.ub.edu/dhigecs/tesis/get/146>.
- Mouzone, A. (1999)- *La maniere d'enseigner le vivre ensemble au liban, au Salvador et Republique Tchegue: analyse a travers les connaissances explicites et implicites*. En: *Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le theme*. Bureau International sur l'education. (Pág. 7- 12). Geneve
- Negro, J. (2008)- *Reflexiones acerca de la enseñanza de la geografía*. En: *Revista geográfica* Nº 144. (Pág.163- 174). IPGH. Quito. Ecuador.
- Ramiro i Roca, E. (1998)- ¿Evolucionamos o nos quedamos quietos?. Los recursos utilizados en la clase de geografía. En: *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. [ISSN 1138-9788] Nº 29, 15 de noviembre.
- Rikkinen, H. (1982) *Developments in the status and content of geography teaching in the secondary schools in Finland*. PhD Thesis, Department of Geography, University of Helsinki.
- Souto, X. M. (1996). *Didáctica de la geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Editorial del Lesbal. Madrid
- Taborda de Oliveira, M et. al. (2002)- *Historia das disciplinas escolares no Brasil: Contribução para o debate*. Estudos CDAPH. UFPR, Brasil.
- Terrón A; Alonso P. (1999)- Historia de las disciplinas escolares. Una contribución al conocimiento de la escuela. El caso de la aritmética. En: *Revista Complutense de Educación*. Vol.10, Nº 1. pp. 305- 333.

Walford, R. (2001) *Geography in British schools 1850–2000*. Cornwall, UK: MPG Books.

Wooldridge, S; Gordon East, W. (1950)- *Significado y propósito de la geografía*. Editorial Nova, Buenos Aires.

Zamorano, R et.al (1968)- *La geografía en la República Argentina*. Ediciones Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Fuentes Documentales

Araujo Orestes (1890)- *Geografía Nacional de la República Oriental del Uruguay*. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo. Uruguay.

Araujo Orestes (1910)- *Geografía Económica del Uruguay*. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo. Uruguay.

Araujo Villagrán, Horacio (1918). *Geografía de la República Oriental del Uruguay*. Ed. Monteverde, Montevideo. Uruguay

Araujo Orestes nieto (1960). *Planes de Estudio en Enseñanza Secundaria*. En: *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. No 4-5. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo. Uruguay.

Ardao, Arturo. (1950). *La Universidad de Montevideo. Su evolución histórica*. Ediciones Universitarias, Montevideo. Uruguay.

Barros Arana, Diego (1884). *Elementos de Geografía Física*. 4ª. Edición. Editor Francisco Ybarra. Montevideo, Uruguay.

Bayhaut, Gustavo (1956). *La Educación y la Crisis de la Cultura Contemporánea*. En: *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Año 1, No1. Ediciones de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay.

Benvenuto, Carlos (1962). *Antecedentes y supuestos previos para una Reforma de la Enseñanza Secundaria*. Repartido mimeografiado de estudio No 18 de la Vº Asamblea Nacional de Profesores, Artículo 40; 2º sesión extraordinaria. Comisión 1. 2º de setiembre de 1962. Montevideo.

Bollo, Luis (1916)- *Geografía Física*. Editorial Barreiro y Ramos, Montevideo, Uruguay.

Castro, Julio (1963). *Nuevo Plan para quince Liceos*. En: *Semanario Marcha*. Año XXIV, No 1150. 28 de marzo de 1963.

Chebataroff Jorge, Zavala María. (1975). *Relieve del Uruguay*. *Revista Uruguaya de Geografía*. Segunda Serie N° 3. Montevideo. Uruguay.

Chebataroff, Jorge (1965). *Ciencias Geográficas*. 3º Curso. *Geografía Física, Humana y Económica*. Ediciones Barreiro y Ramos. Montevideo, Uruguay.

Chebataroff Jorge. (1963). *Ciencias Geográficas*. Segundo Curso. *Geografía Regional de África y América*. Talleres de Don Bosco, Montevideo

Chebataroff, Jorge (1960). *Tierra Uruguaya*. Ediciones Don Bosco. Montevideo.

Chebataroff Jorge. (1958). El Uruguay en América. Talleres de Don Bosco, Montevideo. Uruguay.

Chebataroff, Jorge. (1956). La ignorancia de lo que la geografía es. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas No 1. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay.

Chebataroff, Jorge. (1952). Nociones de Geografía. Talleres de Don Bosco. Montevideo

Chebataroff, Jorge; Aguiar, José. (1941). El Uruguay. Editorial Comini. Montevideo, Uruguay

Chorley, R; Hagget, Peter (1970). Un modelo sinóptico de la Geografía. Citado en: Geografía, ciencia humana. Centro editor de América Latina. Biblioteca Total, fascículo 36. Buenos Aires, Argentina.

Comisión Permanente de la VI Asamblea de Profesores de Enseñanza Secundaria Marzo de 1963. Resoluciones. Material mimeografiado.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1949). Actas de Sesiones del CNES. Año 1949. Tomo I. Montevideo. Uruguay.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 5. 8/6/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular N° 16, 7/7/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 19. 27/7/1936. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 57. 20/3/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 94. 30/8/1937. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 123. 23/3/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 125. 1/4/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 126. 20/4/1938. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 159. 26/4/1939. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 192. 13/4/1940. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 211. 14/2/1941. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 296. 11/8/1942. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular N° 392. 11/4/1944. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 410. 9/9/1944. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 436. 13/4/1945. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 447. 23/12/1946. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Circular No 470. 31 de julio de 1946. En: Circulares y o Notas Circulares. Libro del período 30/V/1935- 27/XII/1954. Montevideo.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Circular No 556/949. 25/3/1949. En: Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo de Enseñanza Secundaria. (1943). Programas de Geografía del Plan 1941. Oficio mimeografiado. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Programas de Ciencias Geográficas de 1° a 3° curso. Obra mimeografiada. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

Consejo Nacional de Educación Secundaria. Recopilación de Circulares y Notas Circulares. Tomo 1, Volumen 1. 30/V/1936- 27/XII/1954.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. (1963). Programas de Ciencias Geográficas de 1° a 3° curso. Obra mimeografiada. Departamento de documentación y archivo. Montevideo, Uruguay.

Di Leoni, Cayetano (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay.

- Fabri de Cressatti, Luce (1960). Fines de la Enseñanza Secundaria. En: Anales del IPA No 4 y 5. Ediciones del Consejo de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay
- Faraone, Roque (1963). La Reforma en la Enseñanza Media. En: Semanario Marcha. Año XXIV, No 1148. 14 de marzo de 1963
- Giuffra, Elzear (1939). El Uruguay en el mundo. Ensayo de Geografía integral. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay.
- Giuffra, Elzear (1937). Ciencias Geográficas. Primer Curso. Eurasia y nociones de Geografía General. Ed. Monteverde, Montevideo, Uruguay.
- Giuffra Elzear (1935)- Ciencias Geográficas: África- América. Ediciones Monteverde. Montevideo. Uruguay.
- Giuffra Elzear (1933)- Ciencias Geográficas: Eurasia. Ediciones Monteverde. Montevideo, Uruguay.
- Giuffra, Elzear (1928). La enseñanza de la Geografía- Ciencia. Editorial Monteverde. Montevideo, Uruguay.
- Giuffra Elzear (1927)- La Fisonomía de la Tierra y su influencia en el Hombre”. Ediciones Monteverde, Montevideo, Uruguay
- Giuffra, Elzear (1921). Geografía del Uruguay. Ensayo de descripción topográfica y vocabulario de la nomenclatura nacional. Ed. Maximino García, Montevideo.
- González, Juanita. (1960). La Geografía y su didáctica. En: Anales del IPA N° 4- 5.
- Grompone, A. (1952). Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria. Montevideo. Boletín informativo sobre el Instituto de Profesores Artigas. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Montevideo, Uruguay.
- Grompone, Antonio. (1956). El Instituto de Profesores.
- Lacalle Carlos. (1939). La enseñanza en el Uruguay. Exposición al VIII Congreso Internacional de Instrucción Pública. En: Anales de Enseñanza Secundaria, Tomo IV, Entrega 4ª, Julio 1939. Montevideo. (p. 229)
- Lacoste Yves (1977). La geografía, un arma para la guerra. Editorial Anagrama. Barcelona, España.
- Lapeyre, Miguel (1913). Informe sobre el funcionamiento de los Liceos Departamentales En: Anales de la Universidad No 89, Año XVII, Tomo XXII. Imprenta de la Escuela Nacional de Artes y Oficios Montevideo
- Leduc, Gaston (1962). Economie du développement. Ed. Les Cours de Droit. 1961-1962, Paris.
- Lima Ipar, Gladys (1963). Panorama de la Geografía en la Enseñanza Media en algunos países de Europa. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay.
- Martínez Ignacio, Viña Edmundo (1967). Ciencias Geográficas 4º curso. Problemas Geográficos del Mundo Contemporáneo. Editorial Monteverde. Montevideo.

Martínez Rodríguez, Ignacio (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay.

Martínez Rodríguez, Ignacio (1967). La autonomía de la Geografía en la enseñanza. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay.

Oddone, Juan; París, Blanca (1962). La Universidad Uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958). Tomo I, Universidad de la República, Montevideo. (pág. 8).

Oddone, Juan; París, Blanca (1971), La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958). UdelaR, Tomo II, Montevideo. (p 320).

Petit Muñoz, Eugenio (1969). Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza Media en Uruguay. 2ª Ed. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo.

Petit Muñoz, Eugenio. (1936). "Nuestra posición", en Revista Ensayos Año I, N° 1, julio. (p.58-69). Montevideo.

Petit Muñoz, Eugenio. (1945). Hijos libres de nuestra Universidad. Ed. Agrupación Universidad, Montevideo.

Pivel Devoto, Juan (1939). Prof. Elzear Santiago Giuffra. En: Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Tomo XV. Año 1939. Montevideo.

Poder Legislativo. Ley No 11.285, art. 49. Promulgada el 2 de julio de 1949.

Porta, S; Vignoli, P. (1967). El profesor de Ciencias Geográficas ante los problemas de Uruguay y América Latina. En: El profesor de geografía y el desarrollo económico y social. Fundación de Cultura Universitaria. Cuadernos de geografía 2. Montevideo.

Rodríguez Martínez, Ignacio; Viña Laborde, Edmundo. (1972)- Problemas geográficos del mundo contemporáneo. Ciencias Geográficas 4º curso. Ediciones Monteverde. Montevideo, Uruguay.

Rodríguez, Alberto (1962). Reforma de los Estudios Secundarios. Planes y métodos para la misma. En: Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Reforma y plan de estudios. Ediciones del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay.

Sala de Geografía del IPA (1967). Fines de la enseñanza de la Geografía en la hora actual. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay.

Solari, Aldo (1961)- Aproximaciones al Problema de la Educación y el Desarrollo Económico en el Uruguay. Apartado del número 6 de Anales del Instituto de Profesores Artigas. Departamento de Publicaciones del IPA. Montevideo, Uruguay.

UNESCO (1951). A handbook of suggestions on the Teaching of Geography. UNESCO. Genève.

UNESCO. (1950). La enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional. Publicación 945. Ginebra.

UNESCO. (1949). L'enseignement de la Géographie : Petite guide á l'usage des maîtres. UNESCO, Genève.

Universidad de la República. (1935). Estatuto Universitario. Informe y proyecto de la Comisión redactora. Asamblea General del Claustro, Montevideo.

Vidart, Daniel (1967). Espacio y Tiempo en la Geografía Humana. Mejoramiento de la geografía en América Latina. . En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay.

Vignoli Fierro, Pablo (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay.

Viña Laborde, Edmundo (1963). El cine en la enseñanza geográfica. .En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay.

Viña Laborde, Edmundo (1967). El campo de estudio de la Geografía Económica. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay.

Wettstein, Germán (1973). La geografía como docencia. 2ª. Edición. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.

Wettstein, Germán (1962). La Geografía como docencia. Edit. El siglo ilustrado. Montevideo

Zamorano, Mariano (1967). Mejoramiento de la geografía en América Latina. . En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay. (p.75)

Bibliografía Citada

Achkar, M; Domínguez, A; Pesce, F (2011). Evolución del pensamiento geográfico en el Uruguay. Breve ensayo historiográfico. Ediciones Zona Libro, Montevideo, Uruguay.

Álvarez, Alejandro. (2008). Historia de los Saberes Escolares. De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. En: Anales del IV Congreso Colombiano de Historia. Tunja.

Apple William. (1989). Ideología y Currículum. Ediciones ABAL Universitaria. Madrid.

Astori, Danilo (2001)- Estancamiento, desequilibrios y ruptura. 1955- 1972. En: El Uruguay en el siglo XX. La Economía. Instituto de Economía. Ediciones Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.

Audigier, F. (1992)- *Pensar la geografía escolar: un reto para la didáctica*. En: Documentos de Análisis Geográfico N° 21. (Pág. 15-33). Editorial Grao, Barcelona. España.

Backler, A. (1988) - *Teaching geography in American History*. En: Social Science Education. Indiana University. ERIC. Washington.

Bailly, A. (1999)- *Donner un sens nouveau a l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le theme. Bureau International sur l'education. (Pág 5-8). Genève.

Bauzá Francisco (1876). Estudios sociales y económicos. Colección Clásicos Uruguayos. Tomo 1. Biblioteca Artigas. Ministerio de Educación y Cultura. Montevideo. 1972.

Behares, Luis (2011). La enseñanza Superior. En: Imágenes de la educación. Volumen 1, Número 1.77). En:<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/.../6617>

Biagini, Hugo. (1996). Universidad e Integración latinoamericana. En: Anuario de Filosofía Argentina y Americana, N° 13, Año 1996, Cuyo. En: http://www.redivu.org/docs/publicaciones/Biagini_Hugo_E_UNIVERSIDAD.pdf

Bourdieu, Pierre. (2002) Campo de poder, campo intelectual. Ed. Montessor, Buenos Aires. Argentina.

Boubakraoui, D. (1999)- *Vivre ensemble grace a l'enseignement de l'histoire et de la géographie au Maroc*. . En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le theme. Bureau International sur l'education. (Pág 33- 37). Geneve.

Bralich, Jorge (1997). Breve Historia de la Educación Uruguay. En: www.rau.edu.uy/uruguay/cultura

Bralich, Jorge. (1996).Una Historia de la Educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras. F.C.U. Montevideo.

Bralich, Jorge. Breve historia de la Educación Uruguay. En:<http://www.rau.edu.uy/uruguay/cultura/histoweb1.htm#11>

Caetano, Gerardo (2011). La República Batllista. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.

Caetano, Gerardo. Coordinador. (1994). El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay

Capel Horacio (2012). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía. Nueva Edición. Ediciones del Serbal. Barcelona, España.

Capel Horacio (1977). Institucionalización de la geografía y estrategias de la comunidad científica de los Geógrafos. En: Revista Geo- crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana. Año I, No 8. Universidad de Barcelona. En: <http://www.ub.es/geocrit/geo9.htm>

Capel, Horacio (1981)- Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Ediciones Barcanova. Barcelona, España.

Capel Horacio. (1988). Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea. Ediciones Barcanova. 2º Edición. Barcelona, España.

Castañeda, Javier (2001). La Geografía escolar en México 1821- 2000. En: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/01.pdf>

Chervel, André (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: Revista de Educación N° 295. Historia del currículum (i); mayo-agosto. Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Cicalese Guillermo (2007). Ortodoxia, ideología y compromiso político en la Argentina en la década de 1970. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-767.htm>.

Claval Paul (1974). Evolución de la Geografía Humana. Ediciones OIKOS-TAU. Barcelona, España.

Clemente Isabel. América Latina en las décadas del sesenta y del setenta. En: http://www3.anep.edu.uy/historia/clases/clase06/programa_c06.html

Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Plan de desarrollo Educativo, Tomo I, 1965.

Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (1956). Memoria de Enseñanza Secundaria correspondiente al período 1948- 1955. Talleres gráficos Universal. Montevideo, Uruguay.

Consejo de Educación Secundaria. (2009). Historia de la Educación Secundaria, 1935- 2008. Ediciones del Consejo de educación Secundaria. Montevideo, Uruguay.

Cordero Silvia; Svarzman José. (2007). Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Ediciones Novedades Educativas, buenos Aires, Argentina.

Chevallard, Yves (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Ediciones AIQUE. 2ª Edición.

Delgado, O. (1989)- *Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia*. En: Revista Colombiana de Educación, No. 18. (Pág.98- 112) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia.

Delio, Luis (2011). Las políticas de formación docente para enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX. En: Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación. No 4. Año 4. Diciembre de 2011.

Escolar, Marcelo (1996). Crítica al Discurso Geográfico. Editora HUCITEC, San Pablo, Brasil.

Faraone, Roque (1963). La Reforma en la Enseñanza Media. En: Gaceta de la Universidad, No 30, Año VII, noviembre- diciembre de 1963, Montevideo, Uruguay.

Farías, V. (1988). *A proósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico*. Ed. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas. San Pablo.

Fernandez Bittencourt, C. (2002)- *Disciplinas escolares: história e pesquisa*. En: História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. (Pág. 9- 38). EDUSF, San Pablo. Brasil.

Ferras, H. (1999)- L'éducation aux nouvelles citoyennetés en géographie: le cas de la France. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le theme. (Pág. 13- 16). Bureau International sur l'éducation. Geneve.

Figueira, Ricardo (1977). Geografía, ciencia humana. Introducción, notas y selección de textos. Centro editor de América Latina. Buenos Aires, Argentina.

Freire Pedro. (1971). La actividad pedagógica del Dr. Antonio Grompone. Entrega didáctica 11. Consejo Nacional de Enseñanza Primaria. División Divulgación y Publicaciones. Montevideo, Uruguay.

Gimeno Sacristán J. (1985). La enseñanza, su teoría y su práctica. Ediciones Akal. Madrid. España.

Giuffra, Elzear (1935). La República del Uruguay. Editorial Monteverde. Montevideo.

Gomes, Horieste (1991). Reflexiones sobre teoría y crítica en Geografía. Universidad Federal de Goiás. Goiania, Brasil.

Gómez Mendoza, Josefina et.al. (1982). El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales). Alianza Universidad Textos. Madrid, España.

Goodson, Ivor. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. En: Revista de Educación, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-Agosto.

Graves, Norman. (1985). La enseñanza de la Geografía. Ed. Visor Libros, Madrid. España.

Graves, Norman. (1998)- L'enseignement de la géographie et idéologie en Angleterre et au Pays de Galles. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à

l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le thème. Bureau International sur l'éducation. UNESCO. Geneve,

Gurevich, R et al. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Editorial Aique. Buenos Aires. Argentina.

Hamilton, D. (1999)- *Adam Smith y la economía moral del sistema de aula*. En: Revista de Estudios del Currículum. Vol. 2, N° 1.

Hernández, F; Ordoqui, J (2009). *La geografía como campo científico, educativo y de acción. Los desafíos en el siglo XXI*. En: Revista Sapiens. Año 10, N°1. (Pág. 11- 41). Buenos Aires. Argentina.

Huber Bernard (1999)- Géographie et formation. En: Apprendre à vivre ensemble grâce à l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Rapport final du colloque sur le thème. Bureau International sur l'éducation. (Page. 48-50). Genève juin 1998. UNESCO.

Islas Ariadna (1995). *Leyendo a Don Orestes. Aproximación a la teoría de la Historia en la obra de Orestes Araujo*. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Publicaciones, Montevideo. (Introducción)

Kaivola, T; Rikkinen, H. (2007) - *Four Decades of Change in Geographical Education in Finland*. En: International Research in Geographical and Environmental Education. Vol. 16, No. 4. (Pág. 316- 329).

Kemmis, Stephen (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata, Madrid, España.

Klein, Gustavo (2012). *La Formación del Profesorado. Institucionalización, regularización y equilibrio*. Tesis Doctoral (s/p). Universidad de la Empresa. Montevideo, Uruguay.

Lacalle Carlos. (1939). *La enseñanza en el Uruguay*. Exposición al VIII Congreso Internacional de Instrucción Pública. En: Anales de Enseñanza Secundaria, Tomo IV, Entrega 4ª, Julio 1939. Montevideo. (p. 223)

Lacoste Yves (1976). *La Géographie, ca sert, d'abord, a faire la guerre*. Librairie François Maspero, Paris.

Lacoste, Yves (1977). *La Geografía, un arma para la guerra*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.

Leff, Enrique (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Ediciones del Siglo XXI. México.

Leone, Verónica (2000). *Manuales escolares e imaginario social en el Uruguay del Centenario*. En: Los Uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación. (1910- 1930). Dirección Gerardo Caetano. Ed. Taurus. Montevideo, Uruguay.

Lermitte, Carlos (1941). *Elzear S. Giuffra. Itinerario de un gran viaje por la vida*. Ediciones Monteverde, Montevideo. Uruguay.

Lima, Gladys. (1963). *Panorama de la Enseñanza Media en algunos países europeos*. En: La didáctica de la geografía en la Enseñanza Secundaria. Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo. 1963.

- Luis Gómez, Alberto; Romero Jesús. (2007). Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830- 1953). Ed. Santander. Universidad de Cantabria. España.
- Lundgren, U. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Ediciones Morata, Madrid. España.
- Maronna, M (1994). La dictadura y Enseñanza Secundaria. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
- Martínez Rodríguez, Ignacio (1963). Ciclo sobre didáctica de la Geografía en la Enseñanza de la Geografía. En: La Didáctica de la Geografía en la Enseñanza Secundaria. Edición mimeografiada por el Departamento de Divulgación y Cultura del CNES. Montevideo, Uruguay.
- Méndez Vives, Enrique. (1998). El Uruguay de la modernización, 1876-1904. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.
- Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. (1965). Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de Desarrollo Educativo. Tomo Primero. Talleres Gráficos Monteverde, Montevideo, Uruguay.
- Méndez Vives, Enrique. El Uruguay de la Modernización. 1876-1904. Historia Uruguaya. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
- Moreira, Ruy. (1981). O que é Geografia. Editora Brasiliense. San Pablo, Brasil.
- Moreira, Ruy. (1994). Espacio: el cuerpo del tiempo. Ediciones Contexto, San Pablo, Brasil.
- Moreira, Ruy (1996), El círculo y el espiral. La crisis paradigmática del mundo moderno. Ed. Obra Abierta, San Pablo, Brasil.
- Nahum B, Cocci J, Frega A, Trochón Y. (1998). Crisis política y recuperación económica 1930- 1958. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo.
- Parlamento Nacional. Ley Estatuto del Funcionario Docente del 20 de noviembre de 1947.
- Pesce, Fernando. (2007). Notas para la comprensión de la enseñanza de la Geografía en el Uruguay. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. Tomo II. Año 3. Segunda época. Ediciones IPA. Montevideo, Uruguay. Página 371- 378.
- Pesce, Fernando (2011). La lección de Geografía. El origen histórico de la geografía escolar en Uruguay. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. Tomo II. Año 5. Segunda época. Ediciones IPA. Montevideo, Uruguay. Página 247- 256.
- Pesce, Fernando (2012). La enseñanza de la geografía escolar en Uruguay 1963-1973. En: Anales del Instituto de Profesores Artigas. Tomo II. Año 6. Segunda época. Ediciones IPA. Montevideo, Uruguay. Página 241- 254.
- Pesce, F; Yaffé, J. (2006). 43 años de lucha por la Educación Pública. (1963- 2001). FENAPES. Editorial TRADINCO, Montevideo. Uruguay.

- Pivel Devoto, Juan (1953). Prólogo a la Descripción Geográfica del Territorio de la República Oriental del Uruguay. José María Reyes. Biblioteca Artigas. Cuadernos de Clásicos uruguayos. Tomo 1, volumen 7. Montevideo (1960). (p. XXII- XXIV)
- Pivel Devoto, Juan (1939). Prof. Elzear Santiago Giuffra. En: Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Tomo XV. Año 1939. Montevideo.
- Prebisch Raúl. (1949)- El desarrollo económico de la América Latina y algunos de sus principales problemas.
- Quaini, Máximo. (1981). La construcción de la Geografía Humana. Editorial OIKOS- TAU. Barcelona, España.
- Quintero, Silvina (2004). Los textos de geografía: un territorio para la nación. En: La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares. Coordinación Luis Alberto Romero. Siglo veintiuno editores, Argentina
- Quintero, Silvina et.al. (2009). Los encuentros de la Nueva Geografía y el surgimiento de la Geografía Crítica en Uruguay y Argentina. En: Resúmenes del XII EGAL. Encuentro de Geógrafos de América latina. "Los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía y el surgimiento de la geografía crítica en Uruguay y Argentina durante los años '70". Montevideo, Uruguay.
- Radwing, Charles (2010). What are the connections between subject developments in academic and school geography? *International Research in Geographical and Environmental Education* v.19 n.2 p.119-125.
- Reboratti Carlos (1999). Ambiente y Sociedad. Concepto y Relaciones. Ediciones Ariel. Buenos Aires.
- Rhein Catherine (1982). La geografía, ¿disciplina escolar y/o ciencia social (1869- 1920?. En: Revue française de sociologie. 23-2. Pp. 223- 251.
- Rodríguez Lestegás, F (2002). Concebir la Geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletín de la A.G.E. No 33, 173- 186. En: <http://age.ieg.csic.es/33/3310.pdf>.
- Rodríguez Zidán, Eduardo. (2008). Sobre tradiciones e isomorfismos. Un análisis de la Formación de Profesores para la Educación Media desde una perspectiva histórica. En: Revista Educar (nos). http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02/index.html
- Rogé, Eduardo. (1920) Código de Moral para niños. Anales de Instrucción Primaria. Citado en: Caetano, Gerardo (2011). La República Batllista. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.
- Romero Luis et.al. (2004). La Argentina en la Escuela. Siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.
- Romero, Pablo. (1997). El día en que secundaria se separó de la Universidad.2º parte.
En:<http://www.ort.edu.uy/facs/boletininternacionales/contenidos/97/romero97.html>

Ruiz Esther (1997). Escuela y dictadura 1933- 1938. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dpto. de Publicaciones, Montevideo. Uruguay

Ruiz, Esther (1994). Escuela y dictadura. La Enseñanza Primaria durante el terrismo. 1933-1938. En: El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas. Ed. Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.

Sala de Geografía del IPA (1967). Fines de la enseñanza de la Geografía en la hora actual. En: Anales del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Época II. Tomo XXXV. No 7-12. Imprenta Nacional. Montevideo, Uruguay.

Santos, Douglas (1990). Imperialismo y estado: reflexiones sobre la Geografía contemporánea. Mimeografiado. Pontificia Universidad Católica de San Pablo, Brasil.

Santos, Douglas (2002). La reinvenición del Espacio. Diálogos en torno a la construcción del significado de una categoría. Editora UNESP. San Pablo, Brasil.

Silvestri, Graciela. (2011). El Lugar Común. Una historia de las figuras de paisaje en el Río de la Plata. Ediciones EDHASA, Buenos Aires, Argentina. (p.305 y 307)

Skidmore Thomas; Smith, Peter (1996). Historia contemporánea de América Latina. América Latina en el siglo XX. Editorial Crítica, Barcelona, España. 4º Edición.

Spektorowski, Alberto (1991). Argentina 1930-1940: nacionalismo integral, justicia social y clase obrera. En: http://www.tau.ac.il/eial/II_1/spektorowski.htm

Taborda de Oliveira, M et.al. (2003)- Historia das disciplinas escolares no Brasil: contribuição para o debate. Estudos CDAPH. UFPR, Brasil.

Urteaga, L. (1982)- *Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar*. En: Geocrítica, Cuadernos Críticos de Geografía Humana, N° 38. Barcelona. España

UNESCO (1945) Introducción al folleto la Enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional. UNESCO, publicación 1945.

UNESCO. (1950). La enseñanza de la geografía al servicio de la comprensión internacional. Publicación 945.

Walford Rex. (1995)- Geography in the national curriculum of England and Wales: rise or fall? The Geographical Journal Volúmen 161, No 2. Páginas 192- 198.

Wettstein, Germán (1973). La geografía como docencia. 2ª. Edición. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo, Uruguay.

Wettstein, Germán (1962). La Geografía como docencia. Editorial El siglo ilustrado. Montevideo. Uruguay.

Wettstein, Germán (1972). La Geografía como docencia. 2ª. Edición. Editorial Banda Oriental. Montevideo. Uruguay.

Williman, J. C. La Reforma en la Enseñanza Primaria del Uruguay. Citado en: Ruiz Esther (1997). Escuela y dictadura 1933- 1938. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dpto. de Publicaciones, Montevideo. Uruguay

Withers, W & Mayhew R. (2002) - *Rethinking 'Disciplinary' History: Geography in British Universities, c.1580-1887*. En: Institute of British Geographers, New Series, Vol. 27, No. 1, (Pág. 11-29). <http://www.jstor.org/stable/3804453>.

Wolforth J. (1986) - School Geography- Alive and well in Canada? En: Annals of Association of National Geographers. 76 (1). Páginas17- 24.

Yaffé Jaime (2000). Ideas, programas y políticas económicas del batllismo (Uruguay, 1911-1930). Instituto de Economía, Universidad de la República, Montevideo. DT 7/00.