

La lección de geografía: orígenes de la enseñanza de la disciplina escolar en Uruguay

FERNANDO PESCE¹

“[...] 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, 2004:79)

ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Este trabajo tiene como finalidad, presentar los orígenes de la enseñanza de la geografía en el Uruguay, intentando reconstruir el contexto histórico de emergencia, las finalidades sociales que impulsaron su enseñanza, quiénes la enseñaron y dónde, y por último, desde qué lugar paradigmático lo hicieron.

Si bien la institucionalización y sistematización curricular de la enseñanza de la Geografía como materia escolar en la enseñanza media y preparatoria en el Uruguay se contextualiza en la denominada *Universidad Nueva*, a mediados de la década de 1880 (Ardao, 1950), este trabajo explora la enseñanza de esta materia entre las décadas de 1830–1900. Es por lo tanto una primera aproximación a los estudios históricos en la enseñanza de la geografía, y persigue como objetivo principal, lograr un conocimiento científico de la historia social del pensamiento y de la praxis educativa geográfica y de su relación con el contexto histórico e institucional de emergencia.

En el Uruguay, la investigación historiográfica en geografía no tiene precedentes relevantes, ya que la historia del pensamiento geográfico académico o del editorializado para la enseñanza de la asignatura no ha sido sistematizada. La historiografía sobre el pensamiento geográfico producido en el Uruguay y, específicamente, sobre la investigación y la enseñanza de la Geografía en el país es escasa y con un abordaje muy general. (Regules, 1936; Giuffra, 1928–1939; Chebataroff, 1954–1956; González, 1959; López, 1988; Ligüera *et.al*, 1999; Pesce, 2002; Domínguez & Pesce, 2004; Pesce, 2008). Ello demuestra por un lado, la no sistematización de la historia social de la disciplina y su enseñanza y como corolario, la poca documentación con la que cuenta el demos al respecto. Por lo que ésta constituye una línea de vanguardia en la investigación disciplinar y didáctica, y este trabajo es un primer resultado que se enmarca en una de las líneas de investigación del Departamento de Geografía del Consejo de Formación en Educación referida a *los sentidos políticos, finalidades*

1 Profesor de Didáctica de la Geografía.

formativas y contenidos disciplinares de la historia de la enseñanza de la geografía como materia escolar en el Uruguay.

ASPECTOS TEÓRICOS

La historia de las materias escolares se constituyó como un campo de investigación educativa a partir de la década de 1970, momento en el que desde las Ciencias de la Educación se proponía que era necesario repensar las finalidades de las instituciones educativas a la luz de la democratización y el incremento de la matrícula que éstas habían experimentado. (Fernández, 2002).

La idea de la escuela media en crisis y con ella sus diseños curriculares y 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, las fuentes surtidoras 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 la geografía como materia escolar y que 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 reproducciónistas conciben el discurso escolar como mera reiteración del producido por la ciencia, por lo que la producción geográfica académica es marco referencial suficiente para poder explicarlo o criticarlo, en caso de desfase cronológico y paradigmático de uno, el didáctico, con respecto al otro, el científico (Escolar, 1996). 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, y ha ampliado el espectro 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 cambios. 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 en los que han surgido.

La crítica a esta concepción teórica es que reduce los saberes escolares a la transmisión de los conocimientos científicos, desde una perspectiva positivista que entiende el saber como un objeto dado y descontextualizado socialmente. Por lo que desde este lugar teórico, no hay lugar para interpelar los sentidos políticos y las finalidades de los contenidos que se enseñan, ya que éstos son asépticos. Por otro lado sería imposible abordar los sentidos políticos, las finalidades formativas y los contenidos geográficos que se enseñaron antes de la aparición de la investigación geográfica disciplinar, que en Uruguay se contextualiza en la década de 1930, o sea un siglo después de ser dictadas las primeras lecciones de esta materia.

Otra de las miradas teóricas se asienta en la *teoría de la transposición didáctica* (Chevallard, 1985) que 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. 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 adopta teórica y metodológicamente determinaciones emanadas en la investigación disciplinar, que le garantizaría su legitimidad social y cultural. (Urtiaga, 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, por lo tanto constituyen una construcción social e histórica y por lo tanto negociada y negociable por diferentes actores sociales. (Stephens, 1973; Gimeno, 1988; Chervel, 1992; 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, 1991; Lundgren, 1992). Esta teoría entiende a la escuela como una institución que obedece a una lógica particular y específica, en la cual participan varios agentes, tanto internos como externos, y como un lugar de producción de un saber propio a partir de sus tres componentes: discursos, contenidos y prácticas, sus interrelaciones y a sus transformaciones temporales debido a la función social que cumple la escuela (Hamilton, 1991). Desde este lugar, el conocimiento de las materias escolares no es una vulgarización del conocimiento producido en otro lugar académico, a pesar de que necesariamente existen vínculos, puntos de referencia.

Desde la perspectiva socio– histórico, la inclusión y consolidación de cada una de las materias escolares en el currículo es producto de la interacción de diferentes agentes sociales, que en distintas coyunturas históricas, son los que redefinen el rol social y cultural de la misma 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 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*”.

Este trabajo se inscribe en la teoría socio– histórica a los efectos de comprender los orígenes del discurso didáctico geográfico, sus contextos históricos e institucionales de emergencia y que enmarcan los sentidos políticos de los cuáles se derivan las finalidades formativas y los contenidos disciplinares de enseñanza.

JUSTIFICACIÓN

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 los diferentes finalidades formativas y contenidos 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 en la práctica y acción contemporáneas.

Particularmente en Uruguay no se ha estudiado la historia de la geografía como materia escolar, por lo que los resultados de la investigación contribuirían a comprender los cambios producidos en los sentidos políticos que condujeron a incluirla en los diferentes diseños curriculares, su legitimación social e inclusión en las instituciones educativas y los legados académicos y tradiciones didácticas heredadas.

ANTECEDENTES DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN EL URUGUAY

De acuerdo a los aportes de Graves (1985) y de Vlach (1990) la geografía es una asignatura que tuvo una temprana incorporación al territorio curricular, y su institucionalización se produjo durante el siglo diecinueve en los países de Europa Occidental, a partir de la creación de las escuelas nacionales y durante el proceso de escolarización de masas. En la misma dirección Capel (1981) y Escolar (1997) fundamentan que la enseñanza de la geografía en la creación de las escuelas nacionales tanto en Europa como en América se debió, a las oportunidades que esta materia ofrecía para forjar en las generaciones jóvenes, una identidad ciudadana y como mecanismo de unificación y cohesión social entre los habitantes del territorio. En tanto que Farias (1988) agrega que la institucionalización y consolidación curricular se debió a que las élites políticas europeas y americanas le asignaron a su enseñanza fines vinculados al nacionalismo patriótico. Las finalidades formativas de esta *geografía patria* le otorgaron una legitimidad social y un utilitarismo pedagógico que le significaron el ingreso al currículo escolar. Este fenómeno sobre la legitimidad curricular de la geografía fue explicado por Bailly (1999) que lo vinculó 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 tradicional de la geografía en la educación formal fue brindar la conciencia nacional del territorio a través de minuciosos conocimientos toponímicos, físicos, poblacionales y económicos, sin pensar el territorio como una construcción social. Fue un enfoque geográfico político clásico, que tuvo en la enseñanza de países la finalidad didáctica.

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, creada en 1829 “*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 incluía: gramática castellana y francesa, aritmética mercantil y bancaria, cali-*

grafía, geografía y contabilidad. Hasta su cierre en 1836 pasaron por sus aulas destacados alumnos que desempeñaron luego un importante papel en la sociedad uruguaya” (Bralich, 1997)². Sin embargo, por esas fechas, no se insertaba la enseñanza de la materia en un diseño curricular coherente y en instituciones de escolarización sistemática. Todo haría suponer que los profesores de geografía eran los propios agentes comerciales, quienes enseñaban los países con los que se mantenían relaciones de intercambio, qué producían, qué y cuánto compraban y los potenciales mercados, para los rubros pecuarios tradicionales.

La aparición curricular de la geografía en la enseñanza media uruguaya se sitúa en el primer Plan de Estudios y Reglamento de la Universidad que fue sancionado por el Consejo Universitario el 28 de setiembre de 1849 (art. 9º– 10º), en el que se distribuyeron las materias escolares para la Sección de Estudios Secundarios de esa casa de estudios³.

En ese primer diseño curricular formulado integralmente, 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 que sustentaba un floreciente comercio exterior. En el Código de la Universidad Mayor (p.23)⁴ 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 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...*”. (p. 27)

Ese fue el sentido político que fue enmarcando a la enseñanza media uruguaya hasta la tercera década del siglo XX. La fundación de la Universidad de la República daba de esta manera respuesta a las necesidades del patriciado metropolitano, que impulsaba 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 restringida a flujos poblacionales procedentes de Europa Mediterránea y Occidental.

Se comprende entonces las finalidades formativas que motivaron la aparición curricular de esta materia en la mitad 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*”. (Escolar, 1997).

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

3 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).

4 En: Petit Muñoz, Eugenio (1969). *Historia Sintética de la Autonomía de la Enseñanza media en Uruguay*. 2ª Edición. Facultad de Humanidades y Ciencias. Montevideo.

Si bien 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. (Paris de Oddone, op.cit)

En efecto, los estudios secundarios fueron suprimidos en la Universidad de la República en el año 1877, en plena dictadura del general Lorenzo Latorre, por el decreto ley N° 1321. (Paris de Oddone, 1958) del día 12 de enero de 1877, “(...) en la Universidad, las aulas de Filosofía, Matemática, Geografía General e Historia”, debido a “(...) la acción política y la altivez cívica de los universitarios” (Acevedo, 1945).⁵

No es casual que la dictadura de Latorre haya suprimido esas cátedras, por sus encendidos discursos y manifestaciones anti dictatoriales, 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”⁶, vale decir, el dictado de las cátedras suprimidas, para dar contexto a la enseñanza media. De todas maneras se continuó enseñando las aulas suprimidas de la Universidad en centros e instituciones estudiantiles que reafirmando la autonomía de la enseñanza, confrontaron la resolución dictatorial de Latorre que se prolongó en los sucesivos gobiernos, ya que la apertura de las cátedras suprimidas en 1877 recién se restablecieron en el año 1885.

Afirma 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”.⁷ En más de una decena de instituciones se impartían las cátedras suspendidas; Geografía General se enseñó en el Club Universitario, a cargo de los docentes Manuel Otero y Baltasar Montero Vidaurreta y en el Ateneo de Montevideo, a cargo del bachiller Gregorio Pérez y posteriormente José Piaggio y Carlos Arocena.

Así afirmaba Eduardo Acevedo Díaz con respecto a la primera de las Instituciones en las que se cobijó a la enseñanza de las materias escolares suprimidas por Latorre “(...) Club Universitario posee ese carácter democrático por excelencia. (...) Aquí donde reina el cosmopolitismo de las ciencias, porque todas se aman y se desean, todas se adoptan y modifican por la libre emisión del pensamiento; aquí, sitio dónde un eclecticismo domina, porque de todos los estudios tomamos lo bueno y lo bello, escogemos los principios y los sistemas honorables, que pueden contribuir a la sana instrucción de todos para todos; aquí, recinto a quien el joven con su idea democrática ha dado solemnidad, solo debe flotar ese espíritu de unidad fraternal que tanto caracteriza a los corazones nobles y generosos. (...) Continúad señores, con esa educación mutua, porque es el único medio de alcanzar la gloria; perseguid, como esos jóvenes de preclara inteligencia y de imaginación fecunda, que

5 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.42)

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

7 *Ibíd.* (p.50)

anteriormente os hemos nombrado, en la relación de las bellas producciones científicas y literarias de que son dignos autores; perseverad, como ellos, porque la perseverancia es el sostén de todas las loables aspiraciones, haced, como ello, eterna la actividad del espíritu, porque en ella está la grandeza del alma; y es entonces, señores, cuando se os podrá llamar los educacionistas que se educan (...) que colocan en la educación el sagrado destino del hombre (...). Hay, señores, ciertas épocas lúgubres e imponentes en la vida de los pueblos, en que esa enfermedad corruptora de la ignorancia, de la barbarie; desarrollándose en el foco de la civilización, la agravia, abrumba y sofoca, y en las inmensas revoluciones que han asombrado al mundo, vemos que el hombre sin educación y sin saber, hace un caos horrendo de los más grandes principios". (Acevedo Eduardo, 1869). De la cita es imperioso destacar el tipo de formación que se implementaba en el sitio, cuando Eduardo Acevedo refiere al mutualismo educativo, proceso de formación conjunta entre los intelectuales que allí asistían y que se preparaban académicamente de forma auto didáctica.

Y la segunda de las Instituciones fue el Ateneo de Montevideo, fundado en el año 1877 como Universidad Libre del sistema oficial del estado, de los cambios políticos de turno y del dogmatismo religioso, con la finalidad de formar en las ciencias, las letras y la jurisprudencia.

La reforma universitaria de 1885 logró devolver a la Universidad las cátedras suspendidas y organizarlas en un plan de estudios secundarios integrales

Con la renovación del plan de estudios de la Universidad a partir de la década de 1880, no es casual la aparición de una Geografía Escolar (física y política, tal como señalaba el texto de plan de estudios del año 1884) una vez que las clases sociales dominantes pudieron consolidar un proyecto político de país que diera sentido a la nueva nación, que además se veía enriquecida demográficamente con fuertes oleadas inmigratorias. Esta asignatura curricular debía cumplir con un cometido fundacional relevante, tal como el de forjar la identidad nacional a partir de la enseñanza del conjunto de contenidos factuales que singularizaran el territorio y lo diferenciaran del territorio de otras naciones. De esta manera, la construcción del discurso y la enseñanza de la geografía permitía la edificación simbólica de la realidad nacional y al mismo tiempo, la conceptualización de la extranjería. (Achkar, Domínguez & Pesce, 2011). Pero al mismo tiempo, la producción del discurso geográfico oficial, destinado a la formación de las clases medias y las élites, que se desempeñarían los unos en los mandos burocráticos, y los otros en la conducción política del país, debía de acompañar los pilares del modelo de desarrollo que las élites letradas urbanas y la oligarquía rural habían amalgamado en un frágil y dinámico equilibrio.

Las finalidades formativas para esta geografía patria le otorgaron una legitimidad social y un utilitarismo pedagógico que le significaron el ingreso definitivo a la currícula escolar, lo que derivó en la refundación de la cátedra de Geografía en Universidad Mayor de la República en el año 1883. 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 debía 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 XIX (Araujo, op.cit).

Esta primera cátedra de geografía fue creada en el seno de la Sección de Estudios 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 disciplinares. 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 XIX para referir a la instrucción que daba el maestro a sus discípulos, o sea como materia escolar. La enseñanza de la geografía en la enseñanza secundaria antecedió casi en un siglo 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 enseñado en el aula y ser difundido entre la población culta metropolitana. En la enseñanza media 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, con una constante: se le asignó como territorio curricular la denominada enseñanza media básica (primeros tres años de este nivel) y con una carga horaria prácticamente constante. (Araujo, op.cit)

Sin embargo los objetivos pedagógicos y los contenidos geográficos fundacionales se fueron ajustando atendiendo a la interacción entre las nuevas 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– 1900. (Achkar et.al, op.cit)

La construcción del discurso didáctico geográfico en la primera mitad del siglo pasado tuvo en Uruguay, al igual que en la Argentina 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 XIX: 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”⁸.

Hasta las dos primeras décadas del siglo veinte predominaron los discursos didácticos sustentados en 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”⁹.

8 Romero, Luis Alberto. (Coord.). (2004). La Argentina en la escuela: la idea de Nación en los textos escolares. 1º edición. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

9 *Ibíd.* (p.85)

CONCLUSIONES

La enseñanza de la geografía entre 1830– 1900 pasó por tres fases; una primera, entre 1830– 1840 en la que se enseñó como materia escolar básica en los estudios comerciales y en la que predominó una tendencia a la nomenclatura, toponimia y contenidos factuales, a los que se le agregaron datos estadísticos de producciones que permitían abordar las relaciones de intercambio entre los países. Fue una modalidad de conocimiento técnico.

Ese valor social mantuvo en el primer plan de estudios de la Universidad Mayor de la República, asociada a los estudios comerciales. Recién en 1860 se creará la primera cátedra de geografía, en un intento de forjar ciudadanía, y que se suprimirá durante la dictadura de Latorre. La enseñanza de la geografía como materia escolar con fines patrióticos (segunda fase) mantuvo, como cuando se enseñaba articulada a los estudios comerciales, el abordaje descriptivo y enunciativo de la producción de países, asociando la enseñanza de la geografía con la enseñanza de países. Sin un proyecto político claro de nación hasta los primeros años del siglo veinte, la enseñanza de la geografía pasa por la tercera fase con la sistematización de los estudios políticos descriptivos.

Como legado de este período, se puede presentar la asociación directa que se hace entre la enseñanza de la geografía con la enseñanza de los países y la consolidación en el imaginario social que enseñar esta materia escolar es sinónimo de nomenclatura, toponimia y listado de producciones, fenómeno que se mantiene hasta el presente.

BIBLIOGRAFÍA

- Achkar, M; Domínguez, A; Pesce, F. (2011). Historia del pensamiento geográfico en el Uruguay. Breve ensayo historiográfico. Ed. Zona Libro, Montevideo.
- Álvarez Gallego, D. (2008)– De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. En: Memorias del IV Congreso Colombiano de Historia. Tunja.
- Araujo, O. (1956)– *Planes de estudio de Enseñanza Secundaria*. En Anales del IPA, N° 1. (Páginas 57– 123). Instituto de Profesores Artigas, Montevideo.
- 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'éducation. (Pág 5–8). Genève, juin 1998. UNESCO.
- Bralich, Jorge. (1994). Una historia de la educación en el Uruguay. FCU. Montevideo.
- Bralich, Jorge (1987). Breve historia de la educación en el Uruguay. CIEP. Ediciones del Nuevo Mundo, Montevideo.
- Bralich, Jorge (1996). Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras. FCU, Montevideo.
- Capel H. (1981)– *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la Geografía*. Ed. Barcanova. Barcelona.
- 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.

- Chervel, A. (1995)– *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*. En: Revista de Educación, nº 295. (Pág.59–111). Madrid.
- Chevallard, Y. (1985)– *La Transposición Didáctica*. Ed. Barcanova. Barcelona
- Escolar, M. (1988)– *Un discurso legítimo sobre el territorio: Geografía y Ciencias Sociales*. En: Serie Contribuciones. Instituto de Geografía, UBA. Buenos Aires.
- Escolar, M. (1997)– *Críticas al discurso geográfico*. Ediciones HUCITEC. San Pablo.
- Fernández 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.
- Goodson, I. (1971)– The Teachers’ Curriculum and the New Reformation, Journal of Curriculum Studies, vol. 7, nº 2, November, 1971, págs. 161–169.
- Graves, N. (1985)– *La enseñanza de la Geografía*. Ed. Visor Libros, Madrid.
- Graves, N. (1998)– *L’enseignement de la géographie et ideologie en Anglaterre 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 theme. Bureau International sur l’education. (Pág.15– 19). Genève, juin 1998. UNESCO.
- Hamilton, D. (1999)– *Adam Smith y la economía moral del sistema de aula*. En: Revista de Estudios del Currículum. Vol. 2, nº 1.
- Hirst, P. (1977)– Knowledge and the curriculum. de. Routledge and Kegan Paul. London, England.
- Negro, J. (2008)– *Reflexiones acerca de la enseñanza de la geografía*. En: Revista geográfica Nº 144. (Pág.163– 174). IPGH. Quito.
- Oddone, Juan; Paris, Blanca, La Universidad uruguayana del militarismo a la crisis, Montevideo Universidad de la República. Departamento de Publicaciones, 1971. B. FHyCE. Montevideo.
- Oddone, Juan, Relaciones entre la Universidad y el poder político, Montevideo, FCU. S/f. Biblioteca de FHyCE. Montevideo.
- Petit Muñoz, Eugenio. *Historia sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay*. Montevideo, Universidad de la República, FHC, 1969.
- Quintero, S. et al. (2008)– *Los Encuentros de la Nueva Geografía y el surgimiento de la geografía crítica en Uruguay y Argentina durante los años ’70*. En: Cuadernillo Nº 1, Serie A, La geografía en América latina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- Zum Felde, Emilio. “Sobre una reforma de la enseñanza secundaria”, en *Ensayos*, Nº 3, setiembre 1936: 210–226.