

Las trayectorias de la Geografía en Argentina

Los avatares políticos y epistemológicos en las universidades de Buenos Aires (UBA) y Cuyo (UNCuyo) entre 1983 y 2001

Autor:

Lus Bietti, Gonzalo

Tutor:

Zusman, Perla

2024

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Geografía

Posgrado



.UBA

.UBA FILO

Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE POSGRADO

TESIS DOCTORAL

Las trayectorias de la Geografía en Argentina.

*Los avatares políticos y epistemológicos en las
universidades de Buenos Aires (UBA) y Cuyo
(UNCuyo) entre 1983 y 2001.*

Doctorando: Gonzalo Lus Bietti

Directora: Dra. Perla Zusman

Co-Director: Mg. Guillermo Cicalese

Año 2024

RESUMEN

Los estudios dedicados a explorar el devenir de la disciplina en los centros académicos-universitarios representan una de las posibles variantes que encuentra el campo de la historia social de Geografía, cuya propuesta es llevar adelante análisis que contextualicen histórica, social, política, cultural, institucionalmente, o de otra índole, los episodios, autores, autoras o ideas geográficas. Éstos, en general, han tendido a prestar atención sólo a una universidad, centrándose principalmente en Buenos Aires y, en menor medida, en otras como Córdoba, Cuyo, La Plata o Tucumán. En este marco, escasean trabajos que permitan comprender el derrotero de la Geografía en Argentina poniendo en relación su desenvolvimiento en dos o más instituciones universitarias. Más aún, son pocos los estudios que enmarcaron sus trayectorias en la última restitución democrática, como así también que exploraron en ellas los distintos tipos de abordajes producidos en torno a la relación sociedad-naturaleza.

Buscando atender las vacancias identificadas, esta tesis doctoral pretende conocer y reflexionar sobre las trayectorias institucionales y epistemológicas de las carreras de Geografía en la UBA y UNCuyo tomando como punto de partida la recuperación de la democracia de 1983 y como cierre la crisis de toda índole del año 2001. Sin embargo, en carácter de antecedentes, se decidió retroceder hasta el período democrático anterior, aquel de corta duración, pero profunda intensidad, que aconteció en los años 1973-1974, seguido por un intersticio autoritario que conectó en 1976 con la última dictadura cívico-militar. En efecto, se trata de un análisis de casi tres décadas en los que interesa puntualizar las marcas singulares que los distintos contextos trazaron en cada universidad y en cada carrera de Geografía prestando atención a modificaciones en la organización de la Carrera, en la planta docente, en los planes de estudios, en los contenidos de materias, en los proyectos de investigación y en las miradas sobre la relación sociedad-naturaleza. Para dar con ello, por un lado, se apostó a las contribuciones de los enfoques del análisis institucional y del campo científico que posibilitaron construir la idea de disputa institucional-epistemológica, clave para entender los devenires de cada una de las trayectorias de las carreras de Geografía. Por el otro, se implementó una estrategia cualitativa que descansó en el análisis de archivos y entrevistas en profundidad.

La investigación realizada, permite comprender que se trató de trayectorias marcadas por las recepciones diferenciales que tuvo cada Universidad de los avatares políticos e ideológicos del país y que, como correlato, experimentaron diversos grados de transformación según las disputas institucionales-epistemológicas llevadas a cabo en cada caso. En ello, también contribuyeron los vínculos y redes tejidas con diferentes instituciones nacionales o extranjeras y las políticas científicas de cada ámbito universitario con distintas orientaciones. Este conjunto, a su vez, derivó en la emergencia de miradas en torno a la relación sociedad-naturaleza que manifestaron un diálogo directo con los cambios producidos en cada carrera de Geografía.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	2
PALABRAS PRELIMINARES	9
CAPITULO PRIMERO. Trastienda de una investigación.....	15
1.1. La Geografía y sus historias en Argentina. Presentación del tema.....	17
1.2. Definición de problema y objetivos de investigación	26
1.3. Un estado de la cuestión. Literatura y escalas de análisis	28
<i>1.3.1. Sistemas universitario y científico-tecnológico argentino</i>	<i>29</i>
<i>1.3.2. Recorridos universitarios: los casos de la UBA y UNCuyo</i>	<i>32</i>
<i>1.3.3. Geografía: Su trayectoria como carrera y disciplina en UBA y UNCuyo....</i>	<i>37</i>
<i>1.3.4. El campo de estudios de la relación sociedad-naturaleza.....</i>	<i>40</i>
1.4. Posicionamientos, teorías y conceptos del marco teórico-conceptual.....	42
1.4.1. Situar en la historia social de la Geografía	43
1.4.2. La noción de disputa institucional-epistemológica	47
1.5. Estrategias Teórico-Methodológicas.	50
1.5.1. El trabajo de archivo	51
1.5.1. El análisis de contenido	53
1.5.2. Entrevistas en profundidad.....	54
1.6. La estructura de la investigación	55

CAPÍTULO SEGUNDO Antecedentes de las carreras de Geografía en la UBA y UNCuyo (1973-1983) 58

2.1. Tercer gobierno peronista. Primer momento: de la Universidad intervenida a la Universidad reformada 60

2.2. Tercer gobierno peronista. Segundo momento: de la Universidad reformada a la Universidad intervenida 71

2.3. 1976-1983. Tercer momento: la Universidad de la dictadura 78

2.3.1. Intervenciones, normativas y designaciones de autoridades. 79

2.3.2. Depurar y disciplinar para (re)ordenar el “desorden” 81

2.3.3 Redimensionar. Universidades reducidas, universidades controladas. 83

2.3.4. Normalizar lo acontecido. La ley universitaria de la dictadura 84

2.3.5. Descentralizar la Investigación: de las universidades al CONICET 88

2.3.6. En transición a la democracia..... 90

2.4. Un recorrido por las Geografías de las décadas de los setenta y principios de los ochenta..... 94

2.4.1. Derivas geográficas camino al tercer gobierno peronista 94

2.4.2 Geografías cuyanas de los setenta: de la reforma inconclusa a la revolución cuantitativa 101

2.4.2.1 El Plan 1974. Mudanzas de posiciones en el campo científico-disciplinar 101

2.4.2.2. La contrarreforma y el Plan 1975. Reposicionamientos y cambios de agentes en el campo científico-disciplinar 115

2.4.2.3. La Geografía cuantitativa y los nuevos grupos de poder durante la dictadura 123

2.4.3. Geografías porteñas en los setenta: de la reforma inconclusa a la revolución cuantitativa 135

2.4.3.1. El Plan de 1974. Cambios de agentes en el campo científico-disciplinar 135

2.4.3.2 Vínculos y diálogos en clave latinoamericana. Los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía 145

2.4.3.3. Ciencias Históricas y nuevas mudanzas en el campo científico-disciplinar 153

2.4.3.4 Restitución de autonomía y avance cuantitativo durante la dictadura..... 158

2.5. Apuntes y recapitulación 168

CAPÍTULO TERCERO Las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo en tiempos de democracia (1983-1989)..... 175

3.1. La Universidad en transición a la democracia (1983-1989). Expectativas y realidades 177

3.1.1. Universidades democratizadas. Hacia una reconstrucción institucional.177

3.1.2. Autonomía, ingreso y matrícula universitaria. Alcances y limitaciones. 179

3.1.3. La institucionalización del movimiento estudiantil en la primavera democrática. 182

3.1.4. Concursos y normalización (diferencial) del claustro docente 184

3.1.5. La investigación en democracia: Universidad, CONICET y sistema productivo..... 186

3.1.6. La democracia como ideal *versus* la democracia como régimen político 192

3.2. Geografías de la democracia. Entre lo deseado y lo posible. Trayectorias, disputas, vínculos y abordajes en UBA y UNCuyo. 195

3.2.1. Geografías democratizadas. Entre la normalización de lo instituido y lo instituyente 195

3.2.2. El movimiento estudiantil y experiencias configuradoras en Geografía. 209

3.2.3. Planes de estudio de mediados de la década de 1980. Estrategias, concreciones y frustraciones 222

3.2.3.1. Camino al nuevo plan de estudios en la UBA. De estudiantes al Colegio de Graduados Universitarios en Geografía. Estrategias y articulaciones..... 222

3.2.3.2. Ratificación de la renovación en la Geografía porteña: El plan de estudios 1985..... 227

3.2.3.3. Desavenencias cuyanas frente al cambio curricular. Del “Club Geográfico” al Centro de Graduados en Geografía. Estrategias y (des)articulaciones interclaustrós..... 238

3.2.4. La investigación geográfica en democracia. Un campo en expansión. ... 245

3.2.4.1. El Instituto de Geografía de la UBA. Convenios, financiamiento y producción científica para la renovación institucional-epistemológica. 245

3.2.4.2. El Programa de la Historia Social de la Geografía. De San Pablo a Buenos Aires y de Buenos Aires a Mendoza 252

3.2.4.3. El Instituto de Geografía de UNCuyo. Los centros de investigación y el proceso de departamentalización. Arquitectura para una (posterior) disputa institucional-epistemológica. 258

3.2.5. Relaciones sociedad-naturaleza. Aproximaciones a miradas geográficas porteñas y cuyanas en la década de 1980..... 265

3.2.5.1. <i>El deterioro ambiental y las estrategias de conservación y planificación</i>	265
3.2.5.2. <i>Ontologías y conceptualizaciones marxistas en la problemática ambiental</i>	274
3.2.5.3. <i>Región y modos de vida. La naturaleza como condición de posibilidad para el desarrollo de las sociedades</i>	279
3.2.5.4. <i>La preeminencia de lo físico y la ausencia de lo humano</i>	283
3.3. Apuntes y recapitulación	286

CAPÍTULO CUARTO. Las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo en tiempos neoliberales (1989-2001)..... 293

4.1. Calidad, evaluación y mercado. La nueva agenda universitaria de la década de 1990..... 295

4.1.1. Universidades cuestionadas y reformadas. Nuevos actores, leyes y significantes 295

4.1.1.1. *Construcción de la agenda universitaria. Etapa I (1989-1991).* 297

4.1.1.2. *Implementación de nuevos agentes y políticas universitarias. Etapa II (1993-1995).*..... 298

4.1.1.3. *La nueva ley de educación superior. Etapa III (1995).* 302

4.1.1.4. *Recepciones diferenciales en torno a la LES. Etapa IV (1995-1999).*..... 305

4.1.2. Ecos de las reformas menemistas en la investigación científica. Competencia, evaluación y (des/re)vinculaciones entre las universidades y el CONICET..... 308

4.1.3. “El desconcierto convertido en dato político” en las puertas del siglo XXI 315

4.2. Geografías consolidadas, evaluadas y renovadas. Cambios y continuidades académicas y científicas en la década de 1990..... 318

4.2.1. El plan de 1992 en la carrera de Geografía de la UBA. De las disputas a la consolidación institucional y epistemológica. 318

4.2.1.1. *Diagnósticos, propuestas y escenarios para un nuevo cambio curricular.*

..... 319

4.2.1.2. *Estructura, materias, planta docente y contenidos del plan de estudios 1992. Continuidades institucionales y consolidaciones epistemológicas.*..... 323

4.2.1.3. *Reflexiones sobre el cambio curricular en el siglo XXI.*..... 338

4.2.2. El plan de 1997 en la carrera de Geografía de la UNCuyo. Estímulos, definiciones y efectos para una disputa institucional-epistemológica.....	340
4.2.2.1. <i>Motivaciones para un cambio curricular. Normativas, evaluaciones y reflexiones.</i>	340
4.2.2.2. <i>Estructura, materias, contenidos y planta docente del plan de estudios 1997. Un marco para el inicio de la disputa institucional-epistemológica.</i>	344
4.2.2.3. <i>La eclosión de la disputa institucional-epistemológica. El Plan de estudios del año 2003.</i>	359
4.2.3. Consolidación y diversificación en la investigación geográfica en el decenio menemista y los primeros años del 2000.....	364
4.2.3.1. <i>Financiamiento interno, posgrados, encuentros y revistas. Elementos claves para el fortalecimiento académico en la Geografía porteña.</i>	364
4.2.3.2. <i>Financiamiento externo, convenios, centros, institutos y luchas de poder. Aspectos relevantes para la producción científica cuyana.</i>	375
4.2.4. Relaciones sociedad-naturaleza. Continuidades y variantes en miradas geográficas porteñas y cuyanas durante la década de 1990.....	386
4.2.4.1. <i>Diversificación en los análisis del deterioro ambiental y las estrategias de conservación y planificación.....</i>	387
4.2.4.2. <i>Consolidación de los estudios de ontologías y conceptualizaciones marxistas en la problemática ambiental.....</i>	415
4.2.4.3. <i>Debilitamiento en las indagaciones con base en la región y modos de vida.</i>	420
4.2.4.4. <i>Persistencias en las asignaturas que otorgan preeminencia a lo físico y ausentan el contenido humano.....</i>	423
4.3. Apuntes y recapitulación	426
CAPÍTULO QUINTO Cierre para nuevas aperturas.....	435
5.1. CONSIDERACIONES FINALES	436
5.1.1. Los avatares políticos e ideológicos del país entre 1973 y 2001 fueron internalizados de manera diferencial por la UBA y la UNCuyo.	437
5.1.2. Las formas diferenciales a través de las cuales la UBA y la UNCuyo procesaron los avatares políticos e ideológicos del período 1973-2001, tuvieron un correlato en las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron en las respectivas carreras de Geografía y en las transformaciones curriculares derivadas.....	443
5.1.3. Las trayectorias de la Geografía de la UBA y UNCuyo involucraron la configuración de vínculos y redes interregionales y transnacionales cuya	

injerencia estuvo mediada por los cambios institucionales y epistemológicos producidos en cada caso.....	453
5.1.4. Las políticas científicas de la UBA y UNCuyo permitieron una ampliación sostenida de las actividades de investigación en las respectivas carreras de Geografía que, a su vez, contribuyeron a llevar adelante los cambios epistemológicos ocurridos en el marco de las disputas institucionales y epistemológicas.....	461
5.1.5. Las distintas propuestas epistemológicas que caracterizaron a las trayectorias de la Geografía porteña y cuyana, tras la restitución democrática de 1983, tuvieron un correlato con la emergencia de diferentes miradas en torno a la relación sociedad-naturaleza presentes en cada Carrera.	465
5.1.6. La historia social de la Geografía como esfera de posibilidad para la convivencia de la multiplicidad. Hacia una coexistencia de trayectorias de y en diversos tiempos y espacios.	469
6. BIBLIOGRAFÍA.....	478
6.1. Bibliografía General	478
6.2. Documentos y fuentes	530

PALABRAS PRELIMINARES

Hacer una genealogía de una práctica de investigación científica tiene cierto carácter terapéutico en tanto entiendo que el desarrollo de una tesis doctoral supone un importante esfuerzo mental, emocional y físico no previsible ni mensurable. Aunque a la luz de los resultados se valore el proceso realizado, imaginarlo y proyectarlo de antemano es caer en la ilusión de un control que en las ciencias sociales y humanas difícilmente se logre tener. De ahí, lo bello, aunque complejo, del tránsito por, parafraseando a Chalmers (1982) [1976], esa cosa llamada ciencia y más precisamente por esa cosa llamada investigación. Por ello, vale la pena iniciar este trabajo doctoral a través del punteo de hechos, instancias y personas que abonaron al deseo inicial y/o acompañaron el proceso hasta el final.

El tema de investigación que motiva esta tesis tuvo su génesis en el año 2016. Allí, graduadas y estudiantes de la carrera de Geografía de la UBA organizamos un grupo de lectura que tenía como finalidad complementar una formación que sentíamos deficiente. Iniciamos con la lectura de algunos clásicos como Friedrich Ratzel, Paul Vidal de la Blache y Elisée Reclus, a lo que luego añadimos producciones más recientes que consideramos sustantivas como “Por una Geografía Crítica” de Milton Santos y “La Producción del Espacio” de Henry Lefebvre. También, en una de las reuniones semanales que teníamos, salieron a la luz programas antiguos de materias, revistas de estudiantes de Geografía de mediados de la década de 1980 y una tesis que estudiaba a la Geografía de la UBA en la etapa de transición a la democracia. Mi puesta en conocimiento sobre su existencia no solo generó asombro, sino además intriga por saber acerca del pasado de la Carrera. De esta forma, a las primeras preguntas sobre ¿Qué contenidos tenían esos programas?, ¿Quiénes escribieron y participaron de esas revistas?, ¿Qué tipo de análisis arrojaba esa tesis?, fui añadiendo otras como ¿Qué otros materiales históricos podían existir sobre la carrera de Geografía de la UBA? y ¿Cuáles historias se conocían de las carreras de Geografía en Argentina? Lentamente, así, fui demarcando un profundo interés por la historia de la Geografía en Argentina. Dos años después, en el marco de esta área, pude presentar una propuesta de investigación, un proyecto, ante la posibilidad de postular a una beca doctoral UBACyT. La obtención de la misma, y el transcurso de los últimos cinco años, han permitido convertir el planteo inicial en una investigación concreta sobre las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo, cuyos resultados se plasman en este manuscrito.

Desde diciembre de 2018 hasta el presente tuve la oportunidad de tener una beca para investigar y, en efecto, vivir de ello. La investigación como forma de vida no resultó un trabajo semejante a los que ya había tenido, dado que implicó sacudir estructuras de horarios, de formas y hasta de lugares. Alternancia entre jornadas de corta, mediana, larga y muy larga duración, (re)organización de las tareas a realizar día tras día, semana tras semana, mes tras mes y, en el mejor de los casos, año tras año, ideas que asomaban jugando un partido de fútbol, subiendo a un subte lleno en hora pico, lavando la ropa y hasta cambiando pañales, sensaciones de errores metodológicos que despabilan las noches y adormecen los días y hallazgos de documentos con respuestas a preguntas claves en muebles y armarios impensados, son algunos ejemplos de ello. Pero, más allá de estas experiencias más individuales (que también son enseñanzas: la investigación puede ser una actividad conscientemente rigurosa e inconscientemente permanente), la posibilidad de investigar por medio de una beca promovió instancias colectivas de aprendizajes, diálogos, intercambios y vinculaciones, entre las que quiero destacar al menos tres principales.

La primera de ellas tiene que ver con las reuniones de los proyectos desarrollados por el grupo de Ruralidades Ambiente y Cultura (RAC), y financiados por UBACyT, al que suscribe mi investigación. Allí, encontré un lugar de acogida tanto intelectual como humana. Por un lado, mi interés original por la Geografía rural, luego devenido en los abordajes sobre la relación sociedad-naturaleza, me situó en un grupo que tenía varios años de trabajo en su haber. En este sentido, las lecturas, charlas y actividades promovidas fueron sumamente nutritivas y fértiles para la reflexión sobre la Geografía en general y mi investigación en particular. Mercantilización de la naturaleza y la cultura; bienes comunes y patrimonio; acumulación por desposesión; ecología política; ecofeminismo; extractivismo; políticas de escala; gubernamentalidad y tecnologías de gobierno; norma, normalización y territorio; norma, derechos y escalas y técnicas y dispositivos, fueron algunos de los ejes tratados. El estudio de estas cuestiones supuso una aproximación a temáticas, autores y autoras que colaboraron sustantivamente con mi formación en estos últimos cinco años.

La segunda, se corresponde con las Jornadas de investigaciones recientes sobre Geografía Histórica e Historia de la Geografía iniciadas en 2019 que, luego del Encuentro de Geografías de América Latina (EGAL) del año 2021, pasaron a ser parte de la Red de Investigaciones Históricas en Geografía (RIGH). Tanto las Jornadas como la Red

representaron un espacio clave para potenciar mis preocupaciones sobre la historia del pensamiento geográfico, la epistemología de la Geografía, la Geografía histórica y, en particular, la historia de la Geografía en Argentina. En este sentido, las Jornadas funcionaron como ámbito predilecto para la exposición de los avances de mi investigación como así también para circulación de ideas, materiales y personas. En efecto, la participación de delegaciones de Córdoba, Mar del Plata, Mendoza y de otros países como Brasil, Chile, México y Uruguay me puso en contacto con geógrafos y geógrafas que abonan y quieren seguir aportando a la construcción de distintas historias de la Geografía, en especial de y desde América Latina. Se trató, en rigor, de un lugar clave para tejer vínculos, amistades y conocimientos desde los cuales pude cultivar y militar la importancia de la historia de y en la disciplina.

Finalmente, el tercer lugar corresponde al Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne” de la Universidad de Buenos Aires, formalmente mi lugar de trabajo. Aunque, como decía más arriba, investigar supone tener variados lugares de trabajo, la oficina correspondiente al RAC en el Instituto se convirtió en un espacio de pertenencia, diríamos, mi lugar. Y ello, a razón de dos cuestiones. Por un lado, debido a que desde mis épocas de estudiante proyectaba poder alguna vez trabajar en el Instituto. Veía allí una usina relevante del conocimiento geográfico en el cual entraban y salían muchos y muchas de las docentes que luego impartían las clases a las que asistía. En este sentido, quería ser parte de ese lugar para estar en contacto, aunque sea simbólico, con personas cuya labor valoraba y sigo valorando. Por otro lado, el Instituto ha sido un espacio-tiempo clave de socialización tanto entre pares, investigadores e investigadoras en formación con temas y grados de avance de las investigaciones diferenciadas, pero muchas veces con problemáticas teórico-metodológicas comunes, como con investigadores e investigadoras formadas que ejercen también labores de docencia universitaria, realizan posdoctorados o son parte integrante de la planta del CONICET. El compartir el día a día, conversaciones, inquietudes, cafés, mates y risas resultó tan formativo como cualquiera de las otras dos instancias puntuales mencionadas. En efecto, considero que el Instituto de Geografía contribuyó con un aspecto importante dentro de la tarea colaborativa que es cualquier quehacer de investigación.

En efecto, si bien la investigación tiene una cuota notable de trabajo solitario es algo esencialmente colectivo, tanto por los ámbitos donde se desarrolla como por las distintas

personas que en mayor o menor medida contribuyen en la construcción del conocimiento. Por ello, entonces, cabe, seguramente con deuda, hacer algunos agradecimientos.

A Perla Zusman, mi directora, quien desde el 2015 se viene preocupando y ocupando de formarme en múltiples sentidos. Su calidez humana y lucidez intelectual son una inspiración y acompañamiento constante que me han permitido andar en este camino añadiendo libros, archivos, apuntes, ideas, preguntas y comentarios incisivos y sobre todas las cosas, espacio y tiempo. Espacio y tiempo para hablar de obstáculos epistemológicos, marcos teóricos, estrategias teórico-metodológicas y viajes de campo, organizar y realizar actividades científicas de diversa índole, pero también, para aconsejar, incentivar, brindar opinión, contener y sencillamente para saber cómo se está frente a la vida. Algo tan vital que la vorágine de la práctica científica invita a pasar por alto.

A Guillermo Cicalese, mi codirector, por aceptar acompañarme junto a Perla en este sendero tan sinuoso que es la investigación, poniendo a disposición su voluntad, tiempo, conocimientos, experiencias y herramientas a pesar de las distancias, haciendo un seguimiento de inquietudes y sensaciones abiertas tras distintas conversaciones. También, por disponer siempre de un par de horas libres para dialogar de la tesis o cualquier otro tema, en cada viaje de ida o de vuelta entre las ciudades de Buenos Aires y Mar del Plata.

A Diego Bombal, por su constante compromiso y generosidad brindada para el avance de esta investigación, otorgando accesos a archivos y a memorias en cada estadía en Mendoza como así también a la distancia. Por la amistad tejida en estos años, llena de recuerdos, anécdotas, hipótesis y perspectivas transepistémicas de la Geografía mendocina y porteño-mendocina.

A Hortensia Castro, por su acompañamiento y confianza en calidad de directora de los proyectos UBACyT y del Departamento de Geografía de la UBA, abriendo puertas y espacios de diálogo, generando ideas y oportunidades, inspirando e incentivando a seguir cuando los brazos pesan, mostrando siempre una sincera vocación por enseñar-aprender bajo relaciones de horizontalidad.

A Silvina Fabri, por ser la primera promotora en que siguiera el camino de la investigación, estando, aunque con calendarios coloridos y saturados, siempre presente y disponible para charlar, aconsejar, recomendar e incentivar. Por la cariñosa generosidad

en brindar cuanto espacio fuera posible para la difusión de la investigación y por abonar en el sentido colectivo del quehacer científico.

A Mónica Farías, por su compromiso militante con la disciplina y la carrera de Geografía de la UBA que inspira y contagia a seguir sus pasos, por el reconocimiento constante del trabajo realizado y por el vínculo construido en estos años a base de prácticas, charlas y actividades compartidas.

A Nancy Bentivegna, por su enorme labor en la biblioteca dependiente del Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”, que hizo posible el hallazgo de muchos libros utilizados en esta tesis. También, por las charlas y enseñanzas sobre bibliotecología y archivos y por abrir sus anécdotas sobre libros, revistas, mapas y otros documentos que abonaron a mi interés por la historia sobre la circulación los materiales geográficos y no geográficos.

A Carolina Ricci, Santiago Urrutia, María Rita Maldonado, Laura Isla Raffaele, Ignacio Celis y Juan Pablo Venturini con quienes reflexionamos, debatimos, nos quejamos y nos abrazamos para encontrar el sentido de sostener una beca, escribir una tesis y apostar en nuestro contexto por la actividad científica.

A quienes integran el RAC y el grupo de Cultura, Naturaleza y Territorio del Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne” y la Red de Investigaciones Históricas en Geografía, por el cariño, el espacio compartido y su permanente labor, cada cual en su materia, que admiro profundamente.

A las autoridades y equipo de gestión del Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne” correspondientes al período 2018-2023, por acompañar esta investigación y sostener distintos espacios y actividades que permiten seguir construyendo una Geografía de perspectiva crítica y compromiso social.

A quienes integraron e integran la Lista 8 del claustro de graduados y graduadas, por abrirme un lugar para conocer y practicar sobre la política universitaria, tratando de hacer lo que creemos mejor para la Carrera.

A quienes sostienen la educación pública, por permitirme una formación continua durante casi treinta años, y a la Universidad de Buenos Aires sin cuya beca doctoral, este trabajo no hubiera podido ser realizado.

A María Belén Talia, Pablo Macagno, Paula Casella, Gastón Bramanti Sol Belacin, Sebastián Musacchi, Federico Trípoli, Ana Castillo, Julieta Piskulic, Florencia Ruppi, Julian Cheula, Florencia Biscay y Marcela Bologna por su cercanía en tiempos distantes, y por su incondicional amistad y acompañamiento para que esta labor llegara a puerto.

A mi mamá y mi papá, por mantener un interés y apoyo permanente en este trabajo, mostrando preocupaciones desde el corazón, aunque no terminaran de comprender muy bien qué estuve investigando este tiempo.

A Verónica y a Luna, por enseñarme del compañerismo, de la paternidad, de la paciencia, de las incertidumbres, de las ansiedades, de las alegrías, de las tristezas, de las risas, de los llantos y, por sobre todas las cosas, del amor y de que su presencia en mi vida es lo único que, por su inconmensurabilidad, no encuentro palabras para agradecer y retribuir.

Invierno 2024

CAPITULO PRIMERO

Trastienda de una investigación

Toda investigación científica tiene su trastienda. En este sentido, cabe iniciar esta tesis doctoral con las precisiones sobre los instrumentos teóricos y las herramientas metodológicas que la sustentan. En primer lugar, este capítulo comienza con una sintética reseña sobre algunas historias de la Geografía en Argentina desde su institucionalización hasta el presente, como forma de sentar el campo temático. A continuación, en un segundo apartado, se plantean el problema y los objetivos de investigación. Ellos, están orientados a conocer y examinar las trayectorias de la Geografía en dos ámbitos universitarios específicos: la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Cuyo y en un tiempo concreto: el período que abre con la última restitución democrática de 1983 y que cierra con la crisis de todo tipo del año 2001. Además, hay un interés específico por tener una aproximación a las formas de abordaje de la relación sociedad-naturaleza en tanto se considera que sus tramas histórico-epistemológicas resultan relevantes para identificar las singularidades de las trayectorias de ambas carreras de Geografía. En un tercer apartado, se procede a realizar una revisión de antecedentes que, siguiendo un criterio que va de lo más general a lo más particular, se organiza en cuatro ejes: el sistema universitario y científico, las universidades de Buenos Aires y Cuyo, las respectivas carreras de Geografía y el estudio de la relación sociedad-naturaleza. En el cuarto apartado se construye el marco teórico-conceptual que suscribe a la historia social de la Geografía y otorga relevancia a la noción de disputa institucional-epistemológica (enhebrada en las teorías del análisis institucional y del campo científico) como forma de encauzar las interpretaciones. Luego, en el quinto apartado se realiza una reflexión sobre el trabajo de archivo y se presentan las técnicas de obtención de información utilizadas, esto es el análisis de contenido y las entrevistas en profundidad, destacando las virtudes como así también las dificultades encontradas en su implementación. Finalmente, en el sexto y último apartado, se describe la estructura de la tesis.

1.1. La Geografía y sus historias en Argentina. Presentación del tema

En Argentina, desde mediados del siglo XIX y en continuidad hasta la actualidad, se han ido esbozando distintos proyectos de Geografía, en tanto conjunto de discursos, instituciones y sujetos que conforman la tradición disciplinaria. Proyectos de una Geografía utilitaria, humanista-cultural, regional-funcional o social-crítica, entre otras, son algunos ejemplos de ello. Si bien cada uno tuvo un contexto propicio para su desarrollo, no han seguido necesariamente una evolución o secuencia lineal en la que la emergencia de uno tuvo como correlato la desaparición de otro. Por el contrario, ha sido frecuente la coexistencia entre dos o más propuestas. De hecho, la multiplicidad sería una característica distintiva del momento posterior a la última restitución democrática.

Al igual que como sucedía en otros países de América Latina, la institucionalización de la Geografía en Argentina, es decir la definición de un campo autónomo de este saber en términos institucionales y epistemológicos, estuvo asociada a los intereses de la elite liberal ilustrada que llevó adelante la construcción del Estado-Nación. Ello, conllevó la definición de un perfil esencialmente utilitarista relacionado con su legitimación. En este sentido, las dos entidades geográficas creadas a fines del siglo XIX, el Instituto Geográfico Argentino (1879) y la Sociedad Geográfica Argentina (1881), participaron activamente en la exploración del territorio pretendido de dominación, en el reconocimiento de los recursos naturales y en la definición de los límites internacionales (Zusman y Minvielle, 2002). Estas acciones también fueron acompañadas por la participación de la Oficina Topográfica Militar (1879-1885) que luego devino en el Instituto Geográfico Nacional en 1904, institución que lentamente fue adquiriendo el monopolio de la producción cartográfica oficial del Estado argentino (Lois, 2006; Lois y Mazzitelli, 2009).

En paralelo, la Geografía comenzó a ser impartida como disciplina en las escuelas secundarias formadoras de las elites intelectuales (colegios nacionales y escuelas normales) (Quintero Palacios, 1995) y en las universidades. Así, en la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, se organizaron las cátedras de Geografía Física y Geografía Política (1904), como parte de la formación en Historia (Souto, 1996). En otras casas de estudios superiores como las de la Universidad de Córdoba y La Plata se crearon los cursos de Ingeniero Geógrafo (1892 y 1906 respectivamente) (Cecchetto y Barrionuevo, 2012). Asimismo, se instauraron los primeros centros de formación profesoral en

Geografía en la Ciudad de Buenos Aires (1905) y en la Universidad de la Plata (1906). En este contexto, los futuros profesores y profesoras de enseñanza secundaria fueron vistos como sujetos responsables de socializar a las nuevas generaciones en las imágenes del territorio que servían a los fines de crear una visión de la nación homogénea, sin diferencias étnicas ni de clase (Reboratti, Escolar y Quintero Palacios, 1994).

Como respuesta a esta visión utilitaria, en un contexto de surgimiento de distintos movimientos nacionalistas en Argentina, y en particular de aquella vertiente de carácter cultural que encontró en ciertos elementos representativos de “lo propio” (como el indígena, el gaucho o los distintos paisajes) las bases simbólicas sobre las cuales construir la imagen del país, algunos intelectuales como Félix Outes (1878-1939) y sus discípulos Romualdo Ardissonne (1891-1961) y Francisco de Aparicio (1892-1951), promovieron un proyecto de Antropogeografía que, nutriéndose de los aportes de Friedrich Ratzel y Jean Brunhes, pudiera dialogar con las humanidades a partir de interesarse por el estudio de la diversidad cultural. Esta diversidad podría ser abordada a partir del examen de los vestigios dejados por las poblaciones indígenas, como la toponimia, o a través de la identificación de los artefactos que sociedades rurales construían al vincularse con su medio, como los distintos tipos de vivienda natural (Barros, 2001; Lus Bietti y Zusman, 2016). De esta manera, se definió un proyecto disciplinar que se nutrió del intercambio con los estudios antropológicos y que encontró en la Sección de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires su ámbito de desarrollo (1918).

Con pocos años de diferencia, otros y otras especialistas (naturalistas, antropólogos, geólogos y aficionados a la Geografía) se nuclearon en la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) (1922) con intereses distintos. Inicialmente, esta Sociedad buscó promover y sistematizar el conocimiento (físico, etnográfico, económico como así también político) del territorio del país. Pero, además, tuvo como objetivo renovar los contenidos y métodos de la enseñanza de la Geografía en la escuela media. Así siguiendo los avances a nivel internacional de la Geografía que denominaban como moderna, sus miembros participaron activamente en las reformas curriculares llevadas adelante por el Ministerio de Educación en el año 1926. Estas reformas buscaban incentivar el abandono del estudio memorístico y su sustitución por el uso de las metodologías propias de las ciencias naturales (tal como estaba ocurriendo en el ámbito europeo). Este modelo, iniciado por Elina González Acha de Correa Morales (1861-1942), se terminó por perfilar

bajo la gestión de Federico Daus (1901-1988), quien desempeñó un papel clave en la articulación de las relaciones entre GAEA, el Estado y los docentes de Geografía de la escuela secundaria, particularmente durante los gobiernos peronistas (1946-1955). Desde ese momento y hasta la década 1980, GAEA se fue tornando en el referente de la Geografía nacional, particularmente en lo referido a cuestiones de enseñanza (Zusman, 2001).

Durante mediados del siglo XX, comenzó un proceso de institucionalización universitaria en un contexto en el que, bajo los primeros gobiernos peronistas, la figura de un Estado interventor (para asegurar la independencia económica del país y promover la inclusión social) y la planificación territorial (como mecanismos para aprovechar los recursos naturales y favorecer la integración territorial como elemento de cohesión que no estaba asegurada a nivel social), cobraron preeminencia (Ajon, 1991). En este sentido, frente a la relevancia otorgada al territorio, la Geografía apareció como un saber significativo que encontraba nuevos ámbitos de expresión. Uno de ellos fue la constitución de cursos independientes de Historia en las principales universidades nacionales. En este marco tuvieron origen las primeras carreras de Geografía del país en Tucumán (1947), La Plata y Buenos Aires (1953) y Mendoza (1954). Mientras la primera se hizo bajo la influencia de geógrafos alemanes, en algunos casos vinculados con el régimen nazi (Rainer, 2023), que impulsaron la realización de investigaciones que iban desde trabajos de Geografía física hasta estudios corológicos, pasando por análisis de Geografía histórica, las segundas tuvieron el impulso otorgado por Federico Daus quien, siendo a su vez presidente de GAEA y docente de ambas casas de estudio, llevó a que la Geografía regional, inspirada teórica y metodológicamente en la propuesta del geógrafo francés Paul Vidal de la Blache, se tornase la perspectiva hegemónica en la disciplina (Souto, 1996). Finalmente, la tercera, comenzó a conformar su cuerpo teórico y empírico a partir de intercambios sostenidos con geógrafos y geógrafas francesas que, también desde una perspectiva regional, orientaron el estudio de los procesos urbanos y rurales, específicamente en la organización de la producción vitivinícola en la región cuyana (Zamorano, 1959).

Tras el derrocamiento del peronismo (1955-1958), en línea con la propuesta antropogeográfica desarrollada en Buenos Aires y desde afuera de la Universidad, Francisco de Aparicio comenzó a liderar la redacción del primer compendio de Geografía

humana elaborado en el país y sobre el país: *La Argentina: Suma de Geografía* (1958-1963). Éste, servirá de inspiración para emprendimientos similares futuros (Montes, 2014, 2021). En efecto, en un contexto de impulso a los modelos desarrollista, incluso bajo nuevas intervenciones militares (1966-1973), también desde afuera de la Universidad, se fue construyendo una primera Geografía social en la que, en diálogo con otras disciplinas como la Sociología y la Antropología, las problemáticas sociales articuladas con el estudio de la organización espacial adquirieron preeminencia en el análisis. En ella, cobró protagonismo la figura de Elena Chiozza (1919-2011). Esta perspectiva puso en cuestión la concepción de la Geografía como un saber erudito y humanista, orientado fundamentalmente hacia la enseñanza. Así, “El País de los Argentinos” (1974-1976) dirigido precisamente por Chiozza, presentó a las problemáticas sociales, políticas y culturales que se observaban en las regiones del país. Las regiones no eran aquí entendidas como un dato de la realidad sino como producciones históricas, ligadas a la forma de inserción del país en la economía nacional y mundial. Esta aproximación llevaba a identificar las desigualdades regionales y a destacar la situación de marginalidad de las poblaciones tradicionales y originarias, así como los obstáculos que se presentaban para su incorporación a la economía moderna (Cicalese, 2008).

Bajo la llegada de un nuevo gobierno peronista (1973-1976), otra variante de Geografía social comenzó a ser desarrollada entre estudiantes y docentes de distintas carreras de Geografía del país en vinculación con pares de Uruguay y Brasil. Una muestra de ello fueron los encuentros latinoamericanos de la llamada “Nueva Geografía” celebrados en Salto (Uruguay, 1973) y Neuquén (Argentina, 1974), en el que participaron geógrafos locales y de otros países de América Latina como los uruguayos Alfredo Tróccoli y German Wettstein o el brasileño Milton Santos. Los analistas de estos eventos (Cicalese, 2007; Quintero Palacios, Dufour y Iut, 2009, Lus Biatti, 2019, Ferretti, 2023) coinciden en caracterizar el proyecto de “Nueva Geografía” como un conocimiento politizado (en oposición a la perspectiva que sostenía el carácter neutral del saber científico) que contemplaba la situación de dependencia y subdesarrollo de la región y que buscaba tomar cierta distancia de las propuestas teóricas provenientes de los países centrales. En este contexto, la lectura sobre el desempeño profesional de geógrafos y geógrafas se distanciaba de aquellas perspectivas que proponían su incorporación en los organismos de planificación estatal para promover un compromiso con la comunidad y particularmente con los sectores desfavorecidos. De esta manera, las jóvenes

generaciones se mostraban proclives a contribuir más a una transformación social que a una renovación conceptual (Quintero Palacios, Dufour y Iut, 2009).

Ya en tiempos de la última dictadura cívico-militar (1976-1983), concomitantemente al cierre de algunas universidades, de carreras universitarias y de algunos centros de formación docente, la perspectiva de una Geografía útil a los fines del Estado (militarizado) se tornó nuevamente hegemónica. En este marco, el llamado Proceso de Reorganización Nacional recurrió al territorio (una vez más) para crear cohesión social e hizo de la Geopolítica su campo de trabajo. El discurso de la Geopolítica contribuyó a crear una “cortina de humo” frente a los efectos de la instalación del modelo neoliberal y del avance del terrorismo de Estado. Cabe señalar que el discurso geopolítico que se desarrolló en este período encontró sus fuentes en el nacionalismo de base territorial de finales del siglo XIX. En este marco, la cuestión de la “conciencia territorial” fue objeto de un encuentro entre distintos especialistas en ciencias sociales y la hipótesis de “conflicto territorial” con los países limítrofes y con Inglaterra se tornó un elemento dominante de la comunidad imaginada (Anderson, 1993) y fue recreada en los distintos centros de enseñanza e investigación en el período en cuestión (Rodríguez, 2014). En este contexto, instituciones como GAEA o el Centros de Estudios Interdisciplinarios de Fronteras Argentinas (CEIFAR) se convirtieron en importantes centros de debate y de legitimación de las acciones territoriales castrenses. De esta manera, la Geografía del período contribuyó activamente en la reafirmación de los sentimientos nacionales de base territorial (Cicalese, 2009). También, la emergencia de perspectivas cuantitativas que buscaban otorgar rigor y neutralidad científica a la disciplina resultaron significativas para los intereses territoriales militares por cuanto permitían planificar y localizar determinadas acciones en el espacio, principalmente en zonas de fronteras. De esta manera, en paralelo a la Geopolítica, en distintos ámbitos académicos asomaron enfoques cuantitativos que resultaron afines a los objetivos estatales (castrenses).

Con la recuperación de la democracia a partir de diciembre de 1983, de manera diferencial se produjo una reestructuración de las universidades nacionales que favoreció, con mayor o menor grado, una apertura teórica y epistemológica. Así, la coexistencia de distintos espacios de cultivo de la Geografía permitió (e hizo más explícita) la convivencia de diversos proyectos disciplinarios. Algunos de ellos se nutrieron de abordajes marxistas, fenomenológicos y/o postestructuralistas y otros mantuvieron un diálogo con miradas

regionales más tradicionales y con perspectivas cuantitativas que, en algunos casos favoreciendo nuevamente un saber utilitarista, tuvieron un giro hacia las geotecnologías.

Se pueden reconocer, además, otras cuestiones que contribuyeron al aumento y diversificación en la producción de la Geografía a partir de la década de 1980 hasta la actualidad en el país. En primer lugar, creció el número de carreras de Geografía (los cursos de formación más recientes son aquellos organizados en la Universidad de San Martín-Buenos Aires 2001; en la Universidad Nacional de Córdoba, 2004; en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2008; en la Universidad de General Sarmiento-Buenos Aires, 2013 y en la Universidad Nacional de Quilmes-Buenos Aires, 2015). A su vez, y particularmente a partir de la década de 1990, pero con mayor énfasis desde el año 2003, se incrementó el número de cursos destinados a la formación de posgrado (maestría o doctorado) en Geografía o áreas afines en todo el país. También se amplió el número de becas de formación de posgrado y el financiamiento de investigaciones por parte de las universidades, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) o de la entidad de gobierno correspondiente, como lo fue el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación entre los períodos 2007-2015 y 2019-2023. Ello contribuyó a la formación de equipos de investigación en distintos campos de la Geografía en el país.

Simultáneamente, las carreras de Geografía de las universidades nacionales buscaron crear y participar en espacios de colaboración, discusión e intercambio que, incluso, podían ir más allá de sus fronteras. Uno de estos ámbitos fueron los Encuentros de Geógrafos de América Latina, el primero realizado en 1987 en Águas de São Pedro, Brasil y, posteriormente, con sede en Argentina en 1996 (Buenos Aires) y 2021 (Córdoba). Más aún, este último propuso hablar de un Encuentro de Geografías de América Latina, marcando un cambio epistemológico y una nueva visión disciplinaria. Otro evento relevante fueron las Jornadas Interdepartamentales (iniciadas en 1999) que, siendo de carácter estrictamente nacional, luego dieron pie a los Congresos Nacionales de Universidades Públicas de Geografía. Estos se fueron realizando cada dos años. Mientras que el primero se celebró en la Universidad de Río Cuarto (Córdoba, 2007), el último fue realizado, por primera vez, en la Universidad de Buenos Aires a finales de 2023.

Ahora bien, la sintética, incompleta y no exhaustiva reseña sobre el devenir de la Geografía en más de 150 años, no busca marcar un trazado único, lineal y secuencial, sino, por el contrario, evidenciar la existencia de diversos proyectos, con mayor o menor grado de convivencia y (re)significación, a lo largo de la historia del país. Su recorrido y desenvolvimiento, antagónico, complementario, contradictorio e inconcluso, ha sido motivo de distintos análisis. En particular, el derrotero que han dejado ciertas instituciones o el paso en ellas de grupos o individualidades ha sido eje de relatos que gradualmente fueron conformando un campo heterogéneo (de referencias por veces globales, por veces fragmentadas) de narraciones del pasado sobre la Geografía en Argentina con abordajes, formas de escrituras, de expresión, de presentación de los datos y de figuras literarias diferentes. Así, desde mediados del siglo XX se pueden reconocer ciertos estudios que recuperan ese contenido histórico a través de biografías, diagnósticos, balances de gestión y paradigmas, dando cuenta de una lectura interna, un reporte “desde adentro”, del estado de la ciencia (Cicalese, 2012b). Hacia finales de la década de 1980 emergió una forma diferente de analizar, comprender e interpretar el pasado de la disciplina. En contraposición a miradas internalistas, proliferaron estudios que contextualizaban social, política y culturalmente los episodios, autores e ideas geográficas, dando lugar a un enfoque desde la historia social.

La presente investigación, suscribe a esta última forma de entender y practicar la historia disciplinar y desde allí, reconoce la existencia de una doble vacancia.

Por un lado, los estudios dedicados a explorar el devenir de la disciplina en los centros académicos-universitarios de Argentina han tendido a prestar atención sólo a una Universidad, centrándose principalmente en Buenos Aires (Souto, 1996; Barros, 2001; Iut, 2005; Vigliecca, 2011; Iermoli y Tasat, 2014; Lus Bietti y Zusman, 2016; Lus Bietti, 2020, 2022a, 2022b, Montes, 2021), y en menor medida en otras como Cuyo (Cicalese, 2014; Rojas, Bombal, Gabay, Prieto, 2014, Bombal, 2022, Lus Bietti, 2022c), Córdoba (Cecchetto y Zusman, 2012; Maldonado y Ricci, 2014; Ludueña y Díaz, 2020), Tucumán (Rainer y Dudek, 2022; Rainer, 2023) o La Plata (Villar, 1995), y no han considerado la posibilidad de establecer una conversación entre los avatares institucionales y epistemológicas que se desarrollan en dos o más instituciones. En este sentido, en esta investigación se ha elegido trabajar las trayectorias de las carreras de Geografía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo)

considerando que la formación de ambos cursos tuvo lugar en el mismo período (1953-1954) y ha sido realizado bajo trayectorias disímiles. En este sentido, se consideró que trabajar conjuntamente con dos universidades puede contribuir no solo a enriquecer este campo de estudios, sino también a descentralizarlo ofreciendo una visión más heterogénea de los avatares que ha seguido la Geografía en Argentina.

Por otro lado, no abundan estudios interesados por las trayectorias que ha recorrido el conocimiento geográfico en las universidades públicas a partir de la última restitución democrática. Particularmente, se destaca este hito de la historia del país debido a que, como se señaló más arriba, impulsó, con alcances diferenciales en cada Universidad y Facultad, distintos procesos de renovación institucional y epistemológica. Siguiendo este señalamiento, como período de análisis, entonces, se definió aquel comprendido entre los años de 1983 y 2001. El recorte temporal parte de la recuperación de la democracia en diciembre de 1983 que en las universidades públicas implicó una etapa de normalización. Ella, no de forma homogénea, supuso principalmente la recuperación de la autonomía, la conformación de un gobierno de tres claustros, la renovación tanto de la planta docente como los contenidos curriculares, y la (re)valorización de las actividades de investigación. Durante la década de 1990 la transformación de las universidades públicas se expresó en un conjunto de reformas educativas signadas por la profundización de las políticas neoliberales. Así, se impulsó una nueva agenda basada en conceptos como “evaluación” y “calidad” bajo organismos de control y regulación que fue recibida también de manera particular por cada ámbito universitario. Más de dos décadas de neoliberalismo como política de Estado, con implicancias no sólo en las universidades públicas sino en los diversos ámbitos e instituciones nacionales, concluyeron con una fuerte crisis social, económica, política e institucional. En tanto se concibe a esta coyuntura como un punto de inflexión en la política nacional y universitaria, el recorte temporal cierra con la crisis de diciembre del año 2001. Cabe señalar que a los fines de tener una mejor apreciación de las rupturas y continuidades que se dieron con la última transición a la democracia se consideró conveniente incluir como antecedente la etapa del tercer gobierno peronista (1973-1976) y de la dictadura cívico-militar de los años 1976-1983.

Asumiendo tales vacíos, entonces, esta tesis doctoral ha buscado contribuir al conocimiento de las trayectorias de las carreras de Geografía en Argentina en el marco

de los cambios vivenciados por la Geografía como disciplina, bajo las transformaciones experimentadas por las universidades públicas. Además, se ha interesado por identificar cómo las distintas propuestas epistemológicas se expresaron en algunas de las tradiciones disciplinarias. Tomando en cuenta que la relación sociedad-naturaleza constituye una de las tradiciones relevantes al interior de la Geografía (Pattison, 1964, Capel, 1980, Livingstone, 1992), que mantiene vigencia, por ejemplo, a través de las preocupaciones de tipo ambiental, se ha optado por discutir las formas en que ella se hace presente en los planes de estudio, programas de materias y propuestas de investigación de ambas universidades (¿con qué miradas?, ¿a través de qué temáticas?, ¿Qué docentes e investigadores la trabajan?). Cabe señalar que la tesis de licenciatura que ha precedido a este trabajo doctoral se ha preocupado por discutir, justamente, las formas de entender la relación sociedad-naturaleza en los proyectos de Geografía Humana y de Morfología Social y las disputas institucionales-epistemológicas emergentes en el umbral del siglo XX. A su vez, es relevante señalar que no se han reconocido una cantidad sustantiva de investigaciones que hayan atendido las formas de abordaje de la relación sociedad-naturaleza desde la Geografía en Argentina y menos aún tomando como punto de partida los contenidos disciplinares y la producción científica realizada en las carreras de Geografía de las universidades públicas del país a partir de la última restitución democrática. En este marco, el tratamiento de la relación sociedad naturaleza, entonces, resultó ser otra de las contribuciones de la presente investigación.

Para cerrar este primer apartado, queda mencionar que las preguntas orientadoras de la tesis han sido las siguientes: ¿Cuáles son los cambios que han atravesado las universidades públicas desde la restitución de la democracia?, ¿Cómo han impactado tales cambios en las carreras de Geografía de las universidades de Buenos Aires y Cuyo?, ¿Qué proyectos institucionales y epistemológicos se desarrollaron en la Geografía entre 1983-2001?, ¿Cómo se articulan los estudios en torno a la relación sociedad-naturaleza con tales proyectos?, ¿Quiénes fueron los actores que los promovieron?, ¿Qué estrategias utilizaron para legitimarlos? y, a fin de llevar adelante estas estrategias, ¿Qué vínculos tejieron, y con quiénes los establecieron?.

1.2. Definición de problema y objetivos de investigación

Siguiendo a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2011 [1973]: p. 60), “un objeto de investigación, por más parcial y parcelado que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica...”. En este sentido, se comprende que cualquier indagación se construye deliberada y metódicamente, donde la captación de la información corresponde siempre a las preguntas que se le realicen a lo real, ya que problematizar es cuestionar, reformular y a la vez, es un proceso de búsqueda de nuevas relaciones posibles. De ahí el carácter neurálgico del problema de investigación, al ser la pregunta central que, posibilitando penetrar en lo “real” y desde allí realizar una reconstrucción articulada, guía el proceso de producción de conocimientos. En este marco, el problema de investigación de la tesis quedó contenido en la siguiente pregunta: *¿Cómo ha sido el desarrollo de las trayectorias institucionales y epistemológicas de la Geografía, en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), durante el período 1983-2001?*

Al estudiar las trayectorias de la Geografía, se consideró que es menester tener en cuenta tanto los aspectos institucionales como epistemológicos. En efecto, interesó conocer, por un lado, los cambios producidos en las universidades, facultades, departamentos o institutos de investigación, y junto a ellos, la reformulación de los enfoques teóricos que atravesaron a la Geografía y, en especial, sus resonancias en los distintos abordajes sobre la relación sociedad-naturaleza. Para ello, resultó necesario examinar tanto las pujas que en los diferentes espacios institucionales posibilitaron las renovaciones curriculares, de la planta docente, de directivos, y la expansión y la conformación de grupos de investigación; como así también las disputas epistemológicas por la imposición de ciertas perspectivas en detrimento de otras.

En este contexto, como objetivo general se propuso *explorar los distintos proyectos institucionales y epistemológicos en pugna en las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), en el marco de los cambios vivenciados por las universidades públicas durante el período 1983-2001*. Se comprendió que a partir del análisis de las trayectorias que han desarrollado tales carreras era posible dar con los diferentes proyectos en cuestión.

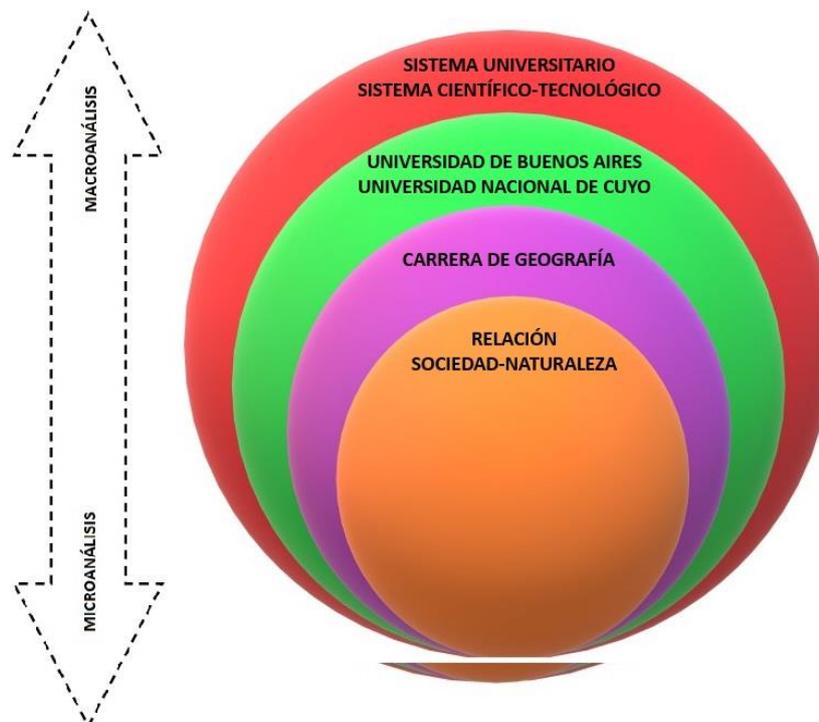
Al mismo tiempo, pensados como acciones intelectuales desagregadas del objetivo general, los objetivos específicos se orientaron a *i) examinar los cambios institucionales que tuvieron lugar en UBA y UNCuyo y sus unidades y sub-unidades académicas vinculadas a la Geografía, ii) indagar los proyectos epistemológicos que se desarrollaron en la Geografía de la UBA y UNCuyo y, dentro de estos, iii) identificar y analizar las formas de tratamiento de la relación sociedad-naturaleza.* En rigor, no sólo fue de interés contribuir al conocimiento de los debates institucionales-epistemológicos que atravesaron a la Geografía de UBA y UNCuyo, reflexionando en el papel que tuvieron dichas discusiones en el recorrido de las formas de abordar la relación sociedad-naturaleza, sino que, además, se buscó reconocer a los grupos de geógrafos y geógrafas que los impulsaron, sus prácticas y estrategias de conservación y/o subversión científica y sus principales redes de vínculos académicos y profesionales.

Con base en el problema de investigación y los objetivos planteados, esta tesis postuló dos hipótesis centrales. Por un lado, que la conversación entre las trayectorias seguidas por la Geografía de la UBA y UNCuyo permitía identificar distintas maneras de llevarse adelante las disputas por el monopolio de autoridad científica, como así también la conformación de diversas propuestas epistemológicas. De esta forma trabajar con ambas universidades, entonces, buscaba ser un acto de apertura para que, en el diálogo entre dichas instituciones, se resalte lo particular y singular de cada una de ellas. En rigor, se planteaba tener una aproximación a la heterogeneidad de trayectorias y proyectos disciplinarios que convivieron en el país entre las décadas de 1980 y 1990. Por el otro, que el examen acerca de cómo ha sido el abordaje de la relación sociedad-naturaleza en las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo era fecunda para comprender la relación existente entre las modificaciones institucionales y los cambios epistemológicos acontecidos frente a determinados avatares políticos e ideológicos en el país. En rigor, se consideraba que identificar diferentes miradas sobre dicho vínculo permitía evidenciar ciertas singularidades de las trayectorias experimentadas por ambas carreras de Geografía desde la restitución democrática hasta la crisis del año 2001. Dicho de otro modo, reconocer diversas y múltiples trayectorias habilitaba a identificar distintas y variadas miradas sobre el tratamiento de la relación sociedad-naturaleza, al tiempo que estas últimas posibilitaban expresar particularidades de las carreras que las inscriben.

1.3. Un estado de la cuestión. Literatura y escalas de análisis

La revisión de antecedentes intrínsecamente vinculados con la construcción del problema definido en torno a las trayectorias institucionales y epistemológicas de la Geografía en las universidades de Buenos Aires y Cuyo durante el período 1983-2001, implicó poner de manifiesto una perspectiva que permita ir desde lo más general hacia lo más particular. En este sentido, el trabajo de Friedemann (2015) es metodológicamente ilustrativo al plantear una escala de observación que va desde el “macroanálisis al microanálisis”. Si bien se utilizó la clasificación elaborada por este autor como una base para estructurar el estado del arte, resultó conveniente establecer ciertas categorías en relación con la problemática teórica y los objetivos que guiaron la presente investigación. En efecto, atendiendo el carácter situado del conocimiento, se consideró que, para poder reconstruir las trayectorias de la Geografía era necesario contextualizarlas y ponerlas en relación con los cambios producidos en las políticas universitarias y científicas más generales y, a su vez, en cada Universidad y en cada Carrera. Ello, en rigor, implicó distinguir diferentes grupos temáticos de bibliografía que permitieron caracterizar cada una de las dimensiones señaladas, como se ilustra en la figura 1.

Figura 1. Escalas de Análisis



Fuente: Elaboración propia en base a Friedemann (2015)

A continuación, entonces, se organiza la literatura en otros cuatro subapartados. El primero responde a los rasgos más generales del sistema universitario y del sistema científico-tecnológico argentino, el segundo se ocupa de la producción específica sobre la Universidad de Buenos Aires y Cuyo y el tercero sobre las carreras de Geografía en cada una de tales universidades. Por último, en tanto es una arista específica de interés de esta tesis, se añade un cuarto que explora los abordajes sobre la relación sociedad-naturaleza.

1.3.1. Sistemas universitario y científico-tecnológico argentino

Los análisis en torno al sistema universitario argentino, apoyándose sobre la base de acontecimientos políticos, reconocen diferentes periodizaciones sobre las cuales se analiza la política académica-universitaria. En el marco del recorte temporal propuesto, Buchbinder (2005) y Buchbinder y Marquina (2008) brindan un panorama general del período 1973-2001; en tanto que Pérez Lindo (1985) y Rodríguez (2015) puntualizan el análisis en la etapa comprendida entre 1973 y 1983; Suasnábar (2004), Moguillansky (2008) y Rodríguez (2014) atienden el estudio de las universidades bajo el tercer gobierno peronista; y Kaufmann, (2017 [2001], 2018 [2003]), Pedrosa (2002), Rodríguez y Soprano (2009) y Rodríguez (2011) ponen el foco en la política universitaria correspondiente a la última dictadura cívico-militar.

Para el período específico de 1983-2001, a las investigaciones mencionadas, se pueden añadir los trabajos de Mollis (2001), Suasnábar (2011, 2013), Pérez Lindo (2017), Paredes (2018) y Buchbinder (2020) que hacen un barrido por estos años señalando que, con el proceso de apertura democrática, la vida política volvió a tener lugar en las universidades. Puntualmente, el estudio de Erreguearena (2017) destaca el lugar que tomó el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) como espacio de diálogo, formulación y coordinación de políticas universitarias desde y para las propias universidades. Para estos autores, hay una coincidencia en marcar que las políticas universitarias seguidas por el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989) oscilaron entre la necesidad de dar respuestas a las demandas sociales acumuladas, en particular la liberación del ingreso, y las limitaciones para introducir cambios estructurales en la Universidad, como atender los altos niveles de deserción, la concentración de matrícula en carreras de profesión liberal, los bajos salarios docentes y la escasa cantidad de dedicaciones exclusivas, entre otras cuestiones. Al respecto, Oteiza (1993) remarca que, propiciada por las tensiones entre la

autonomía universitaria y una política de intervención del Estado, durante este período fue notoria la ausencia de un proyecto rector que permitiera ir más allá de la autonomía y el cogobierno.

Por su parte, la producción bibliográfica que analiza el gobierno menemista (1989-1999), ha sido más robusta. Ello responde a que es este el momento en el que, con el fortalecimiento del neoliberalismo como política de Estado, una idea diferente de reforma impregnó al sistema universitario argentino: ya no se trataba de retomar los valores de 1918, sino de seguir una lógica mercantil, basada en la eficiencia y en el mercado. En este sentido, los estudios de Tiramonti (1999), Coraggio y Vispo (2001), Chiroleu e Iazzetta (2005) y Mollis (2007), dan cuenta de cómo este sistema reproduce el catálogo de recetas neoliberales aplicadas al Estado a través de la descentralización educativa (incorporando una serie de entes u organismos “de amortiguación” -como por ejemplo la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) o la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)-, la privatización y la desregulación -mediante políticas de diversificación de fuentes de financiamiento como arancelamiento de posgrados, el acceso a fondos extranjeros y la organización de programas de incentivos a docentes-investigadores).

En este marco, con la sanción de la ley federal de educación (1993) y la ley de educación superior (1995), el sistema universitario argentino introdujo mecanismos de evaluación y acreditación de la calidad educativa de instituciones y carreras de grado y posgrado, siendo la CONEAU el principal órgano rector. Mientras que los ensayos de Suasnábar (1999), Nosiglia y Mulle (2009, 2015) y Nosiglia (2011) analizan el impacto de estas leyes en los gobiernos universitarios y el desarrollo de su autonomía; los estudios de Krotsch (1993, 2002, 2005, 2018[2001]), Marquina (2009), Araujo (2014, 2015, 2017), Nosiglia y Mulle (2016), y los trabajos que coordinan Krotsch, Camou y Prati (2007) y Gvirtz y Camou (2009), indagan las implicancias de las políticas de evaluación y acreditación en la reconfiguración de la relación Estado-Universidad. En este sentido, si para Naidorf, (2005) se asiste a un cambio en la cultura académica, en donde las universidades ven construidas sus agendas por imposiciones de agentes externos, en mayor vinculación con empresas privadas, y con menor nivel de financiamiento público-estatal; Vessuri (1997), Mollis (2003) y Aronson (2010) reconocen el desarrollo de una nueva lógica universitaria en donde los valores de relevancia social, pertinencia y

equidad, ceden lugar ante una connotación más bien corporativa que se desenvuelve siguiendo la lógica de mercado.

Finalmente, en el umbral de un nuevo siglo, bajo el gobierno de La Alianza (1999-2001), este conjunto de medidas y políticas universitarias tendrían continuidad. De esta manera, los trabajos de Buchbinder (2005), Buchbinder y Marquina (2008), Suasnábar (2013), Pérez Rasetti (2014), Pérez Lindo (2017) y Buchbinder (2020) coinciden en señalar, como rasgo distintivo de este período, la incapacidad del conjunto de los actores universitarios (Estado, Universidad y comunidad académica) para formular una nueva agenda superadora de aquella implementada desde principios de la década de 1990.

En relación a las políticas de ciencia y tecnología, el estudio de Bekerman (2016) ofrece una síntesis histórico-descriptiva del desarrollo de la investigación en las universidades nacionales y en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) durante el periodo comprendido entre 1950 y 2014. A ella, se puede sumar otros trabajos que abordan períodos más acotados como los de Bekerman (2008, 2009, 2010, 2018b) atendiendo las especificidades del CONICET y la investigación en universidades públicas durante la última dictadura militar. También, se cuenta con investigaciones que abordan el desarrollo del sistema científico-tecnológico durante los años comprendidos entre la última apertura democrática y la crisis del año 2001. Así, mientras que estudios como los de Albornoz y Gordon (2011) exploran las políticas de ciencia y tecnología desde el gobierno de Raúl Alfonsín hasta los primeros años del de Néstor Kirchner; Bekerman (2018a) indaga los cambios estructurales ocurridos en el sistema científico-universitario entre 1983 y 2014. Además, cabe añadir el análisis de Versino (2007) sobre el campo de estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad, a partir de la producción bibliográfica realizada entre los años 1983 y 2007.

Para conocer más detenidamente el desenvolvimiento de la investigación, ciencia y técnica durante las décadas de 1980 y 1990, se destaca el análisis de Buschini y Di Bello (2014) sobre la emergencia de las políticas públicas e institucionales orientadas a la promoción y regulación del vínculo entre el sector científico-académico y los sectores productivos en la Argentina entre 1983-1990. También, mientras Carrizo (2016) aborda las iniciativas de promoción de la investigación impulsadas por el CONICET, la Secretaría de políticas Universitarias (SPU), y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológicas (ANPCYT) entre los años 1989 y 2000; Aristimuño (2017)

indaga la construcción de las políticas de ciencia y tecnología en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de Argentina en el mismo período. Por su lado, Carullo y Vacarezza (1997) indagan el impacto que los programas de incentivos a docentes-investigadores para el fortalecimiento de la profesión académica y la investigación tienen en las universidades públicas a partir de 1993. Finalmente, sobre la base de recortes temporales más amplios, se puede incluir el ensayo de Vasen (2013a) que historiza los inicios del sistema científico argentino hasta la primera década del siglo XXI, para luego estudiar el perfil de las políticas científicas de las universidades nacionales a partir de un relevamiento sobre los mecanismos de promoción de la actividad científica universitaria por parte de diferentes organismos públicos y universidades nacionales en los años 2009-2010; y el trabajo de Rovelli (2017) que presenta antecedentes de la década de 1980 y 1990 en materia de políticas científicas-universitarias, para posteriormente indagar la agenda y el diseño de instrumentos de incentivos en torno a la definición estratégica de la investigación científica entre 2007 y 2015.

1.3.2. Recorridos universitarios: los casos de la UBA y UNCuyo

Sobre las trayectorias específicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), son pocos los trabajos que ofrecen un panorama completo del recorte temporal propuesto. En general, se han podido identificar una mayor cantidad de análisis que se ocupan de etapas que, también siguiendo avatares políticos, son más reducidas. Una de las excepciones lo constituye el estudio de Unzué (2020) sobre la UBA durante el período 1955-2020, poniendo el foco en la institucionalización de saberes, la formación de profesionales, los conocimientos transmitidos, las pujas políticas y el lugar ocupado por la UBA en el sistema universitario, en relación con las tendencias nacionales, regionales e internacionales que se inscriben en la cotidianeidad de los claustros en los diferentes momentos históricos de dicho recorte temporal. También se puede hacer mención a la colección de salida reciente de historia de la Universidad de Buenos Aires que, distribuida en cuatro tomos, atraviesa los 200 años de historia de dicha Universidad. Específicamente, aquellos que involucran el período de interés (Carli, 2022; Nosiglia, 2022), recorren diversas temáticas como el proyecto de la Universidad Nacional y Popular (1973-1974), el antirreformismo y anticomunismo de los rectores en tiempos de dictadura (1976-1983), el movimiento estudiantil entre la última dictadura y restitución democrática (1981-1985), la

normalización y el rectorado de Francisco Delich (1983-1986) y las reformas de la década de 1990 y el rectorado de Oscar Shuberoff (1986-2002). A ellos, se pueden añadir memorias institucionales de la UNCuyo (1989, 2009; Pons, 2011; García, et al., 2017) que, celebrando diferentes aniversarios, ofrecen un itinerario histórico desde los momentos fundacionales a través de testimonios de algunos actores e hitos universitarios claves mediante las trayectorias de sus facultades, institutos y/o colegios.

Ahora bien, en relación con los proyectos universitarios de los años 1973-1974, tanto los estudios que abordan la UBA (Perel et al., 2006; Recalde y Recalde, 2007; Rodríguez, 2014; Daleo, Casareto, Cabrera y Pico, 2014; Friedemann, 2015, 2021; Dércoli, 2017) como la UNCuyo (Roig, 1987, 1998; Lázaro Jam, 2010 y Aviero, 2014), coinciden en concebir este período como una etapa de reforma, atravesada por las de ideas de “liberación nacional”, “imperialismo”, “dependencia” y “subdesarrollo”, que fue interrumpido tras el final del tercer gobierno de Juan Domingo Perón, y el amanecer de una nueva dictadura.

En relación al momento que se corresponde con los años de la última dictadura cívico-militar, para el caso específico de la UBA, los trabajos de Di Modugno (2013, 2019), Pellegrini (2013), Seia (2014, 2015a, 2015b; 2016, 2017, 2018a, 2018b, 2020a, 2020b), Cristal (2017), Cristal y Seia (2018), Rodríguez (2015) y Buchbinder (2016) y Unzué (2020) permiten conocer su política universitaria desde el análisis de discursos de rectores, el cambio en las estructuras organizativas de algunas Facultades, la (re)configuración del movimiento estudiantil y el proceso de normalización impulsado por el gobierno castrense durante el período dictatorial. En términos generales, estos estudios apuntan a caracterizar los años 1976-1983 como un período en el cual, al tiempo que se perdía la autonomía universitaria, el gobierno interclaustró y la investigación científica como actividad central, se implementaba un ingreso restringido, un arancelamiento a los estudios de grado, una política de despolitización y desmovilización, de despidos a docentes, no docentes y de expulsión a estudiantes. También dan cuenta de cómo, en los últimos años de la dictadura, en particular tras la derrota del gobierno militar en la Guerra de Malvinas, así como tenía lugar un proceso de regularización de la planta docente que perpetuaba cargos designados u obtenidos durante el mandato castrense; comenzaba a evidenciarse una resistencia y reorganización del claustro estudiantil.

Por su parte, los estudios de Trotta (2007), Martinetto (2008), Rovelli (2008) y Delich (2014) y Unzué (2020), indagan el desenvolvimiento de la UBA a partir de la restitución plena de la democracia. Estos trabajos señalan que dicha apertura trajo consigo un nuevo proceso de normalización sustentado en el principio de autonomía, el gobierno de tres claustros y las áreas de investigación, ciencia y técnica. A su vez, destacan la implementación parcial de una política de concursos para reconfigurar el claustro docente (en donde así como se promovieron nuevos concursos, también se convalidaron aquellos que se habían sustanciado bajo los últimos meses del gobierno de facto), y un sistema de ingreso irrestricto que, si bien eliminaba aranceles y cupos, dejaba en manos de cada Facultad, con diversos niveles de conflictividad, la forma de ingreso a la misma hasta la puesta en marcha en 1985 del Ciclo Básico Común (CBC) como primer año de toda carrera.

En relación a la investigación estos estudios también mencionan que, con la intención de recuperar la vinculación y transferencia de actividades científicas y tecnológicas, se produjo un aumento de las posibilidades de investigar a través de convenios, becas y programas (como UBACYT, para impulsar financiamiento de proyectos y becas de investigación en la propia Universidad), y una rearticulación con el CONICET en búsqueda de promover las dedicaciones exclusivas en los cargos docentes para enlazar nuevamente la actividad científica con la docencia. Sin embargo, señalan que las crisis económicas del gobierno radical y luego la política neoliberal de ajuste del menemismo, configuraron serias dificultades presupuestarias para la Universidad que provocarían un despliegue de la actividad científica no tan fuerte como el deseado, acompañada, en muchos casos, de escasa o nula planificación. En particular, para Rovelli (2008) y Unzué (2020) hacia la década de 1990, con el ímpetu otorgado por las leyes de reforma de la educación superior, la implementación de políticas de evaluación sería particularmente conflictiva en la UBA. En efecto, apoyándose en el principio de autonomía, la autora y el autor señalan que se llevarían adelante importantes actos de resistencia, como el rechazo a la acreditación de carreras y a la renovación del estatuto universitario para ajustarlo a las nuevas demandas de la ley. Sin embargo, esta Universidad no quedaría exenta de algunos procesos de mercantilización. Así, proliferarían el desarrollo de los posgrados pagos, nuevas actividades de extensión y venta de servicios como formas alternativas de obtención de recursos económicos. En esta línea también tendrían lugar los programas de

incentivos a docentes-investigadores, como un estímulo para engrosar los salarios y orientar el comportamiento de docentes hacia la investigación

Finalmente, para profundizar en el estudio de la UBA se destacan algunas investigaciones que permiten analizarla desde el proceso de apertura democrática en relación a la construcción de políticas científicas y/o de investigación (Vacarezza, 1994; Estebáñez, 1996, Vasen, 2012; Senejko y Versino, 2015), al movimiento estudiantil (Vommaro y Picotto, 2010; Cristal, 2014, 2015, 2017, 2018, 2020 2021), a las formas que adoptó el gobierno universitario (Unzué, 2005), a los intentos de reforma del estatuto universitario, fundamentalmente en relación con de la ley de educación superior (Unzué, 2017) y al proceso de constitución del campo de evaluación y acreditación universitaria (Nosiglia, 2013).

En el caso de la Universidad Nacional de Cuyo, como se ha dicho, existen algunos análisis que desde la memoria institucional recuperan su trayectoria atravesando etapas dictatoriales y democráticas. De esta manera, UNCuyo (1989, 2009) y García, et al. (2017) si, por un lado, reconocen que, durante la política represiva del gobierno militar, la Universidad se transformó en un ambiente opresivo de expulsiones, persecuciones, prohibiciones y desapariciones; por el otro, señalan que, con el advenimiento de la democracia, se abrió una etapa de reorganización administrativa e institucional, y de reconstrucción de la vida académica. Así, se encaró un proceso de normalización centrado principalmente en la convivencia democrática en donde se recuperó la autonomía universitaria y los órganos de cogobierno. Al mismo tiempo, se hacen algunas menciones a la reincorporación de docentes anteriormente cesanteados y, en menor medida, a la realización de nuevos concursos.

En materia de actividades científicas, el trabajo de Pons (2011) recupera testimonios que enfatizan en el desarrollo de áreas de ciencia y técnica y el fortalecimiento de los principales órganos promotores de la investigación existentes en la Universidad (desde 1977 el Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo (CIUNC), y desde 1993 a la Secretaría de Ciencia y Técnica (SeCyt)), mediante un incremento en los subsidios y las becas, junto a la proliferación de un sistema de apoyo para investigadores e investigadoras universitarias, y de los convenios principalmente con entes gubernamentales. Además, el acercamiento del CONICET a la Universidad tuvo un efecto positivo importante otorgando financiamiento y promoviendo dedicaciones

exclusivas para docentes-investigadores. Sin embargo, al igual que como sucedía con la mayoría de las universidades nacionales, las crisis económicas y las políticas de recorte de los años noventa impactaron fuertemente en el retroceso de los presupuestos.

En este contexto, algunos de los testimonios recogidos por UNCuyo (2009), ponen en evidencia que, siguiendo la consigna de una “Universidad hacia el futuro”, la UNCuyo tuvo un importante acatamiento a los lineamientos impuestos por la ley de educación superior. En este sentido, se señala que a partir de ella se afianzaron políticas de evaluación institucional que, incluso, ya habían empezado a tener lugar desde antes de su aprobación. A la par, la reorganización de los estudios secundarios que estaban a su cargo, las modificaciones en los planes de estudios de las carreras de grado, la diversificación de las ofertas educativas incorporando nuevas de corta duración, la expansión de los programas de posgrado, de actividades de extensión, y de vinculación con el sector productivo, y el acceso a financiamiento por parte del Banco Mundial, son otras de las características señaladas que van marcando la trayectoria de esta Universidad en diálogo con dicha ley.

Además de estos estudios de memoria institucional, se destacan otros trabajos que poniendo en relación el marco histórico y social, también abordan la UNCuyo durante estos períodos. Así, un antecedente relevante resulta ser las investigaciones de Fares (2011a, 2011b, 2015) que se ocupan de analizar las continuidades de la presencia de grupos de intelectuales, esencialmente nacionalistas, tras la caída del gobierno peronista de 1955 como marco de los procesos de institucionalización de las ciencias sociales en la Universidad. Más ligada al recorte temporal realizado, por un lado, los ensayos de Vélez (1999), Bravo et al. (2014), Salim (2015) y Gallardo y Falconer (2015), colocan el epicentro en las diferentes rupturas sociales, políticas, pedagógicas e intelectuales, producidas en esta Universidad a partir de la puesta en práctica del proyecto político-académico del gobierno militar. En este sentido, destacan que la violencia, la represión, el vaciamiento ideológico y pedagógico, son un rasgo característico del período. Por el otro, profundizando en la etapa democrática, Touza (2005, 2023) focaliza en el movimiento estudiantil universitario y Ridel (2011) en las políticas de investigación científica y desarrollo de ciencia y técnica. Una mención especial merecen los estudios de Lázaro Jam (2016, 2017) que analizan las dinámicas de democratización universitaria y sus límites a partir de la aplicación del principio de autonomía. De esta manera, la autora

plantea comprender dicho proceso en términos diferenciales en donde los alcances de la instancia de normalización quedarían sujetos a los márgenes de transformación que tenía cada Universidad y cada unidad académica. En ese marco, Jam destaca que, si para la UBA este proceso implicó una apertura curricular y metodológica; para la UNCuyo sólo supuso la reinstitucionalización del sistema democrático universitario.

1.3.3. Geografía: Su trayectoria como carrera y disciplina en UBA y UNCuyo

Los trabajos de Cicalese (2007), Quintero Palacios, Dufour, y Iut (2009), y Iermoli y Tasat (2014), brindan una aproximación al desarrollo de la Geografía en Argentina, con énfasis en la UBA, durante los primeros años de la década de 1970, haciendo mención a la configuración de una Geografía crítica comprometida con la transformación de la sociedad y con la consigna de “liberación” de los países latinoamericanos. Ellos señalan que, con la transición hacia una nueva dictadura, esta propuesta de Geografía crítica no tuvo continuidad. En este sentido, los estudios de Buchruker (1991), Cicalese (2009), Rodríguez (2010, 2014b), Jaramillo (2012), Cavanagh y Palladino (2012), Pellegrini (2013) y Zusman y Lus Bietti (2017), comprenden que, bajo el gobierno castrense, la Geopolítica y la Geografía regional de vertiente hartshorniana tomaron relevancia no sólo en la UBA sino en otras universidades públicas.

Ahora bien, estudios que se han interesado por trabajar el desarrollo de la Geografía en Argentina a partir de la restitución democrática de 1983 (Colantuono, 2001; Reboratti, 2001a, 2001b; Bustos Cara, 2007; Zusman, Castro y Soto, 2007; y Zusman y Lus Bietti, 2017), permiten considerar el proceso de renovación disciplinar no homogéneo con diferentes tiempos, matices y alcances según cada Universidad. Esta cuestión, podría verse reflejada a través de la elaboración e implementación de nuevos planes de estudio y contenidos curriculares.

Para el caso de la Geografía de la Universidad de Buenos Aires, se reconoce la existencia de algunos trabajos que proponen un diálogo con el contexto histórico, social, político y educativo de referencia. Así, una importancia singular adquiere la tesis de grado de Viglicca (2011), que analiza el desarrollo de la Carrera para el período 1982-1992 en el marco las transformaciones políticas y sociales que atravesaron el campo intelectual y universitario con el retorno de la democracia. En su estudio, este autor da cuenta de los cambios en los planes de estudio de los años 1985 y 1992, junto a las diversas disputas que supusieron al interior del campo. En este sentido, el análisis de

Vigliecca resulta clave para comprender el desenvolvimiento de la trayectoria de la Geografía de la UBA abarcando buena parte del recorte temporal planteado en este trabajo doctoral. En esta misma línea, también se puede destacar la tesis de maestría de Busch (2012) y su trabajo derivado (2015), que abordan la manera en que tales transformaciones institucionales y epistemológicas de la Geografía de la UBA permearon la discusión de los contenidos de la disciplina para la enseñanza en el nivel medio, en la década de 1990. Así, el análisis que realiza Busch sobre los cambios de enfoque en Geografía a lo largo de la reforma curricular destinada a la enseñanza media, indagando cuáles fueron las miradas disciplinarias y los intereses sociales promovidos por un complejo entramado de actores, posibilita entender en un marco más amplio las tensiones y disputas que atravesaron la renovación de la disciplina luego de la última restitución de la democracia.

En una perspectiva más bien internalista, también cabe hacer referencia a los trabajos de Bachmann, Domínguez Roca, Gutiérrez y Villa; y Bertoncello, Castro y Minvielle realizados en las “I Jornadas Interdepartamentales de Geografía de Universidades Nacionales” (Colantuono, 2001). Ambos ofrecen un recorrido por los cambios curriculares de los años 1985 y 1992, con mayor énfasis en las particularidades de este último. Mientras el primero de los artículos pone en juego tanto los fundamentos y las expectativas de su formulación, como así también algunas de las dificultades y limitaciones que luego encontró su implementación; el segundo focaliza en los cambios instrumentados en la formación docente. En términos generales, desde las experiencias de docentes activos y activas de la carrera, los dos escritos arrojan información relevante a cerca de los principales cambios y transformaciones que ha tenido la carrera de Geografía en la UBA desde la apertura democrática, en particular, durante la década de 1990.

Para conocer y estudiar la trayectoria de la Geografía de la UNCuyo durante el recorte temporal 1983-2001, no se han encontrado investigaciones, tesis o trabajos realizados desde la historia social de la Geografía o que buscaran poner en relación el devenir de la carrera de Geografía con los diferentes contextos. Sin embargo, importantes antecedentes son las investigaciones de Cicalese (2014) y Bomfim (2020). La primera, indaga la influencia de la escuela geográfica hegemónica francesa en Argentina entre 1947 y 1973, evidenciando cómo la UNCuyo, en condición de “Universidad de

frontera” fue propicia para su recepción. De esta manera, la historización que Cicalese realiza sobre la carrera de Geografía permite apreciar la importancia que adquiere la Geografía regional y aplicada en el marco de política desarrollistas de intervención territorial impulsada por el Estado nacional y provincial, como así también los vínculos que se fueron tejiendo con la Universidad de Burdeos. De manera semejante, Bomfim indaga la vinculación producida con la Geografía brasileña durante las décadas de 1950 y 1960. Ellos, al igual que el caso francés, obraron en el sentido de favorecer el desarrollo de una Geografía regional y aplicada ligada a las políticas desarrollistas. En este marco, a través de las publicaciones en el “Boletín de Estudios Geográficos”, principal órgano de difusión de la Geografía cuyana, el autor identifica comentarios, notas y artículos que ponen en evidencia la circulación de geógrafos brasileños y argentinos entre la Universidad Nacional de Cuyo, el Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística y la Associação dos Geógrafos Brasileiro. En rigor, el contacto con producciones brasileñas y francesas manifiesta el camino teórico de la Geografía cuyana a mediados del siglo XX.

Dicho lo anterior, es importante destacar la existencia de una serie de relatos disciplinarios internos, internalistas, que permiten tener un acercamiento a las características institucionales y epistemológicas de los proyectos de Geografía que se configuraban en esta Universidad durante el recorte temporal propuesto. Así, por una parte, se reconoce la relevancia del “Boletín de Estudios Geográficos”, principal órgano difusor de los análisis e investigaciones realizados desde el Instituto de Geografía de la UNCuyo. Allí, se destaca el trabajo de Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón (1993) que centran su preocupación en la formación de los geógrafos y geógrafas de Cuyo bajo el plan de estudios vigente desde 1975 (y hasta el año 1996/1997). También, el de García de Martín y Schmidt (1997), que reseñan la departamentalización de la carrera de Geografía desde el año 1988, dando cuenta de las tareas que desarrollan el Departamento y el Instituto de Geografía y, a modo general, brinda información institucional relevante al explicitar las materias del nuevo plan de estudios de 1997, los docentes a cargo, los equipos y centros de investigación, y los históricos directores y directoras del Instituto. También, es posible añadir las contribuciones de Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón (1977), Zamorano (1987), Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón y Molina de Buono (1994) y Furlani de Civit (1997) que, en conmemoración a los distintos aniversarios de la creación del Instituto de Geografía,

reseñan los principales temas de investigación trabajados, las formas de abordaje, algunos de los vínculos con otras universidades e institutos, y las geógrafas y geógrafos más destacados que han realizado actividades allí.

Por otra parte, es posible identificar aportes internalistas producidos por integrantes de la Geografía cuyana pero publicados fuera del Instituto de Geografía. De un lado, se destaca el artículo de Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón (1986a), en donde en base a su propia experiencia, las autoras comentan la influencia que ha tenido la escuela francesa para el desarrollo de la Geografía de Mendoza, como así también, la importancia que adquieren hacia finales de la década de 1970 los trabajos de autores anglosajones orientados hacia el análisis locacional. Del otro lado, los trabajos de Zamorano (2001) y Ostuni (2001) trazan un recorrido histórico por las diferentes perspectivas epistemológicas que han atravesado a la Geografía de Mendoza desde su institucionalización hasta el año de publicación de los artículos. Por último, una serie de trabajos (Gudiño de Muñoz; García de Martín y Robledo; Furlani de Civit y Gutierrez de Manchón) elaborados en las ya mencionadas “I Jornadas Interdepartamentales de la Geografía de Universidades Nacionales” (Colantuono, 2001), permiten apreciar algunas de los rasgos que caracterizan a la Geografía de la UNCuyo, puntualmente a partir de distintas experiencias vinculadas con la implementación del plan de estudios del año 1997.

1.3.4. El campo de estudios de la relación sociedad-naturaleza

La relación sociedad-naturaleza ha ocupado y aún ocupa un lugar importante en la tradición geográfica (Pattison, 1964; Capel, 1981; Livingstone, 1992). El determinismo ambiental como fundamento de ideologías imperiales y raciales, la capacidad transformadora de las sociedades sobre la naturaleza como insumo práctico para delimitar áreas o regiones o el puente entre lo humano y lo natural y sus derivas en una sensibilidad y preocupación ambiental, son algunos ejemplos de esas problematizaciones. Algunas investigaciones, en un plano general, se han preocupado por comprender el derrotero de esta relación en la historia disciplinar (Buttimer, 1980; Olwig, 1980; Smith 1984; Peet, 1985; Glacken, 1996, Harvey, 1996; Clemente de Souza, 1996; Turra Neto, 1996; Hanson, 1999; Delgado Mahecha, 2006; Shaw y Oldfield, 2008; Moraes y Messias da Costa, 2009 [1984]Castro y Zusman, 2009; Zimmerer, 2010; Cardoso Rodrigues y Cardoso Rodrigues, 2014, Ziemann, 2018; Napoletano, et al. 2022). Otras, más en

particular, se apoyan en dicha mirada histórica para resignificar el tratamiento de la problemática ambiental (Saurí Pujol-1993; Williams, 1994; García Ballesteros, 2000; Mendonça, 2001, 2010; Baker, 2003; Whatmore, 2005; Moraes, 2005; Porto Gonçalves, 2006; Naylor, 2006; Demeritt, 2009; Castree et al., 2009; Mathewson, 2011; Castro, 2011, 2013; Guthman y Mansfield, 2013; Zimmerer, 2017; Carballo, 2021; Castro y Lus Bietti, 2022). Sin embargo, en relación a los intereses que tiene esta tesis, no se han encontrado estudios preocupados por entender sus formas de abordaje y tratamiento por la disciplina en los ámbitos universitarios. Este trabajo de investigación, en este sentido, propone un puntapié inicial y una primera aproximación sobre cómo es entendida, enseñanza e investigada la relación sociedad-naturaleza en las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo.

A modo de antecedente, aunque por fuera del ámbito nacional, la tesis de grado que precede a la actual investigación doctoral (Lus Bietti, 2018) ha ofrecido puntos claves para comprender cómo la disputa epistemológica entre la Geografía y la Sociología, o más precisamente entre Fredrich Ratzel y Emile Durkheim, por entender esa relación, derivó en pujas institucionales entre Durkheim y Vidal de la Blache en los ámbitos universitarios franceses en el umbral del siglo XX.

Por otro lado, en América Latina, se reconocen otros trabajos que problematizan la existencia de un dualismo en torno a la relación sociedad-naturaleza y buscan construir perspectivas superadoras nucleadas en espacios académicos-universitarios específicos. Ejemplo de ello son los trabajos de Bocco y Urquijo (2010, 2013) y Bocco, Urquijo y Vieyra (2011) que, en tanto integrantes del Centro de Investigación en Geografía Ambiental de la Universidad Nacional Autónoma de México, plantean la idea de una Geografía ambiental como una forma de repensar las perspectivas y las herramientas para un estudio integral de dicho vínculo en su dimensión espacial (con énfasis en el territorio y el paisaje). Por su parte, Lopes de Souza (2018, 2019, 2020, 2021), en el marco de la Geografía brasileña, cuestiona el dualismo sociedad-naturaleza promovido por el proyecto de Geografía como ciencia social “pura” sustentado en el marxismo occidental de Lukács y de la Escuela de Frankfurt y, en su lugar, propone llevar adelante también una Geografía ambiental concebida como enfoque abocado a la construcción de objetos de conocimientos híbridos haciendo eje en una bipolarización epistemológica en la que se puede distinguir “lo social” de “lo natural” más no separarlos.

Por último, se han identificado diversos análisis que focalizan en las formas de enseñanza escolar de la relación sociedad-naturaleza (Fernández Caso y Casas Vilalta, 2004; Días Rodrigues, 2013; Ferreira, 2018; Góis Queiroz, 2019) en ocasiones vinculada con la educación ambiental (Oliveira, 2007; Bachmann, 2008, 2018; Moreira, 2011b; Gurevich, et al., 2011, Batista de Jesus, 2011, Ferreira Gomes, 2014, 2017; Kreiter, Abarzua y Di Nicolo, 2016; Osorio Abad, Bosque Suárez y Abad Cabrera, 2018; Sposob, 2021a, 2021b, 2022, 2023 Bruschi, 2022; Cutinella, 2022, Pérez Díaz, 2022), con la educación ambiental popular (Escobar-Benítez, 2015; Rentería-Jiménez y Vêlez De La Calle, 2021), y también en vinculación con el uso de determinados conceptos propios de la disciplina o asociados intrínsecamente a ella (Moysés Rodrigues, 1994, 2005, 2009, 2012; Rose et al., 1997; Ortega Cantreo, 2004; Rivera Pabón, 2006; Amaral Rocha, 2010; Lorda, 2011; Antunes Suertegarar, 2015; Estrela de Amorim, 2018; Espinoza Cisneros y Álvares-Vargas, 2021; Carla Gaboardi y Cesaro Nunes, 2021; Haesbaert, 2020b, 2021a, 2021b; de Sousa Baldassarini, 2022, y Pescader, 2022).

1.4. Posicionamientos, teorías y conceptos del marco teórico-conceptual

El análisis de las trayectorias institucionales y epistemológicas de la Geografía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) durante el período 1983-2001, resultó una tarea que requirió situarse en diversos momentos en que diferentes ideas y estrategias fueron pensadas y desarrolladas. En este sentido, se consideró que no se pueden comprender ni los cambios institucionales ni los proyectos epistemológicos de un campo disciplinar ahistóricamente; sino que es necesario contextualizar histórica, social, cultural y políticamente el desarrollo de la Geografía. Esta cuestión, invitó a tomar posicionamiento en el campo de estudios de la historia social de la Geografía. Pero, además, para poder puntualizar cuáles fueron las prácticas y estrategias que llevaron adelante las y los diferentes actores involucrados, que a su vez estaban insertos en determinadas instituciones y eran parte de comunidades científicas que operaban bajo singulares relaciones de poder, el abordaje aquí desarrollado también interactuó con las corrientes teóricas del análisis institucional y del campo científico. En efecto, fue en la convergencia de estas tres perspectivas que se inscribió el trabajo de tesis doctoral.

1.4.1. Situarse en la historia social de la Geografía

Desde la década de 1980, es posible identificar estudios interesados por abordar la relación entre los contextos y la producción teórico-conceptual disciplinar, indagando las condiciones materiales, sociales, culturales y/o políticas de la elaboración de conocimientos geográficos (Berdoulay, 1981; Stoddart, 1981, 1986; Capel, 1981, 1989; Peet, 1985; Driver, 1988, 1992, 2001; Escolar, 1991; Domosh, 1991; Livingstone, 1992, 1995; Godlewska, y Smith, 1994; Withers 2001; Heffernan, 2003; Daya, 2021; Head y Rutherford, 2021; Hennayake, 2021; Macfarlane, 2021; Reyes Novaes y Lamego, 2021; Saguin et al, 2021; y Qian y Zhang, 2021). Dentro de esta corriente, cabe señalar que en los últimos años han emergido preocupaciones por conocer las marcas situadas y específicas de las prácticas científicas, como así también la influencia que tienen los viajes y la circulación de ideas, intelectuales y materiales en la construcción y difusión de conocimientos (Berdoulay y Gómez Mendoza, 1998; Berdoulay y Mendoza Vargas, 2003; Livingstone, 2003; Meusburger, Livingstone y Jöns, 2010; Agnew y Livingstone, 2011; Ferretti, 2014, 2018a, 2018b 2019a, 2019b, 2019c, 2020a, 2020b 2021a, 2021b, 2021d, 2022a, 2022c, 2022d, 2023; Tolmacheva, 2015; Paiva y Oliveira, 2020; Schelhaas, et al., 2020, Craggs and Neate, 2019, 2020; Faria y Mollett, 2020; Bruinsma, 2020; Eaves, 2020; Jagessar, 2020; Oswin, 2020; Roy, 2020; Domosh, Heffernan y Withers, 2021; Chapman, 2022, Davies, 2022, 2023).

Trabajos de estas orientaciones comenzaron a desarrollarse tanto en América Latina como en Argentina desde la década de 1990. Mientras que algunos buscaron atender la vinculación entre el desarrollo del conocimiento geográfico y sus instituciones con los procesos de formación territorial de los Estados-Nación, y con la construcción de sentimientos de identidad y pertenencia basados en distintas variantes de nacionalismo territorial (Moraes, 1991, 1993, 2009; Reboratti, Escolar y Quintero Palacios, 1994; Quintero Palacios, 1995, 2002; Ajón, 1995; Escolar, 1996; Zusman 1996, 1997a, 1997b, 2001; Domínguez Ossa, 2000; Ccente Pineda y La Torre Ruiz, 2003; Nunes Pereira, 2005; Bomfim, 2007; Moreira, 2011a); otros se focalizaron en la circulación e hibridación de ideas, en la construcción de espacios de producción de conocimientos que van más allá de las fronteras del Estado-Nación o en los discursos, narrativas, imágenes y otros elementos que permiten ampliar las historias de la Geografía centradas en la correlación Estado, Nación y Territorio (Cicalese, 2007, 2009, 2012a, 2018a, 2018c, 2022; Zusman, 2006, 2009, 2011, 2012, 2015a, 2015b; Lois, 2006, 2009, 2012,

2014; Reyes Novaes, 2011, 2015; Lois y Hollman, 2013; Pedrosa, 2013, 2015, 2018; Montes, 2014, Nunes Pereira y Bomfim, 2014; Verdi, 2016; Bruschi y Cuttinella, 2016; Da Costa Gomes, 2017; Pesce, 2017; Mazzitelli Masticchio, 2017, Cicalese y Pereyra, 2018; Ferretti y Pedrosa, 2018; Lus Bietti, 2019, D'Assunção dos Santos, 2019; Ramirez Palacios, 2019; Bomfim, 2020, Ribeiro et al., 2020; Ribeiro 2021; De Souza Haracenko, 2021; Nunes Pereira, 2022; Ibarra-García y Telledos-Sanchez, 2022; Alves de Lira, 2022, Bonsignore, 2023, Bruschi, Cutinella y Pesce, 2023, Furlan, 2023). A ellos, se puede añadir una serie de análisis que, a partir del incremento de las reivindicaciones feministas, han buscado visibilizar y recuperar la labor de mujeres en los ámbitos académicos con énfasis en trayectorias biográficas (Samano, 1994; Zusman, 2001, Checa-Artasu y Soto Villagrán 2014; Curto y Lascano, 2014, 2017, Hernández, 2017; Cicalese, 2018b, Mendoza Vargas, 2018; Costa, 2020; Ferretti, 2022e; Ibarra-García, 2023, Escamilla-Herrera y Moncada Maya, 2023; Benedetti, et al., 2023).

Con base en este conjunto de antecedentes, esta tesis partió de considerar que pensar en una historia social de la(s) disciplina(s), implica asumir que la actividad científica es una práctica social más, y como tal, se encuentra inscrita en marcos de diversa índole. Por lo tanto, cualquier análisis internalista no es sino parcial, ya que el desarrollo científico se encuentra envuelto por el contexto socio-histórico que lo atraviesa. Con ello, se quiere decir que efectuar un análisis desde la historia social no supone narrativas que destacan las grandes figuras en un sentido hagiográfico separando al saber científico del pre-científico, y asumiendo una cierta naturaleza acumulativa de la ciencia, sino más bien entender que el conocimiento es una construcción que resulta de luchas, de disputas y de decisiones político-ideológicas que se articulan y entretajan junto a elecciones teóricas. De esta manera, adscribiendo al carácter “epocal” del conocimiento, se pensó en una historia social que reconstruyera el proceso de formación disciplinar en relación con el contexto social de referencia bajo dos aspectos mutuamente relacionados: la producción geográfica de la realidad social y la producción social de la Geografía como institución y discurso autónomo (Escolar, 1991).

En esta perspectiva, David Livingstone, en su obra “The Geographical Tradition” (1992), planteaba que las indagaciones en torno a la historia de las ciencias y particularmente de la historia de la Geografía pueden ser conducidas por las siguientes preguntas: “¿Qué papel desempeñó la Geografía en las sociedades del pasado?, ¿Fue usada por grupos

particulares con fines políticos, religiosos o económicos?, ¿Quién se benefició del cambio teórico y quien perdió con él?, ¿Qué teorías se desarrollaron y por quién?, ¿Por qué se generaron dichas teorías y se aceptaron o se rechazaron?” (Livingstone, 1992: p.3. Traducción propia). A través de estos cuestionamientos, Livingstone propuso contextualizar social, cultural y políticamente los episodios, autores o ideas geográficas. En este marco, un lugar destacado tomó la noción de tradición geográfica. Desde su punto de vista, la Geografía ha adquirido diversos significados para diferentes personas en distintos tiempos y espacios; ella se transforma y renueva a la luz del movimiento histórico y social. El conjunto de problemas, temas y conceptos acuñados configuran la tradición disciplinar. Esto implica concebir que el objeto de estudio de cada disciplina no está dado apriorísticamente, ni se corresponde con parcelas de la realidad asignadas. Es el propio bagaje teórico y sustantivo configurado históricamente, y que es continuamente resignificado y enriquecido, el que define el carácter geográfico de una problemática.

Siguiendo esta línea, es de destacar la propuesta de Federico Ferretti (2019b) quien amplió la noción de tradición geográfica al hablar de otras tradiciones geográficas, poniendo en tensión la perspectiva hegemónica.¹ Bajo esta idea, el autor abarcó formas de conocimiento geográfico que fueron ignoradas, marginadas o subestimadas por los cánones dominantes de la disciplina, ya sea por la posición de sus autores (disidentes políticos, mujeres, no académicos, no blancos o personas no occidentales) ya sea por los lugares y contextos en los que estos trabajos fueron producidos y difundidos (idiomas académicamente no dominantes, ubicaciones periféricas, productos no académicos como publicaciones militantes u obras que carecen de la etiqueta explícita de "geografía").² Esta propuesta de Ferretti guarda relación con la noción de Geografías disidentes, acuñada por Blunt y Wills (2000) y recuperada por Zusman (2002a), en donde la disidencia se asume como un acto político que supone un compromiso con la producción de prácticas, discursos o representaciones que contemplen la visibilización y/o emancipación de las clases, etnias, razas, géneros y grupos sociales oprimidos. De esta manera, desde los aportes de Ferretti (2019b) y Zusman (2002a) se consideró que abrir los sentidos del

¹ Bajo la misma impronta, cabe destacar otros trabajos recientes que también han contribuido con la (re)discusión de la noción de tradición geográfica en pos de desarrollar una historiografía inclusiva a través de miradas decoloniales, feministas, étnicas y raciales, y el uso y acceso a lenguas no hegemónicas (Craggs, 2019, Ferretti, 2019d, 2020c, 2021c, 2022b; Maddrell, 2019; Livingstone, 2019; van Meerteren, 2019, Ferretti y Barrera de la Torre, 2023; Daniel, 2023).

² Concretamente, Ferretti (2019b) propuso incorporar A-Historias de la producción de geografías críticas, radicales, feministas, no ortodoxas y anarquistas; B- Conocimientos producido más allá de Norte global; y C-Historias de la Geografía producidas en el Sur sobre eruditos del Norte, revirtiendo el sentido colonial tradicional de los colonizadores que estudian a los colonizados.

término tradición geográfica no sólo implica un enriquecimiento conceptual y epistemológico sino esencialmente político, ya que permite expandir las fronteras de la producción de conocimientos geográficos.

Livingston, en su obra “Putting Science in its Place” (2003), también se preocupó por situar el desarrollo de la Geografía como discurso y como disciplina, buscando poner en evidencia el papel que cumplen los lugares específicos en la elaboración de conocimientos, como así también las formas en que los viajes de los científicos, los recursos y de las ideas dan forma a su producción y circulación. En efecto, aquí el autor consideró que, conforme el conocimiento se va moviendo, se modifica y, a medida que viaja, también se transforma: “Todo esto demuestra que el significado de las teorías científicas no es estable; más bien, es móvil y varía de un lugar a otro. Y ese significado toma forma en respuesta a las fuerzas espaciales en todas las escalas de análisis, desde la geografía macropolítica de las regiones nacionales hasta la geografía microsocioal de las culturas locales.” (Livingstone, 2003, p.4. Traducción propia). Considerando que en esta tesis se trabajó con dos universidades (UBA y UNCuyo), esta idea de Livingstone resultó clave para, en el proceso contextualización, reconocer las particularidades que adquiere cada una de ellas y cada carrera de Geografía con tradiciones, actores, vínculos, intereses y disputas propias y diferenciadas. De esta forma, se destacó el interés por identificar las marcas singulares que tales lugares imprimen sobre el conocimiento geográfico, como así también los espacios por donde tal conocimiento se produce, se mueve y circula.

En relación con esto último, cabe señalar que diversos análisis de historia social de la Geografía se han centrado en trabajar la institucionalización y el desarrollo de la disciplina en el contexto nacional-estatal. Estos estudios se configurarían sobre una forma de nacionalismo metodológico (Wimmer y Glick Schiller, 2002) en la medida que considerarían que el Estado-Nación es el continente natural de la producción de discursos y conocimientos. En este sentido, Zusman (2012) planteó la posibilidad de comprender que la construcción de conocimientos geográficos puede realizarse a través de vínculos transfronterizos, regulares, sistemáticos y sostenidos en el tiempo, mediante los cuales circulan intelectuales, ideas, teorías y materiales. Por lo tanto, posicionarse en esta perspectiva puede contribuir a multiplicar las formas de entender los procesos de producción, difusión y recepción de conocimientos, estando situados, en movimiento y

en articulación con redes que configuran espacios que transgreden las fronteras y escuelas nacionales.

En definitiva, por lo dicho hasta aquí, la intención ha sido realizar un análisis desde una historia social de la Geografía que, en primer lugar, se distancie de una historiografía que sostenga la evolución interna de las ideas; en segundo lugar, se diferencie de propuestas que (re)produzcan un relato unilineal, exclusivo y excluyente; y, en tercer lugar, que se distinga de aquellas perspectivas que sólo reconocen al Estado-Nación como el único marco válido y posible para pensar la actividad científica, sus prácticas, y resultados.

1.4.2. La noción de disputa institucional-epistemológica

Como se comentó con anterioridad, tomar este posicionamiento en la historia social de la Geografía implicó asumir que el conocimiento es un producto social, histórica y geográficamente situado que obedece a decisiones tanto teóricas como político-ideológicas. Un concepto fundamental que orientó las interpretaciones sobre las trayectorias de la Geografía en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Cuyo y fue el de disputa institucional-epistemológica. Este refiere a un tipo de lucha que tiene lugar en el campo científico, desatada entre comunidades científicas o a su interior, por la obtención del monopolio de la autoridad científica. Se comprende que tal pugna tiene una doble dimensión complementaria. De un lado es institucional, en tanto tiene lugar en el espacio de un centro académico-científico determinado; mientras que del otro es epistemológica, en tanto que se pone en juego es la negociación o imposición de determinadas perspectivas, teorías, ideas o cosmovisiones científicas en detrimento de otras. La particularidad de esta lucha es que la negociación o imposición de esas ideas, teorías o perspectivas científicas se acompaña por la búsqueda de ocupar posiciones de una mayor jerarquía y/o poder en dicha institución. Así, las disputas institucionales-epistemológicas se diferencian de aquellas que sólo ponen en el eje cuestiones propias de la forma de producción de conocimiento, independientemente de su contexto de posibilidad; y de otras que sólo buscan alcanzar el poder político al interior de una institución científica, más allá de las discusiones sustantivas y exclusivas del propio desarrollo de la ciencia. La existencia de tales disputas conlleva, en rigor, la transformación de las propias instituciones. Para el caso específico de esta investigación, cabe subrayar que la referencia al campo científico estuvo ligada al campo disciplinar de

la Geografía, puesto que es particularmente allí donde interesó prestar atención a las disputas que emergieron y se llevaron a cabo.

Los orígenes del concepto de disputa institucional-epistemológica pueden rastrearse en las contribuciones que realizan dos campos teóricos. Por un lado, la perspectiva del análisis institucional desarrollada por René Lourau (1975 [1971], 1979 [1973]) y George Lapassade (1981 [1973]), recuperado por Cora Escolar (2000b, 2010). De acuerdo con esta postura, la institución es un lugar de (re)producción de toda relación de producción, y puede analizarse de manera interrelacionada desde tres niveles: la universalidad (generalidad intangible de la institución), la particularidad (esa generalidad materializada en un tiempo y espacio determinado) y la singularidad (la organización social que opera en esa particularidad). Si se intentara aproximar la presente investigación a estos tres niveles se puede pensar que el sistema universitario actuó como generalidad, la UBA y UNCuyo como particularidad, y las carreras de Geografía (con los abordajes de la relación sociedad-naturaleza) como singularidad.

El análisis institucional concibe que toda organización social supone relaciones de poder. Así, un aspecto clave de esta corriente teórica es la noción de conflicto,³ a partir del cual es posible pensar en cómo operan lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado. Siguiendo a Escolar (2000b), las metas y objetivos de una institución tomadas como universalmente válidas son lo instituido; lo instituyente se presenta como aquello que desafía lo instituido, con fuerza suficiente como para poder modificarlo; y el paso de esas tensiones hacia la constitución de una nueva forma organizativa institucional, es decir un nuevo instituido, es la institucionalización. Pensando en que resultó de interés conocer cuáles son las disputas institucionales que acompañan las pujas epistemológicas en UBA y UNCuyo, la relación entre lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado ha permitido "...dilucidar las relaciones de poder verticales y horizontales y la naturaleza de los conflictos que se incuban allí." (Escolar, 2000b, p. 35). Por lo tanto, el análisis institucional es un marco desde el cual se ha analizado cómo lo instituido y lo instituyente habitan, conviven, se formulan y reformulan de manera continua a lo largo de las

³ Para Escolar (2000b) en tanto hay individuos que se identifican con los fines y objetivos de una institución, aceptándolos como válidos, ésta existe y se reproduce. No obstante, como cada individuo en su relación con la institución imprime tanto su historia personal como su vinculación con otras instituciones, esa reproducción trae consigo una creación-producción de algo nuevo, dando lugar al conflicto.

trayectorias de la Geografía. La intención ha sido, entonces, identificar, desgranar y comprender esa relación, develando lo que subyace, el “inconsciente” institucional.

Por el otro lado, y apuntalando al carácter epistemológico del concepto de disputa, se destacan los aportes del sociólogo francés Pierre Bourdieu (2012 [1976]), con su teoría del campo científico. El campo científico, es un mundo social regido por sus propias leyes específicas, compuesto por los agentes (comunidades) y las instituciones que producen y reproducen la ciencia. Este campo, se entiende en términos de un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas que son el resultado de una lucha competitiva por el monopolio de la autoridad científica (esto es capacidad técnica y poder social, o si se prefiere, el monopolio de la competencia científica que es socialmente reconocida a un agente determinado), cuyo desafío específico es la acumulación y transmisión de ciertos tipos de capital que determinan los puntos de vista, los temas de estudios, los objetos de investigación y, en rigor, el camino de la ciencia. En efecto, para Bourdieu, los campos científicos son el ámbito de poder que se corresponden con dos especies de capital científico: un tipo más “puro” ligado a los aportes reconocidos al desarrollo de la ciencia; y otro más político o de institución, referido a la ocupación de puestos eminentes en departamentos, laboratorios, institutos y a la participación en comisiones, comités, y reuniones académicas, entre otras posibles, que los aseguran. De esta manera, las comunidades que se estructuran en el campo científico, de acuerdo a las posiciones adquiridas, son quienes lo convierten en un espacio de fuerza y de luchas por transformar esas fuerzas. Es en función del tipo de capital que poseen y, en consecuencia, de la posición que ocupen, que los agentes se distribuyen en el espacio social y realizan estrategias de conservación, para sostener esas posiciones; o bien estrategias de subversión, para trastocarlas. Así, es posible reconocer instancias de modificaciones en las posiciones de los agentes dentro del campo, como así también cambios en los agentes en sí que conforman el campo. Su, identificación, en rigor, resultó vital para comprender las acciones y los movimientos que realizaron geógrafos y geógrafas de cada una de las universidades para llevar adelante la legitimación científica de las orientaciones que imprimían sobre los proyectos de Geografía.

Al respecto, en diálogo con la propuesta teórica del campo científico, una noción que cobró relevancia fue la de trayectoria. Siguiendo las ideas de Pierre Bourdieu (1997), una trayectoria se concibe como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un

mismo agente o grupo en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Desde este lugar, se entiende, entonces, que las trayectorias de las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo se definieron en torno a la suma de las series de posiciones que los agentes y grupos desarrollaron en ellas, principalmente, de quienes ocuparon las principales subunidades de pertenencia, esto es, el Departamento, vinculado a la carrera de grado y organización del plantel docente, y el Instituto, abocado a tareas propias de la actividad científica de investigación y la organización de investigadores e investigadoras. En este sentido, no se trató de individualizar a cada uno de esos agentes, sino de abordar el conjunto de movimientos que ellos y ellas hicieron y que, en definitiva, contribuyeron al movimiento propio de cada Carrera. En rigor, más que el recorrido del agente o el grupo en sí, la noción de trayectoria cobró relevancia para caracterizar los cambios producidos en cada subunidad y, en efecto, en cada carrera de Geografía.

En síntesis, la relación entre instituido e instituyente y las estrategias de conservación y subversión develan el sentido de las luchas que tienen lugar en la práctica de la actividad científica. De esta manera, han sido elementos constitutivos que abonaron a la comprensión del desarrollo de distintas disputas institucionales-epistemológicas que tuvieron lugar y marcaron las trayectorias de las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo entre 1983 y 2001.

1.5. Estrategias Teórico-Methodológicas.

En tanto práctica de construcción de conocimiento, una investigación supone una relación de solidaridad y tensión entre la teoría, el método y la técnica (Escolar, 2000a). Si se concibe que el método es el camino intelectual por medio del cual se construye el objeto, las técnicas refieren a aquellos procedimientos operativos de intervención en la realidad (Escolar, 2016). De esta manera, así como el método no puede escindirse del proceso de investigación; las técnicas se formulan en función de la problemática teórica, en relación a los objetivos propuestos (Escolar y Besse, 2011). En este marco, la pregunta por ¿cuáles han sido las técnicas pertinentes para analizar las trayectorias epistemológico-institucionales de la Geografía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) durante el período 1983-2001?, encontró como respuesta la utilización de una estrategia de tipo cualitativa centrada en las técnicas de

análisis de contenido y entrevistas en profundidad. Como paso previo a su descripción, se realizan algunos comentarios sobre el trabajo de campo, específicamente, el trabajo de archivo.

1.5.1. El trabajo de archivo

La existencia de un archivo formalizado y sistematizado, como los que disponían las universidades y facultades (tanto en la UBA como en la UNCuyo), de aquellos que no contaban con un estado y organización semejante en los departamentos e institutos de Geografía (en ambas instituciones), resulto una particularidad insoslayable.

En el caso de la Geografía porteña, las oficinas propias del Departamento e Instituto contaban con mobiliarios que albergaban documentación sin criterios de orden establecidos. Solo en algunos casos se registraron biblioratos en los que primaba un cierto orden cronológico a su interior, pero sin relación de continuidad con otros ni en el tipo de documentos ni en la secuencia temporal. Ello, implicó una labor pormenorizada de identificación de documentos y su ordenamiento conforme a los objetivos de la investigación. En general, cabe decir que se encontró un importante volumen de materiales. Sin embargo, hay documentación faltante del decenio 1973-1983. Su ausencia, presumiblemente, pueda estar vinculada con las convulsiones político-institucionales propias del período. Por otro lado, si bien se reconoce una mayor sistematización de los registros correspondientes a las décadas de 1980 y 1990, las discontinuidades halladas podrían estar ligadas, en primer lugar, a las diversas mudanzas que experimentaron el Departamento e Instituto de Geografía entre 1983-2001.⁴ En segundo lugar, la ausencia de un criterio y una política de cuidado, preservación y construcción de archivo justificaría también esta situación. En la actualidad las posibilidades que ofrecen los procesos de digitalización demuestran que la constitución de un archivo en términos formales tiene que ver con decisiones políticas más que técnicas. De esta forma, aún resta desde lo decisional hacer de ese acervo documental con el que cuentan el Departamento y el Instituto de Geografía en la Universidad de Buenos Aires un archivo.

⁴ De hecho antes de la última dictadura cívico-militar estas dependencias pasaron del edificio de la avenida Independencia (actual Facultad de Psicología, barrio de San Cristóbal) a la calle Marcelo Torcuato de Alvear (barrio de Recoleta, ex maternida Pardo y actual Facultad de Cs Sociales) y al edificio de la calle 25 de Mayo (que ya era parte de la Facultad desde la década de 1960 y donde actualmente funciona el Centro Cultural Paco Urondo ubicado en el barrio de San Nicolás) hasta la localización aún vigente, desde finales de la década de 1980 y principios de 1990, en la calle Puan (barrio de Caballito).

En el caso de la Geografía cuyana, la situación fue algo diferente. Ni el Departamento ni el Instituto tenían en sus manos (ni en su conocimiento) su propio acervo documental. A través de informantes clave se pudo identificar un espacio ubicado en el mismo piso que el Departamento y el Instituto en la Facultad de Filosofía y Letras que contenía armarios con información del período 1973-2001, entremezclado con copias de publicaciones de revistas, trabajos de seminarios de licenciatura, tesis, libros, una multiplicidad de cajas y hasta infraestructura de elementos de medición climática. Este espacio, será denominado de aquí en adelante como Archivo del Departamento e Instituto de Geografía.

En este espacio, en primera instancia se llevó adelante un intenso trabajo de limpieza, revisión e identificación de su contenido. Luego, en segunda instancia se discriminaron y ordenaron los materiales según los objetivos planteados. Si bien se constató la existencia de una importante cantidad de documentación institucional no se pudo acceder a los programas de materias correspondientes al período 1983-1997. Aún otros espacios institucionales de la Universidad y Facultad de Filosofía y Letras carecían de los mismos.⁵ Algunos de ellos fueron recuperados de los archivos personales de las personas entrevistadas que realizaron la Carrera en esos años. Incluso, la vacancia podría haber sido aún mayor de no haber sido aconsejado por informantes claves para recurrir a las fotocopadoras estudiantiles de la Facultad de Filosofía y Letras.

En el Archivo del Departamento e Instituto de Geografía, entonces, se registraron notas, resoluciones, actas, designaciones, solicitudes, declaraciones y correspondencia concerniente a la disciplina y sus protagonistas proveniente no solo del propio Departamento y/o Instituto de Geografía, sino también del rectorado y decanato. Ello, permitió identificar una continuidad en la serie de documentos y evitó una asidua consulta de otros archivos de la Universidad y Facultad. Presumiblemente, la estabilidad que experimentó la Universidad, Facultad y Carrera ante los diferentes eventos políticos del país y ante la ausencia de mudanzas (esto es su permanencia en el campus universitario durante todo el período analizado), parece haber favorecido la conservación de la documentación que ingresaba o egresaba del Departamento y/o Instituto. Sin embargo, como fue dicho, aquí tampoco se registra una política de construcción de un archivo. Más aún, el desconocimiento total del contenido de este espacio en que se encontró la

⁵ Los funcionarios adujeron distintos motivos que hacían que estos materiales no se encontraran disponibles en los archivos. Ellos iban desde incendios hasta descarte por antigüedad.

documentación por parte de las correspondientes autoridades invita a reflexionar y actuar en lo inmediato en pos de cuidar y sostener una memoria social, política e institucional.

Finalmente, hay que marcar las dificultades de acceso a los archivos de la UBA, UNCuyo y todas sus unidades y subunidades académicas, como así también de las diversas bibliotecas, como resultado del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio que rigió en el país durante casi el todo el año 2020 y gran parte del 2021 producto de pandemia propiciada por la circulación del virus SARS-COVID 19. De hecho, fue recién a inicios del año 2022 que se retomaron con mayor apertura las distintas actividades académicas. Esto implicó un enorme retraso en el trabajo de campo que no pudo ser compensando en los cuatro meses de prórroga que la Universidad de Buenos Aires otorgó, en las sucesivas cohortes, a becarios y becarias afectadas. En este marco, se hizo un esfuerzo por aprovechar al máximo los materiales obtenidos en los trabajos de campo realizados principalmente en 2019 y 2022, enriquecidos por la generosidad de algunos informantes claves que, en más de una ocasión, permitieron salvar las distancias entre Buenos Aires y Mendoza, al facilitar el escaneo o fotografía de algunos materiales puntualmente solicitados.

1.5.1. El análisis de contenido

El análisis de contenido se trata de una técnica de interpretación de textos, sean escritos, grabados, filmados, u otra forma de registro diferente donde puedan ser (re)construidos toda clase de datos, cuyo denominador común reside en su capacidad para albergar un contenido que, leído y descifrado, abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andreu Abela, 2001). En efecto, el análisis de contenido posibilita realizar estudios comparativos entre diversos documentos y objetos de diferentes épocas y marcos históricos-sociales. Texto y contexto son las dos piezas claves de esta técnica, cuyo eje está en las significaciones (Bernete García, 2014). Siguiendo a Piñuel Raigada (2002) el análisis de contenido se convierte en una técnica de revelación de lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje. En línea con el enfoque metodológico elaborado, esto sólo es posible si tal texto se abre a las condiciones contextuales, es decir, se lo inscribe en sus circunstancias sociales, culturales e históricas de producción y de recepción.

En este marco, como ya se mencionó, un espacio clave de obtención de información fueron los archivos. En un plano general, la obtención en ellos de distintos tipos de fuentes de información posibilitó realizar el siguiente agrupamiento:

Grupo 1: Material institucional de índole administrativo-burocrático como actas, normas, resoluciones, convenios, planes de estudio, programas de materias y seminarios.

Grupo 2: Material académico producido por los y las propios y propias protagonistas. Aquí se incluyeron fuentes textuales como revistas de estudiantes, publicaciones de divulgación científica, producciones inéditas. libros, ponencias de congresos y/o jornadas, entrevistas, cartas y currículums.

1.5.2. Entrevistas en profundidad

Ahora bien, al comprender que el archivo no es neutral ni inocente, sino que está atravesado y conformado por fuerzas sociales, políticas y tecnológicas, es decir, que ofrece siempre elementos para una reconstrucción parcial de la historia desde una perspectiva particular que no transparenta la totalidad de los eventos (Manoff, 2004), se han realizado de manera complementaria entrevistas en profundidad. Siguiendo a Taylor y Bodgan (1986), esta técnica implica una serie de encuentros cara a cara con informantes claves, dirigidos a comprender las perspectivas, experiencias o situaciones que tienen sobre sus vidas. Expresados a través de sus propias palabras, los relatos surgidos por medio de este tipo de técnica permiten conocer, articular y profundizar momentos particulares de las trayectorias de los entrevistados y entrevistadas, y con ello, de la historia disciplinar.

Para el análisis de la trayectoria de la Universidad Nacional de Cuyo se pudo conversar con Silvia Robledo, Diego Bombal, Eliana Gabay, Claudia Pedone, Rodolfo Richard, Eduardo Pérez Romagnoli, Gloria Zamorano, Claudia Valpreda, Claudia Albiol y Enrique Pujol. En el caso de la Geografía de la Universidad de Buenos Aires, se logró entablar diálogo con Carlos Reboratti, Vicente Di Cionne, Claudia Natenzon, Rodolfo Bertoncello, Hortensia Castro y Perla Zusman. Además, se recuperaron las voces de varios y varias participantes presentes en revistas y otros estudios.⁶ También interesa

⁶ Ejemplo de ello son los testimonios recogidos por Viglicca (2011) de Luis Yanes, Cora Escolar, Vicente Di Cione, Gabriel Videla, Julio Guarido, Perla Zusman, Luis Domínguez Roca, y Claudia Natenzon. También, han sido valiosas las entrevistas a Carlos Reboratti, Vicente Di Cione y Elena Chiozza presentes en las “Revistas de los Estudiantes de Geografía/Espacio Libre” de la Universidad de Buenos Aires N°2 y N°3 del año 1984.

señalar que, tanto para la Geografía porteña como la cuyana, la situación de pandemia mencionada operó como una dificultad constante entre los años 2020 y 2022 para concretar las entrevistas. Si bien como alternativa se optó por realizar entrevistas de manera virtual, la generación de una situación sensible y la superposición de tareas académicas, domésticas y de cuidado, obturaron en muchos casos la disposición y disponibilidad al diálogo.

A lo fines de preservar las opiniones y testimonios de quienes fueron entrevistados y entrevistadas, a lo largo de la presente investigación se decidió utilizar pseudónimos.

1.6. La estructura de la investigación

Para llevar adelante el estudio de las trayectorias de las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad de Cuyo (poniendo el eje en las disputas institucionales-epistemológicas producidas como así también en las formas de abordaje de la relación sociedad-naturaleza) durante el período comprendido entre los años 1983-2001, se propone una estructura de cuatro capítulos adicionales que sigue una periodización en torno a los avatares políticos e ideológicos del país.

En este sentido, el capítulo segundo se concentra en caracterizar los cambios que atraviesa la Geografía en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Cuyo durante el período que va desde 1973 a 1983. En él, se busca tener un conocimiento sobre los modelos de universidad imperante y sus efectos en las carreras de Geografía durante tres subperíodos: aquél que se corresponde con la reforma universitaria impulsada por el tercer gobierno peronista bajo la conducción de Héctor Cámpora y, luego, Juan Domingo Perón (1973-1974); la instancia de contrarreforma universitaria producida tras la muerte de Juan Domingo Perón y la asunción de Estela Martínez de Perón en el marco de un giro a la derecha del tercer gobierno peronista (1974-1976); y la instauración de una Universidad propia de la última dictadura cívico-militar (1976-1983). Las preguntas que orientan este capítulo son las siguientes: ¿Qué características adquirieron la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Cuyo entre los años 1973-1976?, ¿De qué manera los diferentes cambios políticos e ideológicos impactaron en las carreras de Geografía?, ¿Qué disputas institucionales-epistemológicas se pueden identificar?, ¿Qué modificaciones se produjeron en los departamentos e institutos?, ¿Cuáles fueron las alteraciones que acontecieron en los planteles de docentes, investigadores e

investigadoras?, ¿Qué modificaciones curriculares se produjeron y cuáles perspectivas geográficas emergieron? y ¿Qué vínculos académicos entabló cada Carrera y con quiénes los establecieron?.

El capítulo tercero, por su parte, está centrado en el análisis de las trayectorias de las carreras de la Geografía de la UBA y de la UNCuyo en los primeros momentos tras la recuperación de la democracia coincidente con el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Tomando en cuenta los arreglos y las rupturas producidas con la etapa anterior, interesa conocer las características que adquirió cada Carrera en el marco de los procesos de normalización universitaria y de definición de un nuevo modelo de Universidad. En este contexto, los interrogantes que organizan este capítulo son los siguientes ¿Qué alcances tuvieron los procesos de democratización en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Cuyo?, ¿Qué políticas universitarias y científicas desarrollaron?, ¿Cómo afectaron el proceso de democratización y las políticas universitarias a las respectivas carreras de Geografía?, ¿Qué disputas institucionales-epistemológicas emergieron?, ¿Cómo se vieron afectados los planteles de docentes, investigadores e investigadoras en cada Carrera y que implicancias tuvieron sus cambios en las disputas?, ¿Qué papel desarrolló el claustro estudiantil en tales disputas?, ¿Cuáles perspectivas epistemológicas fueron promovidas y qué alteraciones curriculares ocurrieron?, ¿Cómo se desplegaron las actividades científicas en los respectivos institutos de investigaciones?, ¿Con cuáles otras Geografías se vincularon? y ¿De qué manera fue abordada la relación sociedad-naturaleza?.

En el capítulo cuarto, el eje del análisis está colocado en el examen de las trayectorias de las Carreras de Geografía en la UBA y en la UNCuyo en la década de 1990, momento en el cual tuvieron lugar los gobiernos de Carlos Saúl Menem (1989-1999) y Fernando de la Rúa (1999-2001). Allí, cobra relevancia comprender tanto el impacto de las reformas, principalmente educativas, introducidas por el gobierno menemista y continuadas por el de La Alianza en los ámbitos universitarios en torno a las nociones de evaluación y calidad y su correlato en las carreras de Geografía. Las indagaciones que guían este apartado son las siguientes: ¿De qué manera la nueva agenda educativa y, más específicamente la ley federal de educación y la ley de educación superior afectaron a la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Cuyo?, ¿Qué alcances tuvieron dichas políticas en las carreras de Geografía?, ¿Qué disputas institucionales-epistemológicas emergieron?, ¿Qué

cambios sucedieron en los planteles de docentes, investigadores e investigadoras y cómo estos cambios afectaron al desarrollo de tales disputas?, ¿Cuáles fueron las motivaciones que promovieron los cambios curriculares?, ¿Qué tipo de perspectivas epistemológicas trajeron aparejadas?, ¿Qué continuidades o discontinuidades se constataron en las actividades de los institutos de Geografía?, ¿Cuáles formas de abordaje de la relación sociedad-naturaleza emergieron y/o fueron desechadas?.

El quinto capítulo presenta las conclusiones de la tesis. A tal fin, en primer lugar, se recuperan el problema y los objetivos de la investigación, en segundo lugar, se esboza una recapitulación y síntesis del trabajo realizado a lo largo de los tres capítulos anteriores. Finalmente, a partir de asumir que la labor realizada implica no solo una instancia de culminación (de un doctorado), sino de inicio (de un futuro campo de investigación), se dejan planteadas algunas ideas y ejes para abrir horizontes y caminos nuevos.

CAPÍTULO SEGUNDO

Antecedentes de las

carreras de Geografía en la

UBA y UNCuyo

(1973-1983)

El recorrido por la(s) historia(s) de las Geografías en las universidades nacionales de Argentina invita a sostener un permanente diálogo entre el recorte temporal propuesto con sucesos y procesos que tuvieron lugar tiempo más atrás. En este sentido, asumiendo la pertinencia de comenzar el análisis por la restitución democrática del año 1983, interesa tener un panorama más amplio a partir del período democrático anterior, es decir, aquel de corta duración, pero profunda intensidad, que aconteció en los años 1973-1974, seguido por un intersticio autoritario que conectó en 1976 con la última dictadura cívico-militar. Se trata de etapas diferentes y entrelazadas. Una primera que comienza con la asunción de Héctor Cámpora como presidente de la Nación en mayo de 1973, logrando despertar muchas voluntades, euforias y entusiasmos al compás de la promoción de un proyecto de liberación y reconstrucción nacional, proponiendo nuevos desafíos y objetivos académicos y pedagógicos para poner a la Universidad al “servicio del pueblo”. Una segunda que tiene lugar a partir de la muerte de Juan Domingo Perón y la consolidación de la derecha peronista en el poder, en donde se comenzó a dismantelar mucho más que un proyecto de universidad; tarea profundizada y refinada en una tercera y más brutal etapa, la que corresponde al último gobierno militar. Tras reseñar estos tres momentos en los tres primeros apartados, en los que se pretende identificar las características adquiridas por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Cuyo (con especial atención a las facultades de Filosofía y Letras), en un cuarto apartado se abordan las trayectorias de las carreras de Geografía prestando atención a los cambios en los planes de estudios, planteles de docentes, investigadores e investigadoras y en la organización de los respectivos departamentos e institutos de investigaciones. Finalmente, un quinto apartado, recoge y sistematiza las ideas principales presentadas a lo largo de todo el capítulo. Conocer las derivas que adquirieron las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo en estas tres etapas, con similitudes y diferencias, permite reflexionar sobre posibles continuidades y rupturas con el período democrático que se (re)inaugura en 1983.

2.1. Tercer gobierno peronista. Primer momento: de la Universidad intervenida a la Universidad reformada

A partir del 25 de mayo de 1973, con la asunción de Héctor Cámpora como presidente de la nación y la vuelta del peronismo tras dieciocho años de proscripción electoral, tuvo lugar una etapa de reforma universitaria cuya consigna fue colocar a las universidades nacionales al servicio del pueblo y de la liberación nacional.

En el marco de los movimientos independentistas y revolucionarios que desde mediados de la década de 1960 comenzaban a tener impacto y correlato en América Latina, siendo la Revolución Cubana un caso emblemático, las nociones de dependencia y subdesarrollo emergieron como una forma de comprender las limitaciones que había impuesto el proceso de modernización capitalista propio de las políticas desarrollistas. En efecto, desde diversas ideas postuladas en el seno de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), se interpretaba que los centros económicos mundiales se constituían como tales mediante la explotación injusta de los países periféricos, en donde las condiciones de deterioro de los términos intercambio generaban un estancamiento de las estructuras productivas de estos últimos y una subordinación a las decisiones e intereses de los primeros. En rigor, se comprendía que el subdesarrollo de unos países era causa y consecuencia del desarrollo de otros, y que el intento de expandir las economías latinoamericanas en base a capitales extranjeros sólo perpetuaba su condición estructural de economía dependiente. De esta manera, el subdesarrollo más que como una etapa o estadio era concebido como una condición inherente a la situación de dependencia que, además de condicionamientos externos, presentaba estructuras internas de dominación.⁷

Para la izquierda peronista que llevaría adelante la reforma universitaria, la idea de liberación no sólo venía a impugnar la profundización del capitalismo dependiente, sino que también confrontaba a la censura generalizada de los modos de hacer y ser impulsados por la moral conservadora del gobierno militar del período 1966-1973, demandando una transformación de la sociedad en su conjunto (Casullo, 2009; Terán,

⁷ Fernando Cardoso y Enzo Faletto fueron dos de los principales intelectuales que, en el marco de las discusiones que se daban al interior de la CEPAL, avanzaron en comprender la dependencia como una situación. En su concepción, esta idea debía ser entendida como "...un instrumento teórico para acentuar tanto los aspectos económicos del subdesarrollo como los procesos políticos de dominación de unos países por otros, de unas clases por otras, en un contexto de dependencia nacional. En consecuencia, destacamos la especificidad de la instauración del modo capitalista de producción en formaciones sociales que encuentran en la dependencia su rasgo histórico peculiar." (Cardoso y Faletto, 2003 [1969], p.161-162).

1991). Por lo tanto, la liberación significaba una ruptura con el sojuzgamiento y las ataduras de la coacción interna y externa, a los fines de lograr, bajo un socialismo nacional, una independencia política, económica, cultural y tecnológica. Para alcanzar estos objetivos, se planteaba llevar adelante un proceso de reconstrucción nacional que implicaba:

(...) crear una nación socialmente justa, económicamente libre y políticamente soberana. Para ello debemos reconstruir nuestras instituciones y su capacidad de realizar grandes obras y profundas transformaciones. Y, paralelamente, consolidar la unidad nacional, en una sociedad dinámica, cuyo ámbito no sea degradado por la explotación indiscriminada de nuestros recursos naturales (Poder Ejecutivo Nacional, 1973, p.3).

En este contexto, bajo el pensamiento nacionalista de Arturo Jauretche y Juan José Hernández Arregui, entre otros, un fuerte contenido antiimperialista, anticolonialista y antioligárquico impregnó a la Universidad. Ésta, fue percibida como una institución indisociable de los objetivos del Estado y de los intereses del pueblo, en donde la idea de lo popular se concibió por antagonismo a lo elitista y en representación de la inclusión de diversos sectores sociales, en particular las clases trabajadoras.⁸ Así, legitimada en las nociones de “universidad necesaria” de Darcy Ribeiro y “pedagogía de la liberación” de Paulo Freire, se erigió un tipo de Universidad que producía conocimientos para atender las necesidades de los grupos sociales menos favorecidos y aportar soluciones a los problemas de distinta índole que atravesaban al país. De esta manera, como señala Friedemann (2015, p.452) “La liberación nacional y social aparecía como la causa final de toda acción política, aunque con mayor moderación se instaló la consigna de reconstrucción nacional. La universidad tenía un rol que cumplir en esos procesos, estaba al servicio de ellos”.

Pocos días después del inicio del gobierno de Cámpora, el poder ejecutivo dispuso la intervención de las universidades nacionales por medio del decreto 35, argumentando, por un lado, “...la crisis por la que atraviesa la Universidad argentina al reflejar en el plano cultural la dependencia económica y política que sufría el país...” y por otro, “Que

⁸ De acuerdo con García Fanlo (2015), en el discurso peronista la idea de “el pueblo” no sólo se caracteriza por la inclusión de ciertos sectores sociales, como trabajadores, pobres, obreros y desposeídos, sino también por la exclusión de otros. De esta manera “El pueblo es la comunidad nacional, la nación misma, en tanto y en cuanto peronista, de modo que existiría una escisión que deja fuera del pueblo-nación a quienes no se identifican con el cuerpo peronista: la oligarquía, los vende-patria, los contreras, los gorilas (...) al mismo tiempo quedan fuera del pueblo-plebeyo-trabajador todos aquellos que aun siendo de esa condición social tampoco se identifican con el peronismo: comunistas, socialistas, anarquistas, clases medias y trabajadoras, que funcionan para el discurso peronista como agentes, cómplices, o sencillamente también gorilas y contreras como los oligarcas que los explotan.” (García Fanlo, 2015, p.393).

la liberación nacional exige poner definitivamente a las Universidades nacionales al servicio del pueblo...” (Boletín Oficial, 13 de agosto de 1973, p.3). En este marco, se inició un proceso de reforma universitaria que puso a la orden del día la necesidad de redefinir los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. Esta primera etapa se complementó con una de normalización, implementada luego de la sanción de una nueva legislación universitaria.

En el caso de la Universidad de Buenos Aires, asumió como rector interventor Rodolfo Puiggrós, un ex militante del partido comunista que desde la década de 1940 tuvo una aproximación al peronismo. Su designación había sido estratégica en el marco de un importante apoyo de la izquierda peronista con vasta presencia en las áreas de cultura y educación y, particularmente, con poder en los ámbitos universitarios. Bajo su rectorado, la Universidad de Buenos Aires se rebautizó como Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (UNPBA). En este contexto el sacerdote tercermundista Justino O’Farrell, ocupó el cargo de decano interventor de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL). O’Farrell venía desempeñándose como docente de la carrera de Sociología (por entonces dictada en la FFyL) y había tenido participación en la experiencia de las cátedras nacionales conformadas entre los años 1967 y 1971 en la misma facultad.⁹ Si bien Puiggrós tendría que haber finalizado su gestión una vez sancionada la nueva ley universitaria y entrada en vigencia una etapa de normalización, durante el interinato de Raúl Lastiri –entre la dimisión de Cámpora y la asunción del presidente electo Juan Domingo Perón– recibió un pedido de renuncia. De acuerdo con Friedemann (2021), a pesar de que no quedó en claro desde dónde provino esta petición ni cuáles fueron los motivos, era un hecho que podía ser leído como un primer acto de ruptura al interior del peronismo y, más precisamente, con la izquierda peronista. Con Perón en la presidencia, en octubre de 1973, Ernesto Villanueva fue confirmado como rector interventor de la UNPBA, hasta la sanción de la nueva ley.

⁹ Las cátedras nacionales tenían un perfil político en cuanto representaban un acto de resistencia contra la dictadura inaugurada por Onganía (1966-1973). Al mismo tiempo, incorporaban ciertas innovaciones en términos epistemológicos y de enseñanza inspiradas en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. Haciendo del tercermundismo uno de sus ejes, criticaban el cientificismo, el academicismo y el imperialismo (Recalde y Recalde, 2007). De acuerdo con Friedemann (2021), las cátedras nacionales fueron configuradoras de la experiencia de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires al sostener sus principales posicionamientos críticos y habilitar a varios de sus protagonistas a ocupar cargos docentes y/o directivos. Ernesto Villanueva, Alcira Argumedo, Justino O’Farrell, Carlos Portantiero, Horacio González, Susana Checa, Guillermo Gutiérrez, entre otros, fueron ejemplo de ello.

En la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), en el año 1973, asumió como rector interventor el ingeniero agrónomo Roberto Vicente Carretero. Carretero ya había ocupado dicho cargo durante algunos meses de 1955 hasta su desafectación luego del golpe militar encabezado por Aramburu, y había reingresado en la Universidad hacia 1972 en la cátedra de Silvicultura en la Facultad de Ciencias Agrarias, donde había desenvuelto buena parte de su trayectoria académica y en la que había logrado ser decano.¹⁰ Para ocupar la secretaría académica fue convocado el filósofo e historiador Arturo Roig, quien ya se había desempeñado como secretario general de la UNCuyo (1958-1961) y venía desarrollando una intensa labor intelectual ligada a la filosofía latinoamericana y a la innovación pedagógica, por entonces en diálogo con las ideas de Darcy Ribeiro y Paulo Freire (Arpini, 2020).¹¹ En la Facultad de Filosofía y Letras fue designado como decano interventor el profesor de Lengua Castellana Onofre Segovia. Segovia se desempeñaba como docente adjunto en la cátedra de Gramática Superior de la carrera de Letras, contaba con amplia trayectoria en el campo de la educación y, además, había participado en el bloque peronista del senado mendocino hasta el golpe militar de 1966. Tanto el rector Carretero como el decano Segovia fueron recibidos con un fuerte apoyo de un amplio sector de estudiantes, docentes y no docentes. Ellos asumieron el compromiso conjunto de colocar la Universidad al servicio del proyecto de liberación y reconstrucción nacional y, desde sus respectivos lugares, promovieron una política de unidad respetando la diversidad de opiniones y perspectivas: "...a la discrepancia debe suceder el diálogo, en los que pensar diferente no es inconveniente para el logro de soluciones que haga al beneficio común, porque por encima de los desencuentros, nos pertenece por igual la suerte de la patria" (UNCuyo, 1974, p.1).

Las diferentes acciones que atravesaron el proceso reformista convergieron en la nueva ley universitaria 20.654, sancionada en marzo de 1974. Conocida como "Ley Taiana", ella venía a expresar la mirada del ministro y parte de la izquierda peronista, pero también contaba con el apoyo de diferentes fuerzas políticas, en particular, del radicalismo.¹²

¹⁰ Si bien al momento de su nombramiento estaba ejerciendo funciones bajo la gobernación del electo Alberto Martínez Baca, Carretero renunció a la dirección del Ministerio de Obras y Servicios Públicos para desempeñarse en el rectorado.

¹¹ De acuerdo con Arpini (2020), desde 1971 Roig dictó en la carrera de Filosofía seminarios de pensamiento latinoamericano y se convirtió en una de las voces críticas más potente y teóricamente consistente en las discusiones en torno a la idea de liberación. Otro intelectual que abonó de manera sustantiva en el seno mendocino, argentino y latinoamericano a la reflexión sobre la cuestión de la liberación fue Enrique Dussel. A diferencia de Roig, quien reivindicaba cierta tradición intelectual, Dussel sustentaba una filosofía liberadora que implicaba una ruptura más radical con toda la trayectoria histórica precedente. De cualquier manera, ambos coincidían en promover una filosofía comprometida, en lo social y lo político, con una función crítica frente a la realidad dependiente (Ramaglia, 2022).

¹² Para Moguillansky (2008), el debate parlamentario de la Ley 20.654 puso en evidencia las tensiones entre peronistas

Principalmente, esta ley estipulaba la reorientación de los contenidos curriculares y de los planes de estudio de las carreras hacia el examen y solución de los problemas nacionales, y la reconfiguración de los métodos de enseñanza, adjudicando un rol activo al sujeto que aprende, suprimiendo las calificaciones numéricas y reemplazando los exámenes individuales por evaluaciones grupales, entre otras medidas. En este marco, se postulaba que la construcción de conocimientos tenía que ser útil a las luchas populares y a los movimientos de liberación. También destacaba que la relación entre el ejercicio profesional y la realidad argentina tendría que estar marcada por un fuerte compromiso político ligado a colaborar con el Estado en las diferentes tareas requeridas para el llamado proyecto de reconstrucción nacional (Ministerio de Cultura y Educación, 1974a). En efecto, esta ley pretendía garantizar la formación de intelectuales y técnicos al servicio de la defensa de la industria, la producción y el patrimonio nacional, asentando los principios doctrinarios relativos a la independencia económica, política y cultural requeridos para el desarrollo nacional (Perel, Raíces y Perel, 2006; Recalde y Recalde, 2007).

El interés de promover el desarrollo de actividades productivas junto a los sectores populares encontraba su correlato tanto en la inclusión de materias con contenido social y político como en el desarrollo de actividades profesionales y de extensión universitaria. En rigor, se consideraba que la labor profesional y la extensión universitaria posibilitarían sintetizar y superar la distinción entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Parafraseando a Friedemann (2021), es posible considerar que la base del pensamiento universitario de la experiencia de 1973-1974 implicaba rechazar la perspectiva científicista, academicista e individualista, para promover la articulación con las necesidades prioritarias definidas por el Estado y la resolución de los problemas considerados como reales del país.

y radicales en torno a la tradición reformista de 1918. Ejemplo de ello son las críticas del bloque peronista a la noción de autonomía universitaria y al lugar del claustro de graduados y graduadas en el gobierno universitario. Con respecto al primer punto, se aludía al carácter aislado de las instituciones universitarias y, en consecuencia, su fracaso en la transformación social, proponiendo en su lugar un proyecto acorde al contexto político, económico, social y cultural de liberación y reconstrucción nacional. En relación el segundo, se consideraba que el lugar del claustro de graduados y graduadas debía ser reemplazado por el de los no-docentes, considerando que los primeros formarían parte del gobierno universitario cuando desarrollaran la actividad docente y se insertaran en tal claustro. Si bien el bloque radical aceptó más en las palabras que los hechos la posibilidad de actualizar la tradición reformista, el tono de los comentarios del peronismo daba cuenta de la impugnación de un modelo universitario y la promoción de otro diferente. Esta situación, posiblemente tuvo eco en 1983 cuando las nuevas autoridades universitarias, bajo el triunfo del radicalismo, revalorizaron la tradición reformista y retrotrajeron los estatutos al momento previo al golpe de 1966, pasando por alto la ley 20.654 y, consecuentemente, el momento democrático de 1973-1974.

Otras medidas que acompañaban esta reconfiguración universitaria tenían que ver con el ingreso irrestricto de estudiantes, la apertura de concursos docentes, la reincorporación del personal cesanteado entre junio de 1955 (momento en el que se instauró una dictadura cívico-militar que derrocó al por entonces presidente Perón en su segundo mandato) y mayo de 1973, y la incompatibilidad del ejercicio de docencia con funciones jerárquicas en empresas multinacionales y/o extranjeras. También, con debates y diferencias de por medio, se daba lugar a la prohibición del proselitismo partidario y a la elección de las autoridades universitarias siguiendo los estatutos y no por designación del Poder Ejecutivo (Lazzaro Jam, 2010; Aveiro, 2014; Rodríguez, 2015; Perel, Raíces y Perel, 2006; Recalde y Recalde, 2007; Friedemann, 2021). Finalmente, la ley daba por finalizado el período de intervención y señalaba el inicio de una normalización cuya durabilidad sería de un año, con posibilidades de prórroga por 180 días.

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, poco tiempo después de la asunción de Cámpora a la presidencia y de la intervención universitaria, se llevó adelante un proceso de diagnosis centrado en ocho tópicos: 1-La Facultad frente al mensaje del presidente Cámpora al Congreso de la Nación y el decreto 35 de intervención de las universidades; 2-la estructura de la Facultad; 3-las carreras; 4-los planes de estudio; 5-los programas de las materias; 6-la pedagogía universitaria; 7-la investigación; y 8-la estructura administrativa y técnica. Para su concreción, en una primera instancia, se trabajó en siete comisiones compuestas por docentes y definidas según áreas disciplinares (Filosofía; Letras; Historia; Geografía; Lenguas Extranjeras; Lenguas Extranjeras en Historia, Geografía, Literatura y Pedagogía; y Lenguas Extranjeras y Colegio de Lenguas Extranjeras) acompañadas por una octava de comunicación y coordinación. A ellas, se sumaron las comisiones conformadas por no docentes y la organización propia de estudiantes y graduados y graduadas. Los resultados de tal labor fueron recogidos por una nueva comisión (N°16) que se ocupó de redactar el diagnóstico. A su vez, éste sirvió de base para que otra comisión (N°17) definiera los lineamientos prioritarios para la modificación de los planes de estudio y que, luego, un grupo más reducido de profesores y profesoras y estudiantes elaborara la propuesta curricular final (Lazzaro Jam, 2010; Aveiro, 2014).

El “Documento General de Diagnosis de la Facultad” (1973) recuperaba punto por punto los ocho tópicos mencionados con anterioridad. En líneas generales, se partía de afirmar

la carencia de objetivos a nivel universitario, facultativo, de carreras, de programas de asignaturas y de la investigación conducían a un “colonialismo cultural” que, en presencia de un “cientificismo apolítico” y un “paternalismo pedagógico”, formaban profesionales desvinculados de las necesidades del país. En este sentido, se concebía a las estructuras de cátedra jerárquicas, cerradas, estáticas y sin movilidad, a la organización de las carreras rígida y escolarizada, y a los planes de estudios y programas de materias envejecidos e inadecuados al contexto social, político, económico y cultural del país. A su vez, el documento consideraba que la forma de enseñanza y el sistema evaluativo otorgaba al estudiantado un papel pasivo. También afirmaba que se carecía de políticas de investigación y que los institutos eran poco creativos y actuaban como especies de islas que excluían a diversos actores universitarios. Pero, además, se planteaba que la Facultad que encabezara un proceso de reforma precisaría formar humanistas que respondieran a las necesidades del pueblo y de la liberación nacional: “Ello obliga a buscar los medios que transformen a la Facultad en un factor activo y decisivo en la lucha por la liberación del país y por la transformación de la estructura globalizadora de dependencia...” (Bazán, et al., 1973, p.2).

A partir de la diagnosis, la FFyL entró en un proceso de reestructuración. Entre las principales derivas se pueden identificar las modificaciones de todos los planes de estudios y cambios en los métodos de enseñanza y en el sistema de evaluación que se articularon con una novedosa reorganización de los departamentos en unidades pedagógicas.¹³ Subsumiendo a los institutos de investigación y reemplazando a las cátedras, las unidades pedagógicas proponían articular tareas de docencia, investigación y prestación de servicios (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 2, 1974). Estaban compuestas por todas y todos los docentes e investigadores, cualquiera fuera su categoría, condición y dedicación que cultivaban disciplinas afines desde el punto de vista epistemológico o funcional, a los que se añadían la representación estudiantil y

¹³ La noción de unidades pedagógicas no era novedosa en el ámbito de la Universidad Nacional de Cuyo. Durante el gobierno de Onganía, y siguiendo los lineamientos emanados de la ley de educación 17.245 de 1967 y del programa de la Alianza para el Progreso, comenzaron a asomar los primeros intentos de departamentalización siguiendo el modelo tecnocrático estadounidense como acción coercitiva de obtención de financiamiento de ciencia y técnica. En un contexto desarrollista se trataba de una planificación universitaria subsidiada y orientada por instituciones y capitales extranjeros en donde además era explícita la despolitización y la búsqueda de desorganización del movimiento estudiantil. Para Roig (1987) estas eran propuestas que sostenían el poder tradicional del sistema de cátedras y propugnaban el control ideológico de una universidad estamentaria y formalista. Por ello, en la Universidad de 1973, el concepto de departamentalización y unidades pedagógicas tenía un nuevo sentido y espíritu forjado bajo los ideales de la liberación nacional que implicaba una reforma pedagógica que incluía la transformación de cátedras, las formas de enseñanza y los sistemas de evaluación, tomando al estudiantado y su politización como elementos nodales.

adscripciones de graduados y graduadas (Aveiro, 2014). Entre sus principales funciones figuraban: atender a la formación científica de sus integrantes, participar en proyectos interdisciplinarios, dictar los cursos y seminarios de las carreras, asegurar que los mismos se organicen y desarrollen como unidades teórico-prácticas en las que los y las estudiantes sean actores del proceso educativo y obtengan una formación humana, científica y técnica. Además, las unidades pedagógicas promovían que sus integrantes alcancen la máxima dedicación y categoría, dentro de las disponibilidades de presupuesto, a la vez que garantizaban el puesto de trabajo de todo el claustro docente de la Facultad (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Circular 39, 1973). En efecto, a diferencia de otras universidades, se evitaba la expulsión de docentes, invitándolos a colaborar en este nuevo proyecto universitario. Así, el propio decano Segovia anunciaba:

En nuestro caso, el gobierno peronista de la Facultad ha optado por otro sistema: invitar a todos los integrantes de esta Casa de Estudios, sin distinción de ninguna clase, a sumar su esfuerzo y a contribuir con su opinión en la tarea emprendida. El método elegido contrasta, evidentemente, con los procedimientos utilizados durante los últimos 18 años transcurridos a partir de 1955 (...). Por lo tanto se formula una exhortación general para que, sin declinar las propias ideas, nos dediquemos todos al trabajo creador, y sumemos nuestras energías, nuestro entusiasmo y nuestra inteligencia para llevar a cabo esta importante tarea que forma parte de la Reconstrucción Nacional (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Circular 38, 1973, p.1).

Con la sanción de la nueva ley universitaria, los cambios introducidos entre finales de 1973 y principios de 1974 no solo cobraron plena legitimidad, sino que tuvieron una continuidad garantizada con la confirmación de Carretero al frente del rectorado y de Segovia en el decanato en calidad de autoridades normalizadoras de la UNCuyo.

En el caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, al cambio emblemático de nombre le siguió la transformación de la pedagogía universitaria, la modificación de los planes de estudio y la creación de novedosos institutos y centros de estudio. Si bien no se constituyeron las unidades pedagógicas que funcionaron en la UNCuyo, las modificaciones introducidas reflejaron el mismo espíritu reformista que luego legitimaría la “Ley Taiana”. En efecto, en el balance de los primeros tres meses de su gestión, el decano de la Facultad de Filosofía y Letras Justino O’Farrell señalaba la transformación de los contenidos y métodos de enseñanza con el fin “torcer” los procesos de colonización pedagógica y cultural. De esta manera, en primer lugar, se establecía un conjunto de materias comunes a todas las carreras de la Facultad que abordaban problemas de la realidad nacional y del tercer mundo; en segundo lugar, se alteraba la estructura de los

cursos redefiniendo la relación docente-estudiante, abandonando el funcionamiento de las cátedras con clase teórica magistral y comisiones de trabajos prácticos, promoviendo evaluaciones grupales, cooperativos o autoevaluaciones. A su vez, en tercer lugar, se organizaban seminarios internos compuestos por pequeños grupos de estudiantes coordinados por docentes. Además, se realizaron los trámites pertinentes para el traslado de la Facultad al edificio del ex Hospital de Clínicas con la intención de lograr una integración física y pedagógica de las carreras “bajo una concepción humanística del hombre”; y se buscó desarrollar una vocación en la extensión universitaria ligada al trabajo comunitario y brindar servicios a la sociedad entendido tal cuestión en tanto acción política y social. En este sentido, para el decano:

Esta concepción está basada en los lineamientos que fijó el Gral. Perón cuando dijo: “...tanto la cultura como la ciencia son elementos al servicio del pueblo; queremos una cultura popular, queremos que cada uno de nuestros hombres disfrute y haga ejercicio de ella porque entonces tendremos una ciencia argentina al servicio del pueblo argentino, que es lo único que justifica la ciencia y justifica la cultura”. Por esto, para nosotros, la Universidad tiene que ir produciendo, paulatinamente, cambios que lleven a ser una Universidad del Pueblo que, basada en nuestra doctrina justicialista, le devuelva el pueblo a los hombres dignos de servirlo (O’Farrell, 1973, p.7).

En esta línea, también se avanzó en una reestructuración en el área de investigación en vías lograr el desarrollo de un trabajo científico que sea realizado en beneficio de las necesidades nacionales y populares (Perel, Raíces y Perel, 2006), Recalde y Recalde, 2007 y Friedemann 2021). Así, junto a la promoción de un sistema de becas internas y externas para graduadas y graduados (de las cuales el 70% se orientaban a temas prioritarios definidos por el rectorado y el 30% de temas libres) y subsidios para desarrollar proyectos de investigación, fueron organizados institutos de investigación y centros de estudios (también llamados institutos de Investigación y Trabajo) que buscaban ofrecer soluciones a las diferentes problemáticas sociales, de la realidad nacional, entrelazando tareas formativas con capacitación de técnicos y profesionales:

Nuestro proyecto de Instituto de Investigación y Trabajo se explicita a través de dos dimensiones (...) En cuanto al objeto [de estudio], representa una forma de organizar los reclamos integrales de salud, educación, desarrollo agrario, industrial, tecnología alimentaria, recursos naturales renovables y no renovables, etcétera. En cuanto a su sistema organizativo, se trata de organizar nuestras respuestas a las demandas de la realidad en el mismo orden en que la estructuración económica, social y política del país obliga a abordar sus problemas en la etapa de la Reconstrucción. De este modo tendríamos áreas de problemas que recortan la realidad del país en orden de *escala y especificidad* alrededor de: a. temas que conciernen a la problemática

propia del trabajo; b. temas que afectan a la problemática propia de la comunidad; c. temas que surgen de la problemática del Estado y sus organismos y del país en general (Comisión de Proyecto Universitario, 1974, p.39, destacados originales).

En este marco, se dio lugar a diversos espacios interdisciplinarios, compuesto por distintas unidades académicas de la UNPBA.¹⁴ En el caso particular de la FFyL se creó el Instituto del Tercer Mundo “Manuel Ugarte” dirigido a estudiar distintos aspectos de la dependencia, modos de colonización cultural y realidades de los países del Tercer Mundo que, al poco tiempo, pasó a depender directamente del rectorado. También se formó el Instituto de Estudios Argentinos y Latinoamericanos compuesto por diversos centros como el Centro de Estudios Socioeconómicos, el Centro de Estudios de Historia Argentina y Latinoamericana, el Centro de Estudios de la Cultura Popular, el Centro de Estudios de la Realidad Educativa, el Centro de Estudios Sociales de la Comunicación, el Centro de Estudios Sociales del Trabajo y el Centro de Estudios Sociales de la Salud. Simultáneamente varias de las carreras de la Facultad se vincularon con organismos públicos (desde empresas de servicios hasta distintas áreas de gobierno municipal, provincial y nacional) para colaborar en la formulación e implementación de políticas públicas. En rigor, se estableció una política científica que proponía articular el campo de investigación universitaria con el amplio abanico de problemáticas que acarrea el país y los diversos sectores sociales que lo componían.

Respecto al claustro docente, en la UNPBA se produjo un recambio inducido por cesantías y expulsiones. Estas respondían a denuncias de continuismo de la etapa autoritaria anterior o de vínculos con empresas extranjeras y multinacionales. A ello se sumaban las renunciaciones de quienes repudiaban un supuesto estado de “subversión” o de filtración del marxismo en la Universidad, y de quienes se mostraban contrarios a la reincorporación del personal cesanteado tras los golpes de Estado de 1955 y 1966. También se produjo la apertura de concursos y designaciones para cubrir las nuevas vacantes (Buchbinder, 2005; Rodríguez, 2015). De esta manera, a diferencia de la promoción de convivencia que tomaban las autoridades de la UNCuyo, en la UNPBA era

¹⁴ Ejemplo de ello son el Instituto de la Realidad Argentina, focalizado en realizar investigaciones que permitieran generar políticas acordes al desarrollo económico, social y cultural del país; los Centros Piloto de Investigación Aplicada (CEPIA), más tarde llamados Centros de Trabajo y Cultura, orientados a resolver, los principales problemas de los sectores más vulnerables en el territorio; o el Instituto de Medicina del Trabajo abocado a realizar tareas de docencia, formación y asistencia a gremios, siendo emblemática la creación de la asignatura Medicina Social y la investigación sobre las condiciones, relaciones y problemas laborales de los y las trabajadoras.

explícita la conflictividad entre distintos actores universitarios. En efecto como señalan Perel, Raíces y Perel (2006, p.45),

...la universidad pública en general, y la UNPBA en particular, vivió en aquellos tiempos una dinámica vertiginosa, de efímera duración pero de una gran riqueza de iniciativas y propuestas. Sus límites estarían dados por la inevitable inserción de la problemática universitaria en el seno de las luchas por el poder que enfrentaron a la izquierda peronista -motor de las transformaciones académicas- con sus antagonistas dentro y fuera del peronismo...

Sancionada la “Ley Taiana”, Ernesto Villanueva dejó de ser rector de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, cediendo su lugar a Vicente Solano Lima, en tanto que los decanos interventores, con excepción de los de las facultades de Ingeniería y Ciencias Exactas, fueron rectificadas como normalizadores. En la FFyL, Justino O’Farrell, pocas semanas después de ser nombrado decano normalizador, renunció a su cargo y su lugar fue ocupado por Adriana Puiggrós, hasta entonces directora del Departamento de Ciencias de la Educación. Si con la salida de Rodolfo Puiggrós del rectorado y su sustitución por Villanueva se percibió una primera fisura del peronismo con su ala izquierda, el fallecimiento de Perón, en julio de ese año, profundizó la ruptura definitiva con los sectores de izquierda (peronista y no peronista). Así como señala Izaguirre (2011, p.293):

... su muerte es el momento justo en que las bandas armadas reunidas bajo la denominación de Triple A se lanzan sin tregua ni reparo a la liquidación del *enemigo subversivo* (...) la figura de Perón, mientras vivió, funcionó como contención, en particular para la derecha de su partido...

Ello, en efecto, inauguró una nueva etapa al interior del tercer gobierno peronista, que será examinada en el apartado siguiente.

2.2. Tercer gobierno peronista. Segundo momento: de la Universidad reformada a la Universidad intervenida

Tras la muerte de Juan Domingo Perón y la asunción de la vicepresidenta Estela Martínez de Perón, el proceso reformista comenzó una acelerada contramarcha en el marco de una creciente violencia paraestatal que se convirtió en la principal forma de procesar los conflictos al interior del peronismo (Friedemann, 2021). El 13 de agosto de 1974 el ministro Taina presentó su renuncia y al día siguiente asumió su reemplazante Oscar Ivanissevich, médico cirujano egresado de la UBA y católico tradicionalista, con paso por el Ministerio de Educación durante la primera presidencia de Perón (Rodríguez, 2015). Pocas semanas después, en un acto por la celebración del día del docente, el flamante ministro dejó asentado con qué objetivos asumió el cargo en materia universitaria:

Señoras y señores: todos se preguntan y nos preguntan qué ocurrirá con las universidades sublevadas. Ya hemos dicho que el problema es político y no universitario (...) Usarlas para la subversión es atacar directamente la jerarquía del Estado y la integridad de la República. Todas violaciones a la ley y al orden que no podrán continuar. El Gobierno de la Nación, que se aferra a la ley, ha demostrado que prefiere las páginas blancas; los usurpadores se aferran a las páginas negras; y sus seguidores terminarán escribiendo las páginas rojas. Pero no será nuestra la responsabilidad, sino de quienes hace ya tiempo equivocaron el camino. (...) para muchos lo que se impone es el cierre de las universidades subvertidas para asearlas, ordenarlas y normalizarlas (Ministerio de Cultura y Educación, 1974b, p.15).

En efecto, la “misión Ivanissevich”, como la llamaron sus propios protagonistas, no solo expresó la llegada al poder de los grupos más afines a la derecha peronista y católica, sino que explicitó su intención de instaurar un orden a través de un disciplinamiento de los sectores de izquierda, peronistas y no peronistas, traducido en la consigna de erradicar la ideología marxista, contenido calificado de “subversivo”, de los ámbitos universitarios (Izaguirre, 2011). Así, Ivanissevich y su gestión se proclamaron en contra de los principales ejes que había establecido la ley de reforma universitaria, postergando la normalización para ceder paso a una nueva intervención. En este contexto, el decreto del estado de sitio por parte del gobierno nacional obligaba a rectores y decanos a informar a las autoridades policiales o fuerzas armadas acerca de las actividades que se realizaban en las universidades (Rodríguez, 2015).

En el caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, los cambios en la cúpula de gobierno fueron recibidos con la toma de las facultades por parte de docentes

y grupos de estudiantes, apoyada por Raúl Laguzzi, quien había asumido el rectorado tras la renuncia de Solano Lima, luego de la muerte de Perón. En respuesta a tales muestras de apoyo, el rector sufrió un atentado en su casa que le costó la vida a su hijo de seis meses y lo condujo al exilio. El 17 de septiembre, bajo el decreto 835, se dispuso la intervención de la UNPBA. Mientras Alberto Ottalagano (autoproclamado fascista y fotografiado haciendo el icónico saludo del nazismo (Rodríguez, 2015)) fue nombrado rector interventor, el sacerdote Raúl Sánchez Abelenda (recordado por recorrer los pasillos de la Facultad con un incienso para exorcizar al marxismo (Perel, Raíces y Perel, 2006)) fue designado decano interventor de la FFyL, reemplazando a Adriana Puiggrós, quien también fue foco de la violencia paraestatal (Camou y Prati, 2012).

Entre las medidas tomadas por Ottalagano al frente de la ahora nuevamente UBA, se pueden mencionar las cesantías a los directivos normalizadores y funcionarios jerárquicos de las facultades, colegios e institutos resolviendo nuevas designaciones, la baja de contratos de numerosos trabajadores universitarios sin aviso formal, con amenazas y persecución y, en particular, la derogación de las resoluciones sobre los nuevos nombramientos docentes y la reincorporación de aquellos separados entre mayo de 1973 y septiembre 1974. También, proliferó la suspensión y expulsión de estudiantes, se creó un cuerpo de celadores que se sumaban a la presencia de la Policía Federal e infiltrados de servicios de inteligencia con el fin de vigilar, controlar y disciplinar a las y los actores universitarios y se prohibió todo tipo de asambleas docente, no docente o estudiantil (Ferrante y López, 2019; Friedemann, 2021).

En términos curriculares, los planes de estudios que se habían implementado a principios de 1974 fueron dejados sin efecto y reemplazados por otros, y las formas de evaluación volvieron a estar centradas en exámenes individuales y calificaciones numéricas. A su vez, el sistema de ingreso irrestricto fue anulado y sustituido por una política de cupos, acompañado por un primer tramo común de ingreso a todas las carreras llamado “Tríptico Nacional”, compuesto por las materias Geografía Argentina, Historia Argentina e Idioma Nacional. En el caso particular de la Facultad de Filosofía y Letras, al tiempo que permaneció cerrada durante el segundo cuatrimestre de 1974, se decidió reordenar las carreras aduciendo una concentración de la población estudiantil y una heterogeneidad epistémica y metodológica. En este sentido, se dispuso separar a aquellas consideradas “conflictivas” como Sociología, que fue transferida a la Facultad de Derecho, Psicología,

que iba a pasar a depender de la Facultad de Medicina pero quedo a instancias del rectorado, y Educación cuyo traslado no prosperó y prosiguió en FFyL (Rodríguez, 2015).

Además, la política de desarrollo de investigación al interior de la Universidad fue cercenada.¹⁵ En efecto, las autoridades universitarias de la UBA suspendieron las becas y los institutos de investigación fueron intervenidos. En este marco, el “Manuel Ugarte” pasó a llamarse “Instituto de la Tercera Posición y de la Patria Grande”. Para Perel, Raíces y Perel (2006, p.81), entonces, la política de investigación “...se limitará a reiterar en líneas generales las rutinas escolástico-burocráticas en la producción de conocimiento, ya dadas en la etapa de los gobiernos militares anteriores a 1973”.

En diciembre de 1974, Ottalagano fue relevado de su cargo y su lugar pasó a estar ocupado por Julio Lyonnet quien continuó con las medidas de su antecesor y, en algunos casos, las profundizó como lo evidencia la suspensión de las actividades de los institutos y centros de investigación (Friedemann, 2021). En agosto de 1975, Pedro Arrighi, quien estaba ejerciendo funciones de decano en la Universidad Nacional de la Plata, reemplazó a Ivanissevich en el Ministerio de Cultura y Educación y, al poco tiempo de asumir, pautó la finalización de la etapa de intervención y el inicio de una nueva normalización. En este marco, Luis Mangiante sustituyó a Lyonnet y Sánchez Abeleda fue confirmado como decano normalizador en FFyL. A pesar de los cambios, las políticas represivas y de persecución continuaron. Para finales de 1975 se dispusieron intentos de cierre de la Universidad y otros mecanismos para entorpecer y evitar las elecciones estudiantiles pautadas para ese año (Rodríguez, 2015). En febrero de 1976, y un contexto de creciente conflictividad y protestas por las cesantías y las restricciones al ingreso por el sistema de cupos, José Alocén asumió como nuevo rector de la UBA, pero por una breve estadía, puesto que un mes más tarde se dio inicio a un nuevo golpe de Estado.

Entretanto, en la Universidad Nacional de Cuyo la situación no fue muy diferente. Si bien las autoridades universitarias concluyeron sus cargos presentando renuncias y no por cese, el clima violento y hostil fue semejante. El primero en dimitir fue el rector normalizador Vicente Carretero quien, luego de la muerte de Perón, en el mes de agosto

¹⁵ Esta cuestión ya había sido anunciada por el ministerio de Ivanissevich al poco tiempo de su asunción: “Se sabe que la investigación científica en todas sus variedades, exige un gasto que no pueden soportar los países en desarrollo (...) La investigación científica pura debe desarrollarse fuera de las universidades, en las empresas particulares o en los institutos para universitarios”; más precisamente “...la Universidad equivoca sus fines cuando emplea sus fondos para la investigación (...) La investigación deben hacerla las empresas industriales con los universitarios que ellas elijan o con los superdotados que tengan vocación de inventores” (Ministerio de Cultura y Educación, 1974b, p.9-10).

de 1974 optó por no continuar en su cargo ante la avanzada de los sectores más conservadores y las amenazas a su integridad física (Salim, 2015, 2016). Con su renuncia comenzó el cierre del proceso reformista. Tras un interregno conducido por Guido Liserre, el giro a la derecha en la UNCuyo empezó a tomar forma con la intervención de la Universidad y la asunción del historiador Otto Heber Burgos el 25 de enero de 1975:

La llegada del Rector Otto Burgos fue decisiva para lo que se avecinaba, en abril de 1975, todos los interinos que habíamos participado del movimiento anterior sufrimos la no renovación de nuestras designaciones interinas. Al año siguiente comenzó el cese de funciones de todos los titulares y adjuntos efectivos que habían participado del anterior proceso bajo la famosa excusa de *factores potenciales de riesgo* [...] Allí comenzó una década de compromiso de la Universidad con la no ideología, la de otros, no la de ellos. Lo social se desechaba, sólo contaba el academicismo descontextualizado (Gómez de Erice, 2009, p. 245. Destacado original).

A diferencia de la FFyL de la UBA cuyo segundo cuatrimestre de 1974 sintió inmediatamente los efectos de la “misión Ivanissevich”, en la UNCuyo se logró terminar el año académico. De hecho, en diciembre, el decano Onofre Segovia, presentó el informe-síntesis de “Un año de labor en la nueva Facultad”, en el que realizaba un recorrido desde el proceso de diagnóstico iniciado en junio de 1973 hasta llegar a evaluar los efectos de los principales cambios producidos bajo la reforma implementada. Allí se hacía mención al incremento de ingresantes, de la cantidad de cursos y horas de clase, de las becas otorgadas, al mayor financiamiento para la ejecución de proyectos de investigación, para presentaciones a Congresos y Jornadas y los avances académicos que se habían llevado adelante a través de las unidades pedagógicas que “colocaban a la Universidad en la vanguardia del país” (Lazzaro Jam, 2010; Aveiro, 2014). Sin embargo, casi un mes después, el 27 de enero de 1975, Segovia entregó su renuncia. Con anterioridad, y de manera similar a lo que sucedía con Laguzzi y Puiggrós, el decano normalizador había sido víctima de un atentado que destruyó su casa, aunque en este caso sin víctimas fatales. Esta situación la denunciaba en un comunicado a la comunidad académica:

Doy gracias a Dios por no haber permitido que se cumplieran los designios de los terroristas. Yo sé quiénes son. Todos lo sabemos. Y todos saben por qué es necesario eliminar al profesor Segovia. A pesar del riesgo que implica la actual circunstancia no huyo ni me escondo (...) En esta Casa de Estudios no ha habido una sola cesantía. Nadie ha visto disminuida su dedicación o cambiada su situación de revista. Hemos propiciado y puesto en marcha el trabajo coordinado de docentes y alumnos en las Unidades Pedagógicas, en cuyo seno los actores del proceso educativo han podido dialogar y encontrar soluciones adecuadas a los problemas que suele

presentar una actividad académica cuando se realiza en libertad y con impulso creador (...) Es igualmente evidente que en nuestra casa se está realizando una Revolución en Paz, como quería el General Perón. En ese espíritu invito a docentes, alumnos y personal no docente a que sigamos adelante, sumando nuestro esfuerzo al proceso de Reconstrucción y Liberación nacional... (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Circular 83, 1974, p.2).

Al momento de presentar su dimisión Segovia afirmó haber dejado una “Facultad en paz” y pidió continuidad en las tareas realizadas, ya que “...sólo los extremistas y los adversarios de la causa del pueblo podrán intentar sembrar en ella la discordia y el odio persecutorio para destruir una obra que puede enorgullecer a la Universidad Nacional de Cuyo y al país.” (Lazzaro Jam, 2010, p. 51).

Tras su salida, quien tomó el cargo de decano de FFyL fue Julio Torres que en febrero de 1975 derogó todas las modificaciones de planes de estudios aprobadas en 1974. Entre sus argumentos, señalaba que tales planes habían sido aprobados con antelación a la sanción de la “Ley Taina”, que habían transformado en forma total a las carreras en los aspectos teóricos y, en especial al sistema de cátedras (basados en el modelo de las unidades pedagógicas que respondían a un modelo extranjerizante ajeno a la tradición argentina), que a través del “anarquismo pedagógico” favorecían al “extremismo subversivo”, que había antecedentes de quejas y reparos por parte de un grupo de profesores¹⁶ y que, en este contexto, era necesario reestablecer la “seriedad y estabilidad” de los estudios universitarios (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Resolución 18, 1975). Para Lazzaro Jam (2010) tal derogación revelaba las tensiones entre los sistemas tradicionales (con esquematización jerárquica, las cátedras y ciertos postulados convencionales en materia de enseñanza-aprendizaje) frente a la innovación que implicaban las unidades pedagógicas (en cuanto a organización, rol de docentes-estudiantes, contenidos, investigación y extensión).

¹⁶ Siguiendo el análisis realizado por Aveiro (2014) se puede reconocer, por ejemplo, un foco de conflictividad vinculado a la decisión de cambiar el nombre de la materia “Introducción a la Historia” por “Historia de la Lucha del Pueblo Argentino por la Liberación” en el marco de la reforma curricular. Tal modificación fue juzgada negativamente por un grupo de docentes, amparados en la Asociación de Docentes Investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras (ADIFYL), cuyo presidente en ese entonces era el geógrafo Mariano Zamorano. Esta Asociación, además, hizo envío de diferentes notas al rector y decano para expresar preocupaciones en torno al artículo 58 de la “Ley Taiana” que ponía en comisión a todos los cargos docentes y para manifestar disconformidades con el proceso de cambio en los planes de estudio. Además, un grupo de profesores de la carrera de Historia presentaron por escrito y dieron a conocer a la prensa una nota de manifiesta reprobación sobre las reformas curriculares y la reestructuración académica de la Facultad. En ambos casos, el decano Segovia se encargó de responder, acusando a tales críticas como infundadas. “Para Segovia se intentaba crear un estado de confusión en los docentes y alumnos acerca de los posibles perjuicios del cambio que traería aparejado la renovación académica que se llevaba adelante.” (Aveiro, 2014, p. 176-177).

Al poco tiempo de asumir, el nuevo decano falleció y su lugar fue ocupado por José Armando Seco Villalba. Segovia, por su parte, había redactado y entregado una nota a Seco Villalba en la que respondía uno por uno a los puntos enunciados por Torres, pero nunca llegó a ser público ante nuevas amenazas recibidas (Lazzaro Jam, 2010; Aveiro, 2014).

En un clima de escalada persecución y violencia, las vinculaciones del rector Burgos con fuerzas policiales y parapoliciales (Vélez, 1999) ponían en evidencia que la UNCuyo no era una excepción a lo que acontecía en otras universidades nacionales.¹⁷ A la derogación de las modificaciones curriculares, le siguió la no renovación y el cese de docentes, no docentes y la aplicación de suspensiones a estudiantes. También, el ingreso volvió a ser restringido con la implementación de cupos y del mencionado “Trípico Nacional”.

En agosto de 1975 inició funciones una nueva decana normalizadora en FFyL, Rosa Mercedes Zuluaga, que se encargó de aprobar los nuevos planes de estudio (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 36, 1975). Con el golpe de Estado, el rector Burgos fue sustituido por el comodoro Héctor Ruiz. Meses más tarde, la autoridad militar fue reemplazada por Pedro Santos Martínez (quien había sido decano de FFyL entre 1961 y 1965), y Zuluaga por Bruno Campoy, anterior secretario académico de Otto Burgos. Finalmente, de acuerdo con Aveiro (2014), la gestión de Santos Martínez y Campoy fue la encargada de sepultar la iniciativa institucional-académica de los años 1973--1974:

...la restricción ideológica, la exclusión política o directamente la persecución (...) desplazaron cualquier planteamiento serio acerca de las políticas académicas a implementar en su seno. De manera que, a la irrupción de las juventudes, (...) que tuvo su particularidad en la localidad argentina de Mendoza, siguió la reacción, cuando los sectores más retrógrados de la sociedad retomaron las riendas del poder (Aveiro, 2014, p.217).

En la lectura que hace Friedemann (2021) sobre la UBA, y que puede ser extensivo al caso de la UNCuyo, cabe comprender a este período de 1974-1975 como una contrarreforma en tanto que se impulsaron políticas específicas para anular la reforma de 1973-1974. En particular, la lucha contra lo llamado “subversivo” fue un elemento

¹⁷ De acuerdo con Rodríguez (2015) a finales de octubre de 1975, la embajada de Francia realizó un reclamo y los docentes de FFyL realizaron un paro por la falta de garantías personales para los profesores de Burdeos que realizaban actividades en la UNCuyo y por el secuestro de un académico francés que apareció unas horas después en un confuso episodio en Mendoza. También fue muy resonante el secuestro y asesinato de Susana Bermejillo y Mario Susso, estudiantes de FFyL. Para Vélez (1999, p.174) “Estos hechos constituyen la expresión más violenta de la situación en la Universidad desde el año 1974, en que además del deterioro académico, el despido injustificado de gran número de docentes y la liquidación de carreras, ha estado caracterizado por la presencia de grupos armados que al estilo de la CNU [Concentración Nacional Universitaria] actúan en las Facultades por la vía del terror”.

distintivo que fue tejiendo los hilos para conectar con lo que vendría después, “En este sentido, resultó una *transición a la dictadura*, allanando el camino a la sistematización de la represión ilegal y la implementación de políticas públicas que la dictadura cívico-militar (1976-1983) iba a profundizar.” (Friedemann, 2021, p.319. Destacado original). En efecto, el ingreso restringido, la exclusión, persecución y disciplinamiento del estudiantado, docentes y no docentes, el adoctrinamiento ideológico y la prohibición de actividades políticas en la Universidad serían elementos comunes que se instalaron desde finales del gobierno peronista y tuvieron continuidad y/o mayor intensidad con el gobierno de facto. Estos aspectos, serán tratado con mayor detenimiento a continuación.

2.3. 1976-1983. Tercer momento: la Universidad de la dictadura

El modelo de país profesado desde 1976 por el gobierno militar tuvo como eje fundamental la despolitización y la desmovilización de la sociedad, el ejercicio del terror y la represión para asegurar el orden y el dominio de las fuerzas políticas y sociales. En este contexto, en continuidad con la gestión Ivanissevich-Arrighi, los ámbitos universitarios fueron concebidos como una usina del pensamiento marxista y, en rigor, de la llamada “subversión” que se planteaba “erradicar” a los fines de

...[preservar] la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional, de la dignidad de ser argentino, y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales de ésta (Ministerio de Cultura y Educación, 1977, p.3).

Bajo tal cosmovisión, el llamado Proceso de Reorganización Nacional (PRN) buscó tejer un control político e ideológico en las universidades dirigido, por un lado, hacia los claustros docentes y estudiantiles a través de cesantías, expulsiones, selección de contenidos y modificaciones de planes de estudios, y por otro, hacia las dimensiones físicas y simbólicas de la Universidad, mediante el cierre de universidades, carreras y la implementación de restricciones al ingreso, por medio de exámenes y cupos. En efecto, se trataba de configurar un sistema universitario que fuera más reducido y, por tanto, más controlable (Pérez Lindo, 1985; Buchbinder, 2005). Para dar con ello, se dio lugar a una política universitaria centrada en tres ejes: (re)ordenar, (re)dimensionar y (re)normalizar.

Este apartado, entonces, se desglosa en cinco partes. La primera se aboca a conocer las intervenciones y normativas claves iniciales del gobierno de facto como así también a identificar las designaciones de autoridades universitarias. Mientras el segundo se focaliza en la caracterización de las políticas de depuración y disciplinamiento de contenidos y claustros para instituir un nuevo orden en las universidades, el tercero se centra en la descripción de las políticas de redimensionamiento basadas en limitaciones de ingreso y el establecimiento de cupos. Por su parte, el cuarto analiza el papel que adquirió el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el desarrollo de la investigación científica durante el gobierno militar. Finalmente, el quinto comenta el momento de quiebre de la dictadura cívico-militar y la transición hacia una nueva democracia.

2.3.1. Intervenciones, normativas y designaciones de autoridades.

Siguiendo los estudios de Rodríguez y Soprano (2009) y Rodríguez (2015), a las pocas horas de haberse iniciado el golpe de Estado, las universidades fueron intervenidas y quedaron bajo el control del Poder Ejecutivo Nacional y del Ministerio de Cultura y Educación. El primer ministro, de un total de cinco y dos interinatos que tuvo dicha cartera entre 1976 y 1983, fue el contraalmirante César Augusto Guzzetti. En su breve paso por la misma entre el 24 y el 29 de marzo de 1976, sancionó la ley 21.276 “Normas para las Universidades Nacionales” que sentaría las bases para la intromisión del gobierno militar en las universidades. Además de erradicar la autonomía al dejar en manos del Ministerio el gobierno, la administración y la designación de autoridades universitaria,¹⁸ tal ley prohibía todo tipo de propaganda, proselitismo, actividad política o gremial, docente, no docente y estudiantil. A su vez, la normativa derogaba varios de los artículos de la “Ley Taiana”, solo dejando aquellos funcionales a la política restrictiva.¹⁹ Además, estipulaba la incompatibilidad del ejercicio de la docencia con toda práctica que se apartase de los objetivos del PRN y facultaba al Ministerio para prescindir de personal universitario. A ello se añadían las leyes 21.260 de “Bajas de personal por razones de seguridad” y 21.274 de “Baja de personal por razones de servicio”, aplicables a las y los distintos trabajadores universitarios y en extenso a toda la planta de la administración pública nacional y organismos descentralizados autárquicos (Daleo y Lavintman, 2019).

Haciendo uso de tales disposiciones, en primera instancia fueron cesanteados los rectores, consejos y cuerpos directivos y fueron designados, por primera vez, delegados militares interventores en cada una de las casas de estudio. En este marco, la Universidad de Buenos Aires quedó en manos de la Armada y a cargo del capitán de navío Edmundo Said, y en la Facultad de Filosofía y Letras hizo lo propio el capitán de corbeta Napoleón Claisse. En tanto que la Universidad Nacional de Cuyo quedó bajo el control de la Fuerza Aérea y fue nombrado el comodoro Héctor Eduardo Ruiz. A contrapelo de tales designaciones de carácter militar, en la FFyL asumió como decano el filósofo Luis Bruno Campoy, integrante de las primeras cátedras de Sociología en la Universidad y, como fue mencionado más arriba, secretario académico de la anterior gestión de Otto Burgos.

¹⁸ Más tarde, en febrero de 1977, por medio de la ley 21.533 tales atribuciones pasaron directamente al Poder Ejecutivo Nacional.

¹⁹ Ejemplo de ello es la continuidad de los artículos 5 y 58 que establecían la prohibición del proselitismo y los concursos docentes en comisión, respectivamente.

Para mediados de 1976, los delegados militares fueron reemplazados por civiles quienes en su mayoría ejercían como profesores en sus casas de estudio o habían desempeñado tareas como decanos o secretarios (Rodríguez, 2015). Desde entonces, las autoridades castrenses tuvieron dificultades significativas para encontrar un gobierno estable en la Universidad de Buenos Aires. En efecto, a diferencia de lo que sucedía en otras casas de estudio como la Universidad Nacional de La Plata que contó con Guillermo Gallo como único rector o la Universidad Nacional de Cuyo que tuvo a Pedro Santos Martínez (septiembre 1976-mayo 1981) y Enrique Zuleta Álvarez (junio 1981-diciembre 1983) como rectores, en la UBA tuvieron paso Alberto Constantini (agosto 1976-septiembre 1976), Sol Libertario Rabasa (septiembre 1976-febrero 1977), Luis Cabral (febrero 1977-agosto 1978), Alberto Donnes (interino entre agosto 1978-noviembre 1978), Lucas Lennon (noviembre 1978-noviembre 1981), Alberto Rodríguez Varela (diciembre 1981-diciembre 1982) y Carlos Segovia Fernández (diciembre 1982-diciembre 1983). También en FFyL se produjo un movimiento semejante. Tras la salida de Claisse asumió el filólogo Ángel José Battistessa quien dejó el decanato a la par que Constantini el rectorado. Su lugar fue ocupado el dramaturgo Arturo Berenguer Carisomo, quien se desempeñó por más tiempo en el cargo (entre octubre de 1976 y mayo de 1981), luego reemplazado por el geógrafo Horacio Difrieri (exdecano entre 1966 y 1968). Difrieri solo estuvo presente durante los últimos meses de Lennon y los primeros de Rodríguez Varela ya que falleció en 1982. Fue reemplazado por otro docente de la carrera de Geografía, el naturalista José Santos Gollán quien actuó como decano hasta mediados de 1983, concluyendo el período dictatorial el doctor en Letras Antonio Serrano Radonnet (exdecano entre 1952-1955 y 1971-1973). Por parte de los rectores, si bien había un acuerdo generalizado en la consecución de un nuevo orden, el posicionamiento acerca de su forma de implementación no fue unánime. En efecto, mientras que entre los primeros hubo disidencias con los ministros de Cultura y Educación y/o con sus políticas, motivos por los cuales fueron reemplazados, los últimos estuvieron más en sintonía con aquello que las autoridades militares esperaban de los gobiernos universitarios. En este caso, su desplazamiento tuvo que ver tanto con la normalización de las universidades tras una nueva legislación, como con el debilitamiento del propio régimen. (Rodríguez, 2015; Buchbinder, 2016; Seia 2016).

2.3.2. Depurar y disciplinar para (re)ordenar el “desorden”

Desde el inicio del gobierno militar, tanto el Poder Ejecutivo Nacional como el Ministerio de Cultura y Educación, rechazaron explícitamente los valores inculcados por la reforma universitaria de 1918 (autonomía, cogobierno, libertad de cátedra, entre otros), asociándolos a la Revolución Rusa de 1917. Consideraban que la reforma de 1918 había promovido la politización y movilización estudiantil junto a la infiltración comunista (Rodríguez, 2015). De aquí surgía el enemigo común, la llamada “subversión”, considerada como el principal problema universitario y que se proponía combatir. La “subversión” era responsable del “desorden” que se había acrecentado con el crecimiento de la matrícula y el papel cultural y político que habían adquirido las universidades durante los años 1973-1974. Para revertir esta situación, se apuntó a depurar todo contenido crítico y (potencialmente) vinculado con la ideología marxista que pudiera circular por las aulas. A fines de alcanzar estos objetivos, en primer lugar, proliferaron las cesantías, bajas de contrato, expulsiones y suspensiones de docentes, no docentes y estudiantes en un marco más amplio de persecución y hostigamiento. En la UBA se estima que hubo 150 cesantías de trabajadores solo durante la gestión en el rectorado de Said (marzo-agosto 1976). A su vez al final del período dictatorial se reconocieron 653 personas desaparecidas, de las cuales 423 pertenecían a la Facultad de Filosofía y Letras (Rodríguez, 2015). A su vez, en la UNCuyo desaparecieron 40 personas en total, se dio de baja a 238 docentes y fueron suspendidos y/o expulsados alrededor de 290 estudiantes, 72 de los cuales estudiaban en la FFyL (Aveiro, 2014).

En continuidad con la etapa anterior, prosiguieron los extremos controles de acceso y permanencia en los recintos por parte del personal policial, militar y de los servicios de inteligencia, a través de constantes pedidos de identidad y certificados policiales de “buena conducta”, y se implementaron diferentes reglamentos de disciplina que sancionaban cualquier acto de perturbación, desobediencia, falta de respeto o agresión. Incluso, en la UNCuyo, fueron reglamentadas normas vinculadas con el aseo personal, como el uso de barba y el largo del cabello de los hombres o la forma de vestimenta de las mujeres (Aveiro, 2014; Bravo, et al. 2014; Rodríguez, 2015).

En relación a las prácticas de disciplinamiento, el estudio de Carballo (2019) incluye a la trashumancia como una de ellas a partir de las características propias que tuvo el devenir espacial de la FFyL de la UBA. En efecto, bajo la gestión de Ottalagano (1974-1975) se

produjo la mudanza de algunas carreras desde los lugares de donde se impartía hacia otros establecimientos (Psicología fue trasladada al edificio del rectorado y Sociología al de la Facultad de Derecho). A su vez, la sede de la Facultad de Filosofía y Letras fue cambiada de su localización en la calle Independencia (barrio de San Cristóbal) a la de la calle Marcelo T. de Alvear, (barrio de Recoleta). Estos traslados constituyeron elementos desarticuladores y disciplinadores para la comunidad universitaria al implicar el abandono del espacio conocido y de las relaciones socio-afectivas construidas con el entorno, aspectos claves de socialización. Así, "...las mudanzas y traslados de las carreras o de la facultad en su totalidad proponen el desarraigo, la improvisación y a su vez la ajenidad al territorio, y por ende el volver 'ajeno/extraño' un lugar de pertenencia." (Carballo, 2019, p.216).

Con base en estas reflexiones, es posible suponer que la situación en la Universidad Nacional de Cuyo fue diferente, dado que desde 1969 esta institución dejó de desplegar su espacialidad en la ciudad de Mendoza para hacerlo directamente en una ciudad propiamente universitaria (Romano, 2011). De esta manera, al estar concentradas las facultades en un único predio, los estudiantes y el conjunto de actores universitarios no atravesaron una experiencia semejante a la vivenciada por las comunidades de algunas carreras de la UBA.

En paralelo, y también como parte de las prácticas disciplinadoras, fueron prohibidos y proscritos aquellos materiales calificados de contenido comunista, tendencia izquierdista o que por alguna razón se los asociara al marxismo y, por tanto, a la "subversión". En la UNCuyo, por orden del rector interventor Ruiz, fueron separados de las bibliotecas libros, revistas y numerosos documentos que se entregaron en parte al rectorado y en parte a los servicios de inteligencia. La consideración de más de diez mil textos como "extremistas" derivó en una quema que incluyó ejemplares únicos (Vélez, 1999). También, bajo la gestión de Santos Martínez (en compañía de los decanos de FFyL Bruno Campoy y luego su reemplazante el filósofo Expedito Ignacio Granero), se realizó un estricto control y selección de contenidos para dirigir a la UNCuyo hacia una Universidad "argentina, occidentalista y cristiana" (Aveiro, 2014). En la UBA, sucedía algo similar ya que, desde los primeros meses del rectorado de Said, había sido creada una comisión para el análisis de todos los planes de estudio y la elaboración de pautas para su modificación con el interés de brindar una formación humanista que implicara

valores cristianos, occidentales y patrióticos que condenaran cualquier actividad considerada “subversiva” contra la Nación (Buchbinder 2016). Junto a ello, se fue imponiendo un aprendizaje acrítico y desactualizado de contenidos mediante una reproducción paternalista del saber (Perel, Raíces, Perel, 2006). Así, “...en las aulas se materializó esa concepción autoritaria en donde los estudiantes ya no eran parte del *demos* universitario sino eran discípulos de los profesores, quienes actuaban como los guardias, *kapos*, del orden de los claustros.” (Seia, 2016, p.91).

2.3.3 Redimensionar. Universidades reducidas, universidades controladas.

En septiembre de 1976, el por entonces ministro de Cultura y Educación Ricardo Pedro Bruera anunció que, además de un reordenamiento, se procedía a realizar un redimensionamiento de las universidades nacionales a expensas de una drástica reducción de la matrícula estudiantil, dando continuidad al ingreso restringido a través de exámenes de ingreso y cupos, acompañado por el cierre de carreras consideradas menores y/o “subversivas”, principalmente Sociología, Psicología y Antropología. Poco tiempo más tarde, su sucesor, Juan José Catalán redujo casi en un 25% las vacantes para el ingreso y propuso un plan de reforma y reestructuración del sistema universitario a través de un programa de regionalización que buscaba agrupar universidades y facultades por regiones, cada una presidida por un Consejo Regional Universitario, que tenía como fin aconsejar al Ministerio sobre las superposiciones y posibilidades de cierre de facultades y de carreras. De esta manera, si para las autoridades el principal problema era la “subversión”, el crecimiento de la matrícula, concebido como desmedido e irracional, había sido una condición de posibilidad que, de igual manera, era necesario contener.

Siguiendo los planes de los ministros, en la UBA se puso un hiato en algunas inscripciones a carreras catalogadas de “subversivas” como Sociología, trasladada de Filosofía y Letras a Derecho, y Antropología, pausada para convertirla en una carrera de posgrado (Seia, 2016, Carballo, 2019). En la UNCuyo, fue cerrada la carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), la Facultad de Antropología Escolar (que albergaba la carrera de Psicología) y la Escuela Comunicación Colectiva (antecedente de la carrera de comunicación social) (Bravo et al, 2014; Lazzaro Jam, 2016). En términos de matrícula, la UBA pasó de 154.661 estudiantes en 1974 a 102.941 en 1982 (con un pico mínimo de 94.975 estudiantes en 1980). Respecto a la cantidad de ingresantes la política de cupos tuvo fuerte incidencia. Si para 1974 estos fueron 40.825,

en 1977 disminuyeron a 13.127 y a 12.719 en 1982. En la UNCuyo se pasó de 8.113 estudiantes en 1974 a 9.492 en 1982 (con un pico mínimo de 7.544 estudiantes en 1978) y los ingresantes fueron 3.504 en 1974, disminuyeron a 1.314 en 1977 para luego ascender a 2.459 en 1982 (Pérez Lindo, 1985). De esta manera, como señalan Rodríguez y Soprano (2009, p.10):

El cupo afectó sobre todo a la UBA, adonde de cada cuatro aspirantes, solo uno podía entrar. En el resto de las universidades grandes como La Plata, Rosario y Córdoba se vieron perjudicados especialmente los aspirantes a entrar a carreras como Medicina, que era una de las más demandada de todas. (...) En el resto de las universidades del país no hubo mayores inconvenientes.

En contraste a tales limitaciones, cabe mencionar que existieron ciertos grupos que gozaron del beneficio del ingreso directo a las carreras, tal es el caso en la UBA de integrantes de las Fuerzas Armadas (graduados del Consejo Nacional de Educación Técnica, de la Escuela Superior de Gendarmería Nacional, de la Escuela de Prefectura Naval Argentina Gral. Irigoyen) y de aquellos que estaban realizando el Servicio Militar Obligatorio. Además, bajo la gestión de Lennon (1978-1981) fueron aprobadas casi 60 escuelas, muchas de ellas vinculadas a la iglesia católica, cuyos egresados tenían acceso directo a ciertas facultades. De esta manera, "...el "re-dimensionamiento" se entrecruzaba con mecanismos de selectividad social, cultural e ideológica." (Seia, 2016, p.100).

2.3.4. Normalizar lo acontecido. La ley universitaria de la dictadura

De acuerdo al estudio de Pérez Lindo (1985), la salida de Catalán, en conflicto con el rector de la UBA Cabral, cerró una subetapa al interior de los ámbitos universitarios más abocada al control y disciplinamiento y abrió otra de normalización asociada a la implementación de una nueva ley universitaria. En noviembre de 1978, la Junta Militar designó como nuevo ministro de Cultura y Educación a Juan Rafael Llerena Amadeo, quien fue el encargado de llevar adelante el cierre de la Universidad Nacional de Lujan y avanzar con la sanción a la ley 22.207 "Régimen orgánico para el funcionamiento de las universidades argentinas" que venía a "...reordenar jurídicamente el funcionamiento de las Universidades Nacionales y dar un encuadre legal fundamental a todas las Universidades Argentinas, dentro del Proceso de Reorganización Nacional..." (Ministerio de Cultura y Educación, 1980, p.6).

Dicha normativa, con el objetivo de "erradicar totalmente del régimen universitario la subversión", pautaba la incompatibilidad entre cargos directivos y actividad política

partidaria y ratificaba la prohibición de propaganda, adoctrinamiento, proselitismo o agitación político-partidaria o gremial y de la difusión o adhesión a concepciones políticas “subversivas”. En segundo lugar, reafirmaba la vigencia de exámenes y cupos para ingresar a las facultades. En tercer lugar, fijaba los arancelamientos para las carreras de grado. En cuarto lugar, promovía cambios en los planes de estudio y habilitaba a la creación de carreras menores a cinco años. En quinto lugar, establecía un llamado a concursos para regularizar la designación de profesores ordinarios por períodos de siete años. Por último, organizaba una forma de gobierno constituida por una asamblea universitaria, consejos superiores y académicos, sólo integrados por un número reducido de docentes elegidos por voto obligatorio entre sus pares regulares de cada Facultad, junto a autoridades designadas por el Poder Ejecutivo Nacional, dando paso a la eliminación del co-gobierno de tres claustros. Cabe añadir que, bajo la gestión de Llerena Amadeo, Santos Martínez era confirmado en el cargo de rector de la UNCuyo, y en la UBA asumía el abogado Lucas Lennon, en reemplazo de Cabral.

En un marco de reclamos presupuestarios y el asomo de diferentes voces críticas sobre la ley, en marzo de 1981 Llerena Amadeo renunció y, con Roberto Viola en la presidencia, fue designado Carlos Burundarena como nuevo ministro de Cultura y Educación. Sin embargo, en medio de una agudización de la situación económica y el comienzo de movilizaciones sociales y protestas estudiantiles, la gestión del presidente de facto y del ministro fueron las más cortas del período. Durante su mandato, y en línea con la ley universitaria, Burundarena dio lugar a la normalización del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), intervenido desde 1973. En la UNCuyo Santos Martínez fue reemplazado por el historiador Enrique Zuleta Álvarez (Rodríguez, 2015) quien fue acompañado en el decanato de FFyL por la historiadora Martha Paramo de Isleño hasta el final de la dictadura. De acuerdo con Lazzaro Jam (2016), mientras la gestión de Santos Martínez convalidó el reordenamiento y redimensionamiento llevado adelante por Ruiz, el rectorado de Zuleta Álvarez tuvo que enfrentarse a un contexto de tensión interna del régimen y de malestar social que obligó a los militares, y en consecuencia a los rectores y decanos y decanas, a flexibilizar sus políticas normalizadoras (Vélez, 1999; Bravo et al, 2014, Lazzaro Jam, 2016). No obstante, como señala Vélez (1999), el inexistente cuestionamiento de la labor hecha por sus antecesores reflejaba que los tres rectores que tuvo la UNCuyo durante la dictadura y

las respectivas autoridades de las facultades formaron parte, con algunos matices, de una misma política.

Como resultado de cierto relajamiento, en la UNCuyo no solo fue permitido el reingreso de estudiantes anteriormente suspendidos o expulsados, sino que también fueron habilitadas algunas agrupaciones estudiantiles que focalizaron sus objetivos en cuestiones netamente académicas, desvinculándose de los compromisos políticos de los años anteriores y hasta repudiando cualquier acercamiento a un proceso de politización (Lazzaro Jam, 2016). De manera semejante, en la UBA se le permitió al claustro estudiantil tener una participación académica y recreativa exclusivamente controlada por las autoridades universitarias. Se habilitaron ámbitos de comunicación para transmitir inquietudes, se promovieron cursos, talleres, espectáculos y actividades deportivas por parte de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, se crearon boletines, gacetillas y revistas²⁰ y se pusieron en marcha operativos de ayuda social organizados por Gendarmería Nacional, como aquellos realizados sobre las áreas de fronteras (por ejemplo “Argentinos, marchemos a la frontera”), en el que asistieron representantes de las facultades de Veterinaria, Agronomía y Farmacia, complementadas por conferencias sobre la temática desarrolladas en la Facultad de Filosofía y Letras (Seia, 2016). De esta manera, con este tipo de medidas se intentaba generar un consenso con el régimen a través prácticas que no se alejaban del objetivo de desmovilizar las fuerzas políticas y sociales.

Con la ley de normalización en vigencia, junto con la aprobación de los estatutos universitarios, en tiempo récord empezaron a proliferar los llamados para los concursos docentes que beneficiaba a quienes actuaban en condición de interinos (en general eximiéndolos de la prueba de oposición por ya desempeñarse en el cargo). La intención era perpetuar y consolidar un cuerpo de profesores y profesoras más allá del plazo de

²⁰ De acuerdo con Seia (2016, 2020a) las mismas aparecieron como un contrapunto a las revistas estudiantiles que había comenzado a aflorar y circular desde 1978 de manera independiente principalmente en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. La primera fue Interacción (carrera de Física) a la que se sumaron Doble Hélice (carrera de Biología) y Encales (Carrera de Química). Éstas nacieron como un medio de difusión científica con la intención de lograr un acercamiento, una socialización, entre estudiantes. El incremento de la tonalidad crítica y cuestionamientos a la política universitaria (sobre todo en los momentos previos a la sanción de la nueva ley universitaria) derivó en actos de censura por parte las autoridades. Sin embargo, las revistas continuaron circulando clandestinamente. Un caso muy diferente fue la revista Base Cero (Facultad de Ciencias Económicas) que tuvo su aparición a finales de 1980. Si bien sus redactores/as eran estudiantes, un grupo de docentes con cargos en la gestión funcionaban como un consejo asesor. En este marco, a diferencia de otras revistas, aquí tenían lugar entrevistas con ciertos actores o simpatizantes del régimen. Para la autora: “...mientras que en las revistas “desde abajo” las entrevistas funcionaban como estrategia para incorporar discursos críticos hacia la situación universitaria y científica, en *Base Cero* se mostraba el apoyo que las autoridades y referentes del campo brindaban a la iniciativa estudiantil, que apostaba a presentarse como opción superadora para la participación estudiantil universitaria, sin riesgos de “politización” o “partidización”, tal como había sucedido en las décadas previas. (Seia, 2020a, p.237).

duración del régimen (Buchbinder, 2005, 2016; Rodríguez y Soprano, 2009; Rodríguez, 2015). Para las autoridades nacionales, la UBA tenía que ser el ejemplo de un proceso exitoso de constitución del gobierno universitario con directivos elegidos por votación del cuerpo de profesores. En menos de un año se llamaron a 2076 concursos, llegándose a cubrir 650 durante 1982 (Seia, 2016). Y para finales de ese año, el propio rector Alberto Rodríguez Varela anunciaba que, tras la efectivización de los concursos, el 60% de los cargos de profesores de la UBA ya eran regulares (Unzué, 2020). La información acerca de la reglamentación de los concursos era muy escasa y, de hecho, muchos fueron llamados antes de disponer tal reglamentación. Frente a ello, comenzaron a sucederse impugnaciones, tanto de los concursos como de los jurados evaluadores, que fueron constantemente rechazados, primero por el rector y, luego, por el Consejo Superior formado a finales de 1982. A su vez, el marco represivo inhibió, cuando no imposibilitó, la postulación de candidatos y candidatas, sobre todo de quienes habían quedado cesantes a partir de 1975 y 1976, favoreciendo así a aquellos y aquellas que ya estaban ejerciendo en los cargos a concursar (Seia, 2016; Unzué, 2020).

Un proceso semejante tuvo lugar en la UNCuyo, donde la labor del rector Zuleta Álvarez se concentró en acelerar los llamados a concursos avalados jurídicamente por la nueva ley universitaria (Lazzaro Jam, 2016). Se buscaba así consolidar un entramado institucional que no solo brindaba respaldo a las actuaciones cometidas desde 1976, sino que además profundizaba la reconfiguración de la composición estructural de la Universidad que se extendería aún después de la restitución democrática. En este contexto, para asegurar sus cargos, un mecanismo recurrente fue el pedido de reconocimiento de antigüedad que llevaron adelante los profesores universitarios, siendo muchos de ellos también docentes en las escuelas de nivel medio dependientes de la UNCuyo.

A pesar de algunas impugnaciones logradas, tanto en UNCuyo como en UBA, y en buena parte de las universidades nacionales la política de concursos tuvo éxito hasta que, instaurada una nueva democracia, se inició un proceso, más o menos parcial de revisión y anulación, según las posibilidades y limitaciones que encontró cada Universidad y en ellas, cada Facultad.

2.3.5. Descentralizar la Investigación: de las universidades al CONICET

El gobierno militar consideró a las universidades nacionales como epicentros de la llamada “subversión”. Sin embargo, otros espacios de carácter científico y tecnológico fueron objeto de una valoración semejante. En este sentido, interesa destacar la situación experimentada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

De acuerdo a los estudios de Bekerman (2010, 2018b), en el CONICET pueden ser distinguidas dos etapas. Una primera, en donde esta entidad fue escenario del proceso de disciplinamiento por parte del gobierno militar, expresado tanto en la expulsión y persecución de investigadores, investigadoras, becarios, becarias y personal de apoyo por causas ideológicas como en el ingreso de nuevos agentes y la concentración de cargos directivos en pocas personas. La segunda etapa corresponde a su normalización en donde se asistió a una reorientación y transferencias de recursos que posibilitaron la expansión y descentralización de la institución. Así, para la autora, el CONICET evidenció un incremento presupuestario (la asignación para el sector de Ciencia y Técnica creció del 10% en 1974 al 28,5% en 1983, con un pico máximo del 31% en 1981), a expensas de la disminución y recorte de las partidas otorgadas a las universidades nacionales (estas pasaron del 26% en 1974 al 6,8% en 1983, con un pico mínimo de 5,8% en 1977). De hecho, mientras que el presupuesto de la UBA se redujo del 7% en 1973 al 3,4% en 1976 para ascender al 5,5% en 1982; en UNCuyo éste disminuyó del 9% en 1973 al 1,7% en 1976 y luego al 1,1% en 1982 (Bekerman, 2009, 2018b). Si, por un lado, espacios como el CONICET tenían menores niveles de autonomía que las universidades y, por lo tanto, podían ser más influenciables y controlables, por otro, su tratamiento diferencial supuso un debilitamiento de los lazos entre ambas instituciones y el aislamiento de la Universidad respecto de las actividades científicas y tecnológicas (Buchbinder, y Marquina, 2008). En efecto,

...la política implementada por el gobierno militar afectó la institucionalidad universitaria, provocando una reducción de la actividad investigativa y dejándola marginada del sector científico nacional. Simultáneamente fortaleció la estructura institucional en el Conicet concentrando en su ámbito las actividades de investigación (Bekerman, 2018b, p.101).²¹

²¹ Vasen (2012) demuestra que la disminución del presupuesto no se tradujo en una parálisis de las actividades científicas en la UBA. Así, el autor revela un aumento en las tareas de investigación entre 1976 y 1982. En términos numéricos, se constata que la FFyL, por ejemplo, registró 44 investigaciones en 1974, 65 en 1975, 107 en 1976, 116 en 1978, 214 en 1979 y 144 en 1981. Si bien, como señala Vasen, se trata de la versión de los hechos de quienes

Esta transferencia se tradujo en el crecimiento del número de miembros de la carrera de investigación científica, de becas y subsidios y en el incremento de los institutos de investigación dependientes del CONICET (pasó de 55 unidades en 1976 a 159 en 1982). A su vez, aumentaron los recursos con los cuales pudo contar el personal científico para gastos de financiamiento. Cabe señalar que el organismo se vio favorecido por un préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo que posibilitó la creación de centros regionales en Mendoza,²² Bahía Blanca, Santa Fe y Puerto Madryn. Esto, además, permitía desconcentrar el campo científico del centro geográfico y político del país.

A pesar de tales indicadores, Bekerman (2018b) resalta dos hechos en particular. Por un lado, que el crecimiento institucional no fue directamente proporcional a los resultados científicos obtenidos sobre todo en el campo de las ciencias sociales. De hecho, estos no resistieron las evaluaciones realizadas en los años posteriores a la dictadura. Por el otro, que la política de descentralización y creación de institutos tuvo resultados diferenciados según el desarrollo previo de las áreas disciplinares y en relación al prestigio acumulado por investigadores e investigadoras durante los años anteriores. Esto último implica considerar que, si bien el gobierno militar ejecutó una política científica a través de sus propios cuadros que se insertaron en distintas instituciones, en algunos casos con capital científico y en otros no, también grupos históricos con poder institucional se vieron beneficiados. De esta manera, mientras se consolidaron ciertas áreas, como las ciencias médicas o las tecnológicas, las ciencias sociales se vieron perjudicadas ya que muchas de las instituciones creadas en el marco del CONICET destinadas al desarrollo de investigación en el área obraron como “carcasas” para el desarrollo de intereses

gestionaron la institución y buscan legitimar su accionar, “...tenemos por una parte, la caracterización de la universidad durante la dictadura como un periodo oscuro de represión ideológica, reducción presupuestaria y ausencia de tareas de investigación, que fue construida tras el retorno de la democracia, y, por otra parte, los testimonios documentales (...) que apuntan a la continuidad de un volumen no desdeñable de actividades de producción de conocimientos. Es por ello que sobre esta etapa en particular considero que es urgente que se desplieguen nuevos trabajos históricos que tiendan a reconstruir más cabalmente las características de las actividades de investigación que sí se mantuvieron en las universidades durante el periodo 1976-1983.”. (Vasen, 2012, p. 127-128)

²² Por medio de un convenio entre el gobierno de la provincia y la UNCuyo, se creó el Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICYT). Allí, se desarrollaron el Instituto Argentino de Investigaciones de las Zonas Áridas (IADIZA), el Instituto Argentino de Nivología y Glaciología (IANIGLA), el Laboratorio de Reproducción y Lactancia y el Centro de Estudios Interdisciplinario de Fronteras Argentinas (CEIFAR). Como se verá más adelante, este último cobró particular desarrollo durante el gobierno militar en tanto ámbito propicio para reflexionar sobre la Geopolítica, el nacionalismo y los conflictos de índole territorial.

personales que no estuvieron exentas de hechos fraudulentos.²³ Con la restitución de la democracia muchos de estos institutos dejaron de existir.²⁴

En definitiva, cabe sostener que el gobierno militar actuó de manera planificada, con una idea concreta de qué hacer en los ámbitos universitarios y científicos: implementar dispositivos de disciplinamiento con el objetivo de controlar estos espacios y reordenar los recursos financieros en detrimento del presupuesto de las universidades y en beneficio del CONICET. Así:

...la junta militar tuvo una política para la investigación científica que utilizó al CONICET como su principal protagonista y a la política de creación de institutos y de descentralización como principales herramientas. Este período de dictadura significó para el campo científico argentino un punto de inflexión, una etapa crucial y decisiva durante la cual se desarrollaron procesos que provocaron una reestructuración completa del campo científico-universitario dando origen a una nueva estructura de relaciones (Bekerman, 2018b, p. 144).

2.3.6. En transición a la democracia

La situación de los concursos visto como una forma de perpetuar planteles docentes más allá del tiempo de duración del régimen fue un hecho que agravó un descontento de propios y ajenos al gobierno militar que ya se había abierto con la sanción de la ley de normalización universitaria. En particular, encontró un cuerpo estudiantil que, si bien había desplegado diferentes tipos de estrategias para no perder movilidad,²⁵ se encontraba

²³ De acuerdo al “Informe sobre investigaciones de hechos ocurridos en el Conicet. Período 1976-1983” (1989), algunos subsidios no fueron destinados a investigación, sino apropiados por terceros a través de algunas fundaciones o asociaciones. Entidades privadas sin fines de lucro dirigidas por directores de institutos del CONICET, integradas por investigadores y personal del Consejo se transformaron en receptoras y administradoras de los subsidios así como también en beneficiarias de compras de equipamientos o de adquisición de inmuebles, incluso tiempo antes de obtener la personería jurídica. La Asociación para la Promoción de Sistemas Educativos No Convencionales (SENOC), la Fundación Argentina de Estudios Sociales (FADES), la Asociación para la Promoción de Estudios Territoriales y Ambientales (OIKOS) o la Fundación para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FECIC) son algunas de estas instituciones denunciada por malversación de fondos.

²⁴ Al respecto, resulta relevante mencionar que durante estos años proliferaron un conjunto de institutos privados de investigación como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Centro de Estudios Urbanos y Rurales (CEUR), el Centro de Estudios de Población (CENEP) y Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), entre otros. Tales instituciones, financiadas desde el extranjero, cobijaron aquellos investigadores e investigadoras que estaban marginadas de los circuitos académicos oficiales, pudiendo desarrollar en el campo de las ciencias sociales un tipo de investigación diferente al que tenía lugar en la órbita del CONICET o en las universidades. También, en este marco fue importante el rol jugado por algunas revistas culturales y científicas, como *Crítica* y *Utopía* o *Punto de Vista*, y por algunas editoriales, como el Centro Editor de América Latina. (Buchbinder y Marquina, 2008).

²⁵ De acuerdo con Seia (2016), el claustro estudiantil no se adaptó de manera pasiva al orden autoritario impuesto, sino que desarrolló distintas operaciones y estrategias para poder rearmarse. Por una parte, al interior de las facultades, se rearticulaban lazos entre pares a partir de actividades organizadas por las propias autoridades universitarias y a través de la producción y circulación de revistas estudiantiles. Por otra parte, fuera de los ámbitos universitarios, se hizo lo propio a través de estructuras partidarias, agrupaciones sindicales o espacios de formación y discusión, organizando desde pic-nics hasta “células” o, incluso, grupos de estudio y lectura. Di Modugno (2019) señala para el caso específico de FFyL de la UBA la organización de “cursos paralelos clandestinos” que buscaban configurar espacios de formación y discusión alternativos a lo que ofrecían las carreras de la Facultad. También hace mención a las volanteadas y a un “serruchazo” simbólico de las rejas que las autoridades habían colocado en las ventanas del edificio ubicado en la calle Marcelo T de Alvear a los fines de impedir la salida de estudiantes en caso de represión al interior del establecimiento.

en proceso de reorganización llevando adelante manifestaciones (pintadas, repartición de panfletos, quemas simbólicas de chequeras y, en algunos casos, movilizaciones callejeras) contra el sistema de ingreso y el arancelamiento (Seia, 2016; Cristal, 2017, 2018, Di Modugno, 2019).

La toma militar de las Islas Malvinas el 2 de abril de 1982 fue una de las últimas cartas a las que acudió la dictadura para prologar su estadía en el poder. En este contexto, el debate político volvió a los ámbitos universitarios quebrando el clima represivo y de censura (Perel, Raíces y Perel, 2006). De acuerdo con Seia (2016), en la UBA el conflicto bélico impactó desde su inicio ya que generó una oportunidad política inesperada para las agrupaciones estudiantiles. Éstas lograron hacer su aparición en el espacio público de las diferentes facultades. Iniciativas como donaciones, recolección de dinero o de dadores de sangre en apoyo a los combatientes en las islas les permitió entrar en contacto directo con el estudiantado. Si la Guerra con Inglaterra abrió el espacio para la participación y discusión política en las universidades, la derrota del gobierno militar en la misma permitió manifestar el descontento en diversos ámbitos (Di Modugno, 2019). De esta forma, el reclamo contra el ingreso, los aranceles y los concursos docentes de los años 1982 y 1983 fueron entretejiendo un cuestionamiento a la política universitaria y extrauniversitaria de la dictadura. Así,

La militancia estudiantil (...) tomó como una de sus reivindicaciones principales la denuncia y condena de estos concursos, exigiendo que los mismos fueran suspendidos y que no fueran reconocidos los nombramientos producto de los mismos. Desde la mirada de las agrupaciones, este proceso para constituir los claustros y el gobierno universitario era una ‘maniobra continuista’ que buscaba perpetuar a los funcionarios del régimen y así, entorpecer y desestabilizar al gobierno democrático que llegaba (...) El cuestionamiento a estos concursos y el “continuismo” dictatorial en la universidad sumado a la condena de la educación restrictiva y elitista se articuló en una crítica global a la política universitaria del ‘Proceso de Reorganización Nacional’ (Seia, 2016, p.157-158).

Es este el momento, entonces, en el que las diferentes agrupaciones estudiantiles terminaron de rearmarse, sesionaron las primeras asambleas, se organizaron las comisiones que prepararon las elecciones de centro de estudiantes (Cristal 2017, 2018). En la UBA, se impuso la agrupación Franja Morada,²⁶ que sería la extensión universitaria

²⁶ La victoria de Franja Morada se produjo en 8 de 13 Facultades, lo que permitió también obtener la conducción de la Federación Universitaria de Buenos Aires. Tal hegemonía, de acuerdo con Cristal (2017, 2018) dio cuenta de un fuerte cambio político: “...bocetaron la figura de un movimiento estudiantil “maduro” y “responsable” que, en contraste con la juventud radicalizada de los ‘60 y ‘70, ahora buscaba encauzar las banderas de liberación y los reclamos estudiantiles por los caminos institucionales de la democracia.” (Cristal, 2018, p. 458).

del Partido Radical liderado por la figura de Raúl Alfonsín. En la UNCuyo la conducción de los centros de estudiantes encontró mayor eco en las agrupaciones independientes que en Franja Morada (Touza, 2006). Estas agrupaciones cuestionaban la politización de las universidades y se oponían a que las organizaciones estudiantiles se pronunciaran sobre temas que no estuvieran estrictamente relacionados con el ámbito académico. En la Facultad de Filosofía y Letras triunfó la agrupación Arco Iris, construida por integrantes de la iglesia católica. Más allá del carácter confesional de la agrupación, ella llevó adelante la impugnación en un concurso docente al exrector Santos Martínez acusado de actos de represión.²⁷

Si bien para Rodríguez (2015) el protagonismo del estudiantado y sus críticas a las políticas universitarias propiciaron que el proceso de (re)normalización impulsado por el gobierno militar bajo la ley 22.207 terminase siendo fallido; para Seia (2016) el caso de la UBA no podría ser expresado en tales términos, debido a que no se logró dar marcha atrás con los concursos docentes, el ingreso restringido, los aranceles, ni tampoco con la exclusión del claustro estudiantil del gobierno universitario. Así, para esta autora, las bases del proceso de (re)normalización del gobierno castrense continuaron hasta diciembre de 1983, aunque, a diferencia de otros momentos de la dictadura, las voces que expresaban cierta disidencia a lo que las autoridades universitarias proponían, se oían como telón de fondo. Algo similar podría decirse de la Universidad de Cuyo, en donde, recién con la llegada de un nuevo gobierno democrático se irán desmontando las principales reformas del gobierno autoritario, aunque con diferentes tiempos y alcances según cada Facultad (Lazzaro Jam, 2016). De hecho, las principales impugnaciones, sobre todo en relación a los concursos docentes, serían atendidas recién a partir del año 1986 (Touza, 2006).

²⁷ De acuerdo con Lazzaro Jam (2016) los y las representantes del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras fueron quienes encabezaron la denuncia contra el exrector Santos Martínez responsable de la materia Historia Argentina III. Desde el estudiantado se enfatizaba en la intención de no llevar adelante ningún tipo de persecución ideológica, sino que consideraban que el titular de la cátedra no podía estar frente de la misma. En este sentido, la propuesta era desdoblar la cátedra sin llevar adelante la cesantía laboral. El Consejo Académico Normalizador Consultivo (CANC), integrado principalmente por docentes que mantenían vínculos con las cátedras y personas cuestionadas, además de profesar simpatías con lo que dejaba la dictadura, rechazó este pedido considerando que no se podían corroborar ninguno de los actos denunciados (aplicación del régimen de cesantías, expulsión de docentes, prohibición de ingreso de alumnos a la Facultad o confección de listas negras). Si bien los y las estudiantes presentaron evidencias y señalaron la ausencia de cuestionamientos por parte de Santos Martínez respecto a las decisiones de su predecesor Ruiz, la CANC no dio lugar al pedido manteniendo en su cargo al historiador. Santos Martínez, finalmente, presentaría su renuncia en 1985 aduciendo persecución política. Para la autora, este caso es un ejemplo ilustrativo de las dificultades que encontró la UNCuyo para encausar un proceso profundo de renovación académica con el advenimiento de la democracia.

En los meses posteriores a la derrota militar en Malvinas, entonces, el gobierno de facto terminó por desprestigiarse y acelerar su descomposición. De hecho, en julio de 1982 asumió el militar Reynaldo Bignone en la presidencia y meses más tarde, tras una masiva marcha y la entrega de un petitorio en reclamo de la vuelta a las urnas, se estableció para octubre de 1983 nuevas elecciones y con ello el fin del PRN.

Con anterioridad, se hizo referencia a la idea de *transición a la dictadura* para enfatizar el carácter de continuidad que tuvieron los meses posteriores a la muerte de Juan Domingo Perón con el golpe cívico-militar de 1976. En 1982, desde la derrota militar en la Guerra de Malvinas, es posible hacer referencia a una nueva transición, esta vez hacia un nuevo régimen democrático. Como fue mencionado, desde ese entonces comenzó un proceso de apertura política e ideológica, con diferentes alcances, que fue enmarcado en la restitución democrática formal que tuvo lugar el 10 de diciembre de 1983 con la asunción de Raúl Alfonsín. De acuerdo con Cecilia Lesgart (2002), entonces, la *transición a la democracia* puede ser concebida como una metáfora espacio-temporal de movimiento desde gobiernos autoritarios hacia la democracia política. Si bien la historia argentina está marcada por estos pasajes y, con ella, la vida de las universidades, esta connotación cobró especial preeminencia en la década de 1980 en tanto hecho político y como campo de reflexión intelectual. Principalmente porque vino a poner un límite al autoritarismo, aquel iniciado por el golpe de Estado de 1966, profundizado por la posterior y más brutal dictadura de 1976, que dejó marcas, secuelas y limitaciones económicas, culturales, sociales, políticas, académicas y científicas, entre otras. Pero también porque se constituyó como un horizonte de expectativas y como un impulso para crear nuevas realidades. En este sentido, a partir de ese momento, los conceptos de democracia y transición a la democracia se convirtieron en un campo semántico en torno al cual confluyeron expectativas políticas, planteando una división entre grupos antagónicos con identidades definidas tanto en el mundo científico como en el político.

Por ello, asumiendo dicho momento como parteaguas, hasta aquí llega la contextualización de este capítulo segundo que sigue ahora con las particularidades que experimentaron las trayectorias de las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo.

2.4. Un recorrido por las Geografías de las décadas de los setenta y principios de los ochenta

A lo largo de este apartado se traza un recorrido por las trayectorias que tuvieron las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo desde los años previos al tercer gobierno peronista hasta los finales de la última dictadura cívico-militar. En este sentido, un primer subapartado está destinado a conocer el estado de situación de ambas carreras antes de la llegada de Cámpora al gobierno, para luego, en otros dos, destacar cómo en cada una de ellas fueron experimentados los cambios institucionales que introdujo el proyecto de reestructuración y liberación nacional, su contrarreforma y el gobierno militar, como así también las marcas epistemológicas que se fueron imprimiendo en los distintos períodos.

2.4.1. Derivas geográficas camino al tercer gobierno peronista

Los aires de cambio que trajo consigo la llegada de Cámpora al gobierno, encontraba a las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo transitando por su segunda década de existencia de manera independiente de la carrera de Historia y con proyectos epistemológicos que, si bien guardaban entre sí cierta similitud, obedecían a diferentes decisiones y trayectorias por parte de los agentes ubicados con posiciones de poder en las respectivas comunidades científicas, enmarcadas en los efectos que la coyuntura política imprimía en cada casa de estudios.

Con la llegada de Arturo Frondizi a la presidencia en 1958, las universidades asistieron a un proceso de modernización llamado la “edad de oro” que trajo consigo un gran desarrollo científico, fundamentalmente en el campo de las ciencias exactas y naturales. A su vez, fue una época de florecimiento de las ciencias sociales en el que se promovió la ligazón entre la docencia y la investigación, a través del otorgamiento de las dedicaciones exclusivas, y la renovación de los espacios científicos, institutos, bibliotecas, laboratorios, entre otras cuestiones (Unzué, 2020). En términos generales, la Universidad fue llamada a cumplir un nuevo rol político y social, en donde la creación de conocimientos científicos se pensó en articulación con un proyecto de país de impronta desarrollista.

En este marco, siguiendo a Iut (2015), la carrera de Geografía de la UBA fue conducida por un triunvirato compuesto por Horacio Difrieri, Elena Chiozza y Roberto Combetto.²⁸ Bajo esta dirección, avanzó un proceso de renovación que procuraba dejar atrás los primeros años de una disciplina con vocación de formación docente para pasar a un proyecto más orientado hacia la profesionalización, tanto en términos de investigación como en la búsqueda de una salida laboral hacia ámbitos extraacadémicos, que suponía un acercamiento a las ciencias sociales y una modernización técnica. El enfoque regional, originario de la escuela francesa de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, seguía postulándose como sello de identidad disciplinar.²⁹ Sin embargo, en lugar de una exhaustiva descripción de los elementos contenidos en el espacio (la región) por medio de ensayos monográficos, la nueva propuesta tenía un carácter más aplicado que la perspectiva clásica y establecía un diálogo con la plataforma desarrollista de planificación territorial que había impulsado el gobierno de Frondizi.

En 1966, el golpe de Estado encabezado por Onganía no modificó la importancia atribuida al desarrollismo como estrategia económica del país, pero sí trastornó sustancialmente el funcionamiento en los ámbitos universitarios: abolió su autonomía a través de su intervención y suprimió el gobierno de tres claustros. A su vez, promovió una política represiva que derivó en largas listas de renunciadas, cesantías y exilios. En “la noche de los bastones largos” se desalojó violentamente a las facultades tomadas de la UBA con el fin de resistir a la intervención. Este evento marcó el cierre de un período de esplendor académico-científico y dio apertura a una política de persecución e intolerancia.

En este nuevo contexto, la carrera de Geografía manifestó ciertos cambios. Mientras algunos docentes como Horacio Giberti abandonaron la Universidad, otros y otras siguieron cumpliendo funciones, como Horacio Difrieri, quien fue designado decano de

²⁸ De acuerdo con Iut (2015) este triunvirato expresaba una alianza entre un sector de perfil más tradicional (Combetto) y otro más renovador (Difrieri y Chiozza). Ambos sectores se habían unido para defender el lugar de la disciplina en las humanidades. Ello venía a colación de una discusión iniciada por el entonces decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Rolando García (1957-1966), quien había expresado sus objeciones por el contenido curricular que, a su entender, ponía a la Geografía en la órbita de las ciencias de la Tierra. Como señala la autora “...en los hechos no solo se estaba poniendo en discusión el contenido de un plan de estudios [1958] sino el contenido entero de la disciplina, su estatuto científico y su ubicación epistemológica en el cuadro general de las ciencias.” (Iut, 2015, p.51). La resolución del conflicto a favor de la pertinencia del mantenimiento del curso de la Geografía a la Facultad de Filosofía y Letras, acompañada por la organización de un nuevo plan de estudios para el año 1962, fue celebrado como un triunfo por ambos sectores.

²⁹ En efecto, la Geografía regional francesa no solo se constituía en una herramienta de conocimiento, de construcción y representación para narrar las geografías locales (nacionales y regionales), sino que también era una fuente de legitimidad y legitimación ante las comunidades disciplinarias con las que la nueva y pequeña corporación de geógrafos y geógrafas convivía. (Cicalese, 2014).

la Facultad de Filosofía y Letras desde octubre de 1966 hasta abril de 1968, momento en el que se hizo cargo del Instituto de Geografía, ahora llamado “Romualdo Ardissonne”. Como señala Iut (2015, p.64-65) “Esta participación en la conducción de las instituciones académicas bajo un gobierno antidemocrático no fue ignorada y muy probablemente cambió el signo ideológico que tenía su figura”. También, cabe decir que Roberto Combetto en ese año asumió la dirección del Departamento de Geografía. Elena Chiozza, por su parte, prosiguió en la Universidad, pero alejada de las posiciones de poder que ofreció la nueva coyuntura. Otra evidencia de tales cambios fue la reincorporación de Federico Daus, quien había sido desplazado en el marco del proceso de “desperonización” de las universidades luego del golpe militar a Perón en 1955. De hecho, Daus había sido representado como una figura de la “vieja Geografía” para el grupo renovador. Bajo el gobierno militar de Onganía, su reingreso se produjo en la dirección de un Centro de Geografía Aplicada creado en 1968 dentro del Instituto de Geografía (Iut, 2015; Souto, 1996). A la luz de estos cambios y reacomodamiento, el grupo que estaba oficiando la renovación, entonces, se quebró y la propuesta de Geografía aplicada comenzó a ser cuestionada por los contextos institucionales de su aplicación y en relación a quiénes serían o deberían ser sus destinatarios.³⁰

Hacia el año 1972, se produjo un cambio de plan de estudios que insistió nuevamente con la necesidad de orientar la formación de estudiantes hacia una capacitación profesional. A pesar de ofrecer una mayor especialización para los futuros licenciados y licenciadas (pudiendo optar por una especialidad en planificación regional, en recursos naturales o Geografía humana), el núcleo de las asignaturas seguía orientado al abordaje de la Geografía regional. Sin embargo, en ellas se le otorgaba mayor desarrollo a contenidos instrumentales y técnicos afines a una vertiente aplicada (Iut, 2015), pero que carecían de

³⁰ Cabe señalar que, en un marco diferente, estos cuestionamientos ya habían sido señalados por un grupo de geógrafos franceses de izquierda, a través de la propuesta de Geografía activa de Pierre George junto con otros aportes de Jean Tricart e Yves Lacoste. Estos geógrafos formaban parte del Partido Comunista francés y fueron integrantes del grupo renovador de la Geografía Humana francesa de la segunda posguerra (Pedrosa, 2013). Si bien debatían las ideas sobre la Geografía aplicada, el papel del planeamiento y la situación del subdesarrollo, no propusieron un vínculo epistemológico entre la Geografía y el marxismo. Su trabajo, más bien, obró como un disparador reflexivo para la denuncia y discusión de las desigualdades y problemáticas sociales (Verdi, 2016). En esta misma línea, Escolar y Moraes (1989), señalan que, a pesar de que Pierre George realizó una ruptura política con la escuela vidaliana, su aproximación al marxismo no guardaba relación con un requerimiento de esclarecimiento teórico en el campo disciplinar, sino que más bien respondía a una demanda práctica. Por lo tanto, si políticamente esta Geografía activa suponía una renovación respecto de la Geografía regional vidaliana, epistemológicamente, no terminaría por hacer su despegue definitivo. La perspectiva de los geógrafos franceses de izquierda fue divulgada en Argentina por las traducciones que publicó la Editorial de la Universidad de Buenos Aires (EUDEBA).

cualquier tipo de problematización ante la asunción del carácter neutral de dichas herramientas.

En paralelo, por fuera de la Universidad y en línea con tales cuestionamientos, emergieron movimientos disciplinares alternativos. Tal es el caso del proyecto de Elena Chiozza quien articuló su participación en instituciones estatales de planificación con su tarea en el Centro Editor de América Latina.³¹ Desde aquí organizó distintos proyectos de geografías populares.³² Ya desde la elaboración de la enciclopedia “Mi País, Tu País”, lanzada en 1968, Chiozza mostraba sesgos novedosos para el abordaje de la Geografía regional: si bien esta obra estaba destinada a la formación ciudadana de preadolescentes, junto a la descripción regional se incluían pasajes literarios, cuentos y poesías que configuraban una escritura más amena a la que ofrecía la matriz geográfica clásica (Cicalese, 2008). No obstante, fue a principios de los setenta que, con “El País de los Argentinos”, Chiozza desarrolló una propuesta regional diferente, en donde las problemáticas sociales adquirirían preeminencia en el análisis geográfico. En efecto, esta enciclopedia entendía a las regiones como producciones históricas ligadas a la forma de inserción del país en la economía nacional y mundial. Este abordaje estaba en sintonía con las propuestas de la teoría de la dependencia y de centro-periferia de raigambre cepaliana. Desde esta perspectiva, se denunciaba las diferentes situaciones de desigualdades regionales constatables en el país. En rigor, las descripciones, explicaciones y valoraciones que contribuían a la construcción de problemáticas regionales marcaban una vertiente activa en la propuesta de Chiozza, siguiendo los postulados de Pierre George,³³ que se distinguía de la aplicada que se ofrecía en la UBA.

³¹ En este punto la figura de Elena Chiozza puede ser controvertida, dada su continuidad en la Universidad luego del golpe de 1966 y el desarrollo de una propuesta alternativa de Geografía por fuera de ella. La entrevista realizada por Cicalese (2008) permite comprender que su decisión de permanecer en la UBA va más allá de las características del contexto y se ancla en su concepto del ámbito universitario como un "lugar de combate por el país". Ello, en efecto, no impide a Chiozza reconocer limitaciones en la Geografía de la UBA y buscar propuestas alternativas por fuera en nuevos espacios como el CEAL: “Con el Golpe de Estado en 1968, Boris [Spivacow] decide convocar a 3 profesores de la universidad para fundar el CEAL. Surge el centro con la idea de continuar la línea de Eudeba y cobijar a todos los que estaban afuera de la Universidad. ... yo ya había estado afuera de la universidad en otro período, sabía que ése es un lugar que se conquista y que no hay que ceder. Lo cual no significó romper con los lazos de amistad, afectividad y solidaridad académica que tenía con los colegas que en ese momento renunciaron, cuya actitud respeto. Pero hago el balance, y pienso que el vaciamiento que ya se había producido en la Universidad a partir de 1946-47 donde se dejaron cesantes más de dos mil profesores universitarios, yo no estaba dispuesta a volver vivirlo. La gente que no lo había pasado no lo comprendía bien, para mí cada lugar en la Universidad era un lugar de combate por el país, no por mantener situaciones personales.” (Cicalese, 2008: p.3)

³² Siguiendo a Cicalese (2018a), las geografías populares, aquellas destinadas a un público amplio, se manifiestan en distintos tipos de publicaciones desde compendios territoriales, diccionarios y enciclopedias geográficas, como además atlas de distinta naturaleza y revistas ilustradas de Geografía de corte periodístico y tirada periódica.

³³ En este tiempo, Elena Chiozza mantuvo vínculos con Pierre George compartiendo trabajos de consultoría en el país (Cicalese, 2008, 2018b).

La extensión de “El País de los Argentinos” durante la década de 1970 fue encontrando adeptos, pero también algunos críticos. De hecho, Patricio Randle, arquitecto integrante de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA),³⁴ se ocupó de realizar uno de los principales cuestionamientos a “El País de los Argentinos” aduciendo un fuerte contenido ideológico.³⁵ Así, esta obra era concebida por Randle como deformadora de la imagen del país ya que, en su consideración, desnaturalizaba la realidad nacional y despertaba antinomias ideológicas en la sociedad (Cicalese, 2018a). Otro comentario, un poco más ambiguo, vendría de la mano de Ricardo Capitanelli. Este referente de la Geografía mendocina consideraba que “Esta obra, no obstante todas las críticas que ha merecido y que merece, además de haber sido prohibida su publicación por las autoridades competentes, estaba bastante bien orientada, aunque realizada por gente muy joven”. (Capitanelli, 1981, p.283). De esta forma, eran expresas las reticencias que emanaban tales lecturas, políticas y académicas, del trabajo de Chiozza.

En la Universidad Nacional de Cuyo, hacia finales de la década de 1950 la propuesta de Geografía de tradición fisiográfica comenzó a virar hacia una Geografía más humana (Cicalese 2014). En efecto, con el cambio curricular del año 1960 se propuso un perfil más humanista que colocaba el interés en “el hombre”, como habitante crucial del espacio terrestre. De esta manera, el curso de Geografía aproximaría a los y las estudiantes a los instrumentos y formas de descripción de la Geografía regional francesa. En consonancia con lo que había sucedido en la UBA (ver nota 28), la Geografía cuyana se presentaba como un estudio moderno de las ciencias humanas, alejada del marco referencial de las ciencias naturales. Cabe señalar también que en el plan de 1960 se incorporó por primera vez la materia *Introducción a la Geografía*,³⁶ la cual sería ofrecida no solo a los cursantes de Geografía sino también a las restantes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras. La inclusión de esta asignatura en el currículo implicaba aceptar que la Geografía era un

³⁴ Desde la década de 1920, año de su creación la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) se tornó la voz hegemónica de la Geografía en el país. Esta organización, nucleaba a docentes e investigadores y ejercía influencia en la comunidad geográfica a través de los libros de texto y de la organización de las Semanas de Geografía. Desde su propuesta de Geografía regional GAEA predicaba un conocimiento neutral, aséptico, despolitizado y desvinculado de otros ámbitos de conocimientos allegados a las ciencias sociales (Cicalese, 2007). También desde 1961, y bajo la presidencia de Federico Daus, había creado una sección de Geografía aplicada que intentaba poner en contacto a esta organización con las políticas desarrollistas de la época.

³⁵ La crítica titulada “El país de algunos argentinos”, fue publicada en 1977 en el boletín de la GAEA N°96.

³⁶ Cabe señalar que para el dictado de dicha materia fue contratado Federico Daus, precursor del proceso de legitimación disciplinaria de la corporación geográfica de la GAEA entre las décadas de 1930 y 1950. En ese momento Daus ya no desempeñaba actividades en la Universidad de Buenos Aires. Su inclusión en el plantel docente puede ser leída como parte de una estrategia de afianzamiento corporativo y legitimación disciplinar (Cicalese, 2014; Schumacher, 2016).

campo de conocimientos complejo y específico que requería una instancia de iniciación, a la vez que reforzaba el lugar disciplinar en el campo de las humanidades.

Este proceso de cambio tuvo la singularidad de forjarse al calor de vínculos sistemáticos sostenidos con universidades francófonas, en particular con la Universidad de Burdeos. Estas relaciones permitieron la incorporación de una propuesta teórico-metodológica de una ciencia regional que, desde mediados del siglo XX, tenía cada vez más implicación en los planes urbanos y regionales (Cicalese, 2014; Bomfim, 2020).³⁷ De esta forma, mientras geógrafos y geógrafas cuyanas peregrinaron a Francia a posgraduarse o bien a asistir a cursos de perfeccionamiento, pares franceses se instalaron en Mendoza para realizar sus tesis doctorales, dar clases y efectuar trabajos de campo de sus investigaciones.³⁸ Allí, fue clave el papel desempeñado por Mariano Zamorano (vicedecano y decano de la Facultad de Filosofía y Letras entre 1958-1959 y 1959-1961, vicerector y rector de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1961-1962 y 1962-1963 y director del Instituto de Geografía desde 1954 hasta 1971) quien inició una fructífera relación con la academia francesa en la que cobró preeminencia la figura del geógrafo Romain Gaignard. Vigoroso animador del movimiento de la Geografía aplicada, la figura de Gaignard marcaría profundamente el perfil de la Geografía cuyana durante esos años.³⁹ En este marco, en la Carrera de Geografía de la UNCuyo se conformó un grupo de docentes-investigadores en el que sobresalían las figuras de Ricardo Capitanelli, Rosier Omar Barrera, Matilde Velasco, Josefina Ostuni y María Furlani de Civit, Junto a

³⁷ De acuerdo con Cicalese (2014) y Bomfim (2007, 2020), hay que entender la emergencia de estas vinculaciones cuyano-francesas, en el marco de una diplomacia cultural y científica de Francia en la segunda posguerra. Ante el ascenso de la hegemonía económica y cultura de Estados Unidos, desde Francia se reactivaron “misiones” de cooperación cultural y científica (propias de principios del siglo XX) con la finalidad de promover instancias de formación académica y enseñanza en el nivel superior, recolectar información por medio de investigaciones y colaborar para afinar la agenda económica y cultural francófona. Así, “Por esa época, o IHEAL [Instituto de Altos Estudios da América Latina] e a Faculdade de Letras de Bordeaux (...) tornaram-se epicentros—somandose Estrasburgo, Paris e Toulouse, para citar apenas alguns desses centros de cálculo— da produção geográfica ancorada numa perspectiva ao mesmo tempo planificadora e clássica (Bomfim, 2020, p. 175).

³⁸ Si bien en la UBA también se establecerían algunos vínculos con geógrafos franceses (como la relación entre Elena Chiozza con Pierre George o la de Horacio Giberti con Romain Gaignard) éstos no eran parte de un intercambio bilateral institucionalizado y, en consecuencia, tampoco tendrían la estabilidad en el tiempo ni el impacto logrado en Cuyo.

³⁹ La estadía de Romain Gaignard en Argentina se concreta entre los períodos de 1960-1961, 1964-1969 y se completa con visitas breves que hace durante la década de 1970. Gaignard se desempeñó en cátedras como Geografía del Hemisferio Oriental de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. También dictó seminarios específicos y condujo prácticas en las salidas de campo. Estableció vínculos con entidades estatales y empresas privadas contratistas del Estado para quienes también trabajó. Además, se relacionó con historiadores de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y de la Universidad de Buenos Aires que adscribían a la tradición francesa de la escuela de los *Annales*. Entre ellos, se destaca la figura de José Luis Romero, rector de la UBA y luego decano de la Facultad de Filosofía y Letras durante el período de la “edad de oro” (1958-1966). Gaignard llegó a dar seminarios en esta casa de estudios. Estos fueron interrumpidos con el golpe de Estado de 1966 (Cicalese, 2014).

Zamorano fueron definiendo una perspectiva de trabajo teórico-metodológica y temática basada en la Geografía regional de carácter aplicado.⁴⁰

La Universidad de Cuyo, fundada con la vocación de satisfacer las demandas regionales de su entorno, se convirtió en un sitio de acogida ideal de esta forma pragmática de hacer Geografía en un marco ideológico de consenso con la agenda desarrollista que el Estado promovía en sus distintos niveles administrativos.⁴¹ Pero, además, la política diplomática de difusión científica y cultural de Francia en la segunda posguerra encontró en la UNCuyo un ámbito que ofrecía condiciones de estabilidad para docentes e investigadores (nacionales y extranjeros) ante los cambios políticos que atravesaba el país (Cicalese, 2014, Bomfim, 2020). Si bien la Universidad era afectada por convulsiones y refundaciones, su condición periférica respecto de los centros donde tenían lugar los principales conflictos políticos como Buenos Aires junto a una supuesta tradición de convivencia entre distintas posturas políticas,⁴² permitió cierta coexistencia, no sin dificultades, de peronistas, anti-peronistas, nacionalistas, católicos, conservadores, fascistas y vanguardistas, entre otros (Fares, 2011a, 2011b, 2015).⁴³ A esta cohabitación contribuyó, en el caso de la Geografía, la asunción de una postura de neutralidad científica disociada de marcos ideológicos explícitos (como el marxismo), que se acompañaba de un no cuestionamiento a los alcances (y limitaciones) que ofrecía la Geografía aplicada. Por el contrario, ésta era propugnada como un saber técnico propio de especialistas y propositivo hacia un Estado dedicado a promover el desarrollo mediante obras de

⁴⁰ Tal cuestión se pondría de manifiesto en el libro “Geografía en la República Argentina. Problemática y enseñanza” publicado por la editorial Paidós en el año 1968. Si bien este texto estaba abocado a la enseñanza de la Geografía, no prescindía de las “incesantes actualizaciones de la investigación geográfica”.

⁴¹ De acuerdo con Bomfim (2020), cabe comprender que el desarrollo de un conocimiento geográfico que contribuyera con la planificación era visto como una oportunidad para incrementar el capital científico disciplinar no solo al interior de los ámbitos universitarios sino también en los organismos de planeamiento, espacios en los cuales detentaban el poder economistas, ingenieros, entre otros.

⁴² De acuerdo con los estudios de Celina Fares (2011a, 2011b, 2015) tal convivencia encuentra sus orígenes en 1956 cuando, ante los intentos de llamar a concursos generalizados por parte de las autoridades interventoras, se produjo una huelga y movilización de profesores universitarios y de colegios secundarios. En este contexto, sectores católicos, nacionalistas y reformistas confluyeron en el objetivo de defender las posiciones que habían sido adquiridas, en muchos casos durante el peronismo. “Así convivirían dentro del ámbito académico los sectores que prestaron su adhesión al peronismo, tratando de ocultar lo que sería la mácula de la afiliación; junto con los reincorporados sectores del nacionalismo católico que reivindicaban el prestigio de haber resistido la presión oficial.” (Fares, 2015, p.4).

⁴³ En la entrevista que Gaignard concede a Diana Quattrocchi de Woisson, el geógrafo francés señalaba las condiciones particulares que se daban en Mendoza en momentos del gobierno autoritario de Onganía: “Yo caí en una universidad que era muy conservadora en el sentido exacto de la palabra; fundamentalmente en Historia, donde había una corriente franquista e incluso algunos refugiados pronazis o fascistas de Italia, Francia y Alemania. Menos mal que yo estaba en una disciplina que no interesaba a nadie, como la Geografía, donde teníamos una gran libertad de acción y de construcción y podíamos hacer lo que queríamos. [...] [En 1966] Mucha gente tuvo que irse de la Universidad y aún del país, y tuve que dedicar parte de mi tiempo a una nueva actividad que antes no conocía: tratar de encontrar apoyo en Europa y en Francia, y explicar acá lo que pasaba en la Argentina. (...) en el interior del país, en Cuyo y en Resistencia (...) no pasó casi nada. Claro que Zamorano no era más rector y que las universidades estaban intervenidas, pero en el interior se podía seguir trabajando como antes.” (Quattrocchi de Woisson, 1991, p. 72-74).

infraestructura o intervenciones de distinta naturaleza. Es decir que resultaba indistinto si estas obras fueran impulsadas bajo un gobierno democrático o de facto. Así, el elogio a la aplicabilidad, como indica Bomfim (2020), obstaculizaría el desarrollo de propuestas críticas en el debate geográfico en la UNCuyo. En términos de Cicalese (2014, p.61):

No fue una casualidad que de las nuevas corrientes de la Geografía que se difundían a nivel internacional sólo la teórica haya conseguido cierto arraigo en el orden local a principios de los 70, seguramente porque no resultaba contradictoria con el núcleo duro del programa tradicional que sostenían los geógrafos. Por el contrario, las corrientes radicales en sus distintos matices - tanto las más moderadas como las más contestatarias o rupturistas fundadas en la cultura marxista- no encontraron cabida en Cuyo.

2.4.2 Geografías cuyanas de los setenta: de la reforma inconclusa a la revolución cuantitativa

Para comprender los cambios institucionales y epistemológicos en la carrera de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1973 y 1983, cabe considerar las diferentes disputas y modificaciones que se produjeron a lo largo de los tres subperíodos distinguidos. Por ello, a continuación, se propone una primera exploración por los alcances y limitaciones que tuvo el proyecto de construir una Geografía al servicio de la reestructuración y liberación nacional durante el primer tramo del tercer gobierno peronista (1973-1974) para, luego, examinar su contrapartida conservadora (1975-1976), completada con la incorporación de perspectivas ligadas a la Geografía cuantitativa y el análisis locacional a finales de la década de 1970, bajo la última dictadura cívico-militar (1976-1983).

2.4.2.1 El Plan 1974. Mudanzas de posiciones en el campo científico-disciplinar

En 1973, durante las gestiones de Carretero en el rectorado y Segovia en el decanato, la carrera de Geografía se adecuó a las nuevas consignas y objetivos que se proponía la Universidad Nacional de Cuyo y la Facultad de Filosofía y Letras en el marco del proyecto de reconstrucción y liberación nacional. Como primera medida, Rosier Omar Barrera,⁴⁴ hasta entonces director del Departamento de Geografía y responsable de la Sección Cartografía del Instituto de Geografía, presentó su renuncia con la intención de facilitar la tarea de organización de la Facultad, manifestando apoyo absoluto a la gestión

⁴⁴ Integrante de la primera generación de graduados y graduadas de la carrera de Geografía, Rosier Omar Barrera fue becario en el Instituto de Altos Estudios de América Latina de la Universidad de París donde realizó cursos impartidos por Pierre Monbeig sobre el medio natural y por Francis Ruellan sobre estudios de suelos, análisis geológicos sobre América Latina y de aprovechamiento de recursos hídricos (Pró, 1965). Desde mediados de la década de 1960, se desempeñó como docente de la asignatura Geografía Regional en la, por entonces, Escuela Superior de Estudios Políticos y Sociales y, luego, también ocupó el cargo de titular en la materia Hidrografía de la carrera de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras.

del delegado interventor, siempre y cuando “...ésta no se aparte de los principios fundamentales de Liberación Nacional que conducen a encauzar la universidad argentina hacia su verdadero objetivo social, económico y político”. (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Circular 9, 1973, p.4). Idéntica medida fue tomada por Ricardo Capitanelli, director del Instituto de Geografía desde 1971 y responsable de la Sección Estudios de Zonas Áridas, junto a Mariano Zamorano, jefe de la Sección Geografía Regional, y Matilde Velasco, jefa de la Sección Geografía Argentina (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Circular 11, 1973).

Rosier Barrera tuvo una destacada participación en el nuevo esquema que buscaba dibujar la UNCuyo. De hecho, en la etapa de diagnóstico, adquirió distintos roles: se desempeñó como secretario en la comisión organizada para identificar los problemas correspondientes al área de Geografía, fue integrante de la comisión de consulta sobre la nueva ley universitaria, presidió la comisión de FFyL para la llamada liberación nacional, fue coordinador de la comisión que redactó el informe de diagnóstico como así también integrante de aquella que se ocupó de realizar el anteproyecto de reforma (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Circular 3, 4, 9, 21, 25, 40, 1973). Como corolario, en julio de 1973 fue nombrado director interventor y en febrero de 1974 director normalizador del Departamento de Geografía, acompañado por Blanca Rosa Bianchi en la secretaría docente. Como señala uno de los graduados recientes en esa época:

Rosier Omar Barrera fue el principal impulsor de los cambios como director del Departamento. Fui uno de los que cultivó su amistad desde la época de estudiante. De bajo perfil, no explicitaba su adhesión al peronismo y, en nuestro ámbito, era muy respetuoso de la opinión de los demás en temas políticos y afines (Felipe, comunicación personal, abril 2022).

Desde el Departamento de Geografía, su tarea, entonces, fue la de conducir un nuevo proyecto académico que definía cuatro unidades pedagógicas: la de Geografía Humana, a cargo de Mariano Zamorano; la de Geografía Física, a cargo de Gerónimo Sosa; la de Geografía Argentina, a cargo de Miguel Marzo; y la de Geografía Regional, a cargo del geógrafo francés Jean Joseph Michel Preuilh (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 2, 1974; Facultad de Filosofía y Letras, Circular 48, 1974).

Las unidades pedagógicas estaban integradas también por otras profesoras y profesores, algunas de los cuales ya ejercían labores docentes, como Josefina Ostuni, Josefina Gutiérrez de Manchón, María Furlani de Civit y otros y otras más jóvenes y de egreso

reciente que comenzaban a insertarse como Irma Pavan de Martín, Eduardo Pérez Romagnoli o Rodolfo Richard Jorba (ver cuadro 2.1). A su vez, cabe señalar que estudiantes de todos los años se fueron incorporando a las distintas unidades pedagógicas.⁴⁵

Cuadro 2.1. Integrantes de las unidades pedagógicas de la carrera de Geografía (1973-1974)

Unidad Pedagógica de Geografía Humana	Unidad Pedagógica de Geografía Física	Unidad Pedagógica de Geografía Argentina	Unidad Pedagógica de Geografía Regional
Mariano Zamorano (C)	Gerónimo Sosa (C)	Miguel Marzo (C)	Michel Preuilh (C)
Miguel Marzo	Ricardo Capitanelli	Matilde Velasco	Mariano Zamorano
Oswaldo Inchauspe	Albero Regairaz	Gerónimo Sosa	Oswaldo Inchauspe
Matilde Velasco	Michel Preuilh	Alberto Regairaz	Josefina Ostuni
Renée Lasalle	Rosier Barrera	Ricardo Capitanelli	Maía Furlani de Civit
Josefina Ostuni	Juan Soria	Rosier Barrera	Juan Soria
María Furlani de Civit	Atilio Anastasi	Renée Lasalle	Sergio Pannocchia
Josefina Gutiérrez de Manchón	Alicia Pérez de Scariffia	Elia Puppato de Moreno	María Codes de Palomo
Atilio Anastasi	Daniel Cobos		Eduardo Pérez Romagnoli
Rodolfo Richard Jorba			Blanca Bianchi
Blanca Bianchi			
Irma Pavan de Martín			

Fuente: Elaboración propia en base a documentación administrativa del Departamento e Instituto de Geografía.

También, había una participación de geógrafos y geógrafas en la unidad pedagógica de Realidad Argentina que incluía la asignatura homónima, introductoria y común a todas las carreras de FFyL. Allí figuraban Irma Pavan de Martín, Rodolfo Richard Jorba, Daniel Cobos, Josefina Gutiérrez de Manchón, Eduardo Pérez Romagnoli, Blanca Bianchi y Alicia Pérez de Scaraffia (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Circular 87, 1974).

La nueva organización de la carrera pareciera no haber puesto en discusión estabilidad del plantel docente, aunque se perciben algunos cambios en los cargos de mayor jerarquía. Así, Barrera se convirtió en la principal figura destacada, siendo acompañado por tres docentes: Mariano Zamorano, quien ya venía ocupando con anterioridad cargos

⁴⁵ Siguiendo la Circular 60 de la Facultad de Filosofía y Letras del año 1974, en Geografía Física se integraron Pedro Céspedes, Encarnación Ortega, Francisco Moyano, Stella Maris Abdala (segundo año), Liliana Suárez, Elisa Quiroga, Elena María de las Nieves Abraham y Moira Beatriz Alessandro (tercer año); en Geografía Humana lo hicieron Norma Sapunar, Mariana Jofre (segundo año), Laura Brovedani, María Teresa de Fática Berra (tercer año), Francisco Martínez, Esther Trabucco (cuarto año), Susana Bolliti y Nora Billington (quinto año); en Geografía Argentina se incorporaron Cristina Giraud, Graciela Fernández, Teresa Sturniolo, Catalina Scalise (tercer año), María Mónica Cherry, Emilia Rapali (cuarto año) Norma Pasini y Eugenia Boroni (quinto año); y en Geografía Regional se unieron Silvia Zeballos, Rosa Rodríguez, Yolanda Saavedra, Gladys Sosa (cuarto año) María Carosio y Beatriz Lembo (quinto año).

institucionales y tenía una destacada trayectoria e importante capital científico como se comentó en el apartado anterior,⁴⁶ Michel Preuilh, nuevo expositor de los intercambios que se sostenían con las universidades francesas,⁴⁷ y Miguel Marzo, destituido en 1955 tras la “desperonización” de las universidades y reincorporado por la Resolución 252 del año 1973.⁴⁸

Si bien Ricardo Capitanelli y Matilde Velasco venían desempeñando cargos relevantes hasta la implementación de la nueva estructura organizativa, su relevo invita a pensar que las unidades pedagógicas supusieron un reordenamiento de las relaciones de poder al interior del campo científico de la Geografía cuyana. Más aún, cabe señalar que hasta 1973 el Instituto de Geografía, bajo la dirección de Capitanelli, había sido el órgano rector de las distintas actividades disciplinares a pesar de que existía un Departamento abocado a la organización del cuerpo y las funciones docentes (Zamorano, 1987). Con la implementación de las unidades pedagógicas, el Instituto quedó subsumido en el Departamento, siendo este, ahora, el ámbito en donde se centralizaban las decisiones. Esta reorganización, entonces, abona a la idea de que se produjo una mudanza en las posiciones adquiridas al interior del campo: si bien no se asistió a un recambio sustantivo de docentes, investigadores e investigadoras de afuera hacia dentro del campo, hubo una alteración en las ubicaciones alcanzadas a su interior “desde abajo hacia arriba” y viceversa.

⁴⁶ En este punto resulta interesante marcar que Zamorano, en paralelo a su rol de coordinador de una unidad pedagógica, fue presidente de la Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras, agrupación que había cuestionado algunas de las medidas tomadas en la Facultad del tercer gobierno peronista (ver nota 16). En dicha agrupación también tuvieron participación Ricardo Capitanelli, Atilio Anastasi y Josefina Gutiérrez de Manchón. Si bien no se pudo acceder a la nota original enviada por Zamorano, pareciera que este dirigió una carta a Arturo Roig solicitando información sobre los nuevos sistemas pedagógicos a implementarse en la UNCuyo. La respuesta Roig, fechada el 29 de octubre de 1973, manifestaba la escasez bibliográfica sobre el tema, aunque era enfático en reconocer que “La principal y fundamental documentación es viviente, hecho ciertamente importante y pocas veces acaecido en la historia educacional argentina.” De hecho, hacía alusión a la experiencia semejante que se estaba llevando en la Universidad de San Luis, invitando a la Asociación a entablar contacto directo con sus protagonistas. Finalmente, el filósofo cerraba la carta reafirmando el carácter original de la estructura que se estaba construyendo: “También puede decirse que las “áreas” que podrían asimismo denominarse “unidades pedagógicas”, intentan ser una corrección de los defectos que el sistema de departamentalización ofrece, en particular tal como se lo ha entendido en las universidades norteamericanas” (Roig, 1973).

⁴⁷ De acuerdo con la entrevista realizada a un graduado reciente e integrante de una de las unidades pedagógicas, Michel Preuilh a partir de 1970, fue el segundo geógrafo francés que se instaló en la UNCuyo luego de la llegada de Gaignard. Por los recuerdos dejados, se trataba de una figura sustantiva para la Geografía cuyana; “Michel Preuilh tenía condiciones ejemplares como docente, muy didáctico y muy conocedor de los temas que abordaba. Lo expresado y su entusiasmo en el desarrollo de las clases fueron un aporte indiscutible a la Geografía del Departamento, con un efecto positivo en los que fuimos sus alumnos y en los egresados que asistieron a sus cursos de especialización.” (Felipe, Comunicación personal, abril 2022).

⁴⁸ Si bien Marzo había estado fuera de la FFyL, desde mediados de la década de 1960 formaba parte del plantel docente de la Escuela Superior de Ciencias Políticas y Sociales, más precisamente, de la cátedra de Geografía Humana General (Ficcardi, 2013).

La Ordenanza 40 con fecha del 29 de diciembre de 1973 aprobaba los nuevos currículos para todas las carreras de Facultad de Filosofía y Letras. Tras recapitular las conclusiones de la diagnosis y las problemáticas identificadas, el “Plan de estudios 1974” enmarcaba las estructuras y contenidos de cada carrera en una Facultad que se definía como una “institución del pueblo y al servicio del pueblo” asumiendo por igual una misión docente, de investigación y de servicio. Entre sus objetivos se proponía estudiar, conservar y acrecentar creativamente los valores de la cultura regional, nacional y latinoamericana, formar profesionales capacitados científicamente y comprometidos con el proceso de liberación nacional y latinoamericano, formar investigadores capaces de desarrollar la ciencia y la técnica como instrumentos idóneos para alcanzar la “felicidad del pueblo y la grandeza de la nación” y servir a la comunidad contribuyendo a descubrir y solucionar los problemas del medio relacionados con los campos del saber cultivados en la Facultad.

El capítulo III de dicho documento fijaba los objetivos más particulares de cada carrera. Para el caso de Geografía, se marcaba un recorrido que reconocía como instancias claves la formación, el análisis crítico, la planificación y organización del espacio y la participación en la formulación de políticas públicas. En efecto, los y las estudiantes debían:

1-Capacitarse para el análisis de la organización del espacio y la interpretación de las relaciones que surgen de la relación recíproca del hombre y la naturaleza, y de los hombres entre sí como seres sociales; 2- Analizar críticamente el espacio geográfico en relación con el proceso de liberación nacional y latinoamericano; 3-Adquirir el saber epistemológico y los recursos metodológicos propios de la ciencia geográfica que permitan una adecuada práctica docente, profesional e investigativa; 4-Contribuir a la liberación del pueblo latinoamericano mediante la participación en la tarea de planificación del espacio que permita el desarrollo integral de la región, del país y del continente; y 5- Contribuir críticamente a la formulación de políticas que coadyuven al desarrollo de los recursos naturales de que dispone Latinoamérica para utilizarlos en favor de la felicidad de sus pueblos (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 40 1973, p.4).

Al igual que las restantes carreras de FFyL, Geografía organizó su estructura curricular en tres ciclos (ver cuadro 2.2).

El Ciclo A o Introductorio, comprendía el primer año de estudios con una serie de materias comunes. Por su carácter inicial, allí eran incluidas asignaturas que buscaban dotar de nociones científicas generales, aportando insumos críticos, teóricos y metodológicos para, por un lado, interpretar los problemas fundamentales que el proceso

de liberación planteaba a las distintas ramas de las disciplinas humanísticas y, por otro, profundizar en el conocimiento y comprensión de la situación del país y su inserción en el contexto latinoamericano. En este marco, los y las estudiantes podían cursar materias como *Realidad Argentina*, presentada como una introducción a los estudios superiores mediante el análisis e interpretación de un mismo tema de la realidad nacional desde los enfoques de diferentes disciplinas humanísticas, y *Ciencias Humanas, Sentido y Problemática Actual*, destinada a otorgar nociones epistemológicas y recursos metodológicos básicos que permitieran estudiar el sentido de las humanidades y su función social. Además de las asignaturas *Técnicas de Trabajo, Expresión Oral y Escrita, Lengua Moderna* y una actividad cultural o deportiva asociada, se sumaban para los y las estudiantes de Geografía *Antropología General* y dos materias específicas de la disciplina: *Problemas Geográficos Actuales y su Repercusión en Argentina*, abocada a abordar problemas demográficos, el uso, distribución, deterioro y conservación de recursos naturales, la industrialización como factor de desarrollo y los problemas de la dependencia, y *Teorías y Métodos de la Geografía*, que interiorizaba sobre el objeto, contenido, método y utilidad disciplinar.

El Ciclo B o Básico, constaba de tres años de duración y tenía dos ramas. Una de ellas era de formación profesional específica y se dirigía a que los y las estudiantes adquirieran conocimientos elementales disciplinares y los analicen críticamente en relación con la problemática histórica, política, social, económica y cultural desde una perspectiva argentina y latinoamericana. La otra rama se orientaba hacia la formación docente y apuntaba a desarrollar las principales herramientas para el ejercicio de tal actividad y desenvolver el espíritu crítico y creativo, la voluntad de participación y el compromiso con la realidad nacional, provincial y latinoamericana. Es en este ciclo, y en la rama de formación profesional específica, donde se cursaban las materias correspondientes a las cuatro unidades pedagógicas⁴⁹: *Geología, Geomorfología, Climatología, Hidrografía y Biogeografía* pertenecían a la unidad de Geografía Física; *Geografía de la Población,*

⁴⁹ Cada una de estas unidades pedagógicas, a su vez, tenía objetivos específicos. Mientras la de Geografía Física se planteaba el análisis de los elementos que constituyen el paisaje natural y sus interrelaciones para conocer el “cuadro natural” que sirve de marco para las actividades humanas; la de Geografía Humana se preocupaba por la distribución y organización de los grupos humanos en la superficie terrestre y su incidencia en el proceso de liberación nacional y social, el problema de la distribución de la tierra, la reforma agraria, los espacios socioeconómicos y el problema de la liberación argentina y latinoamericana. La de Geografía Argentina, por su parte, procuraba realizar un estudio del desenvolvimiento geográfico nacional, un análisis crítico de sus problemáticas y de la política de integración nacional; en tanto que la de Geografía Regional pretendía ocuparse de los problemas nacionales, regionales y macrorregionales de las potencias mundiales y de los países del tercer mundo.

Geografía Rural, Geografía Urbana, Geografía Económica y Geografía Política a la de *Geografía Humana*; *Geografía Física Argentina, Geografía Humana Argentina y Geografía Regional Argentina* a la de *Geografía Argentina*; y *Geografía de Europa, Geografía de la URSS, Geografía de Asia, Geografía de Oceanía, Geografía de África, Geografía de América Anglosajona y Geografía de América Latina* a la de *Geografía Regional*. Entre las materias de la rama para la formación docente sobresale la presencia de asignaturas como *La Problemática Pedagógica en la Liberación*, que consideraba a la educación como un proceso permanente de cambio inserto en el proyecto político de los pueblos, haciendo un estudio crítico de las concepciones educativas y principales teorías del siglo XX, y el seminario de *Reflexión Crítica acerca del Hecho Educativo*, poniendo en relación al proceso educativo con el de liberación y su contexto social, cultural, político y económico, regional y argentino.

Finalmente, el plan de estudios cerraba con el Ciclo C o de Orientación, de un año de duración, que estaba destinado a completar la formación profesional de los y las estudiantes, conforme a sus intereses, a partir de un campo de orientaciones electivas. En el caso de Geografía éstas eran 4: Estudio y Valoración de las Zonas Áridas, Recursos Hídricos y Control de Cuencas, Organización del Espacio, y Urbanismo y Problemas Geográficos Argentinos y Latinoamericanos. En todos los casos, además de las asignaturas nombradas de contenido específico, aparecían otras tantas que eran comunes en las cuatro orientaciones. Entre ellas figuraban *Estadística Aplicada a la Geografía, Análisis de Fotos Aéreas y Vía Satélite, Cartografía, Planificación y Organización del Espacio y Pedagogía Universitaria*.

Cuadro 2.2. Materias según ciclo correspondiente al Plan de estudios de 1974.

Ciclo A	
Técnicas de Trabajo	Lengua Moderna
Expresión Oral y Escrita	Problemas Geográficos Actuales y su Repercusión en Argentina
Realidad Argentina	Teoría y Método de la Geografía
Ciencias Humanas, Sentido y Problemática Actual	Antropología General
Ciclo B	
Formación Específica	Formación Docente
<i>UP Geografía Física</i>	Psicología General
Geología	Psicología Evolutiva
Geomorfología	La problemática Pedagógica en la Liberación
Climatología	Teoría de la Enseñanza y del Aprendizaje

Hidrografía	Seminario en temas de ética profesional		
Biogeografía	Planificación del currículum		
<i>UP Geografía Humana</i>	Evaluación		
Geografía de la Población	Política y administración de la educación		
Geografía Rural	Estrategias docentes		
Geografía Urbana	Residencia docente		
Geografía Económica	Seminario de Reflexión Crítica acerca del hecho educativo		
Geografía Política			
<i>UP Geografía Argentina</i>			
Geografía Física Argentina			
Geografía Humana Argentina			
Geografía Regional Argentina			
<i>UP Geografía Regional</i>			
Geografía de Europa			
Geografía de la URRSS			
Geografía de Asia			
Geografía de África			
Geografía de Oceanía			
Geografía de América Anglosajona			
Geografía de América Latina			
Ciclo C			
Orientación, Estudio y Valoración de las Zonas Áridas	Orientación Recursos Hídricos y Control de Cuencas	Orientación Organización del Espacio y Urbanismo	Orientación Problemas Geográficos Argentinos y Latinoamericanos
Geografía física de las Zonas Áridas	Hidrología e Hidrogeología	Economía	Economía
Edafología o Ecología de las Zonas Áridas	Nivología y Glaciología o Geomorfología Glaciar y Periglaciar	Sociología Rural y Urbana o la Ciudad y la Región	Historia Económica de Latinoamérica o Sociología Rural Argentina y Latinoamericana
Geografía Rural de las Zonas Áridas o Valorización de Zonas Áridas y Tipología de los Oasis	Edafología o Ecología	Urbanismo y Urbanización o Problemas de Urbanización de Argentina y América Latina	Estructura Agraria Argentina o Estructura Agraria Latinoamericana
	Regularización dinámica e Integral de Cuencas Fluviales o Control de Cuencas Fluviales	Políticas de Organización del Espacio	La reforma agraria en Latinoamérica
Matemática aplicada a la estadística			
Estadística aplicada a la Geografía			
Análisis de Fotos Aéreas y vía satélite			
Cartografía			
Planificación y Organización del Espacio			
Pedagogía Universitaria			
Prueba de Idioma Moderno			
Memoria de Licenciatura			

Fuente: Elaboración propia en base a Ordenanza 40 (Facultad de Filosofía y Letras, 1973)

De lo anterior, y tras un análisis de las equivalencias con el plan de 1960, se desprende que en el plan de estudios de la carrera de Geografía de 1974 fueron incorporadas numerosas materias nuevas que surgían como un desdoblamiento de asignaturas más generales, como el caso de *Geografía Humana General* que ahora se subdividía en *Geografía Urbana*, *Geografía Rural*, *Geografía Económica* y *Geografía Política* o los casos de *Geografía del Hemisferio Occidental* y *Geografía del Hemisferio Oriental* ahora separadas en *Geografía de América Latina*, *Geografía de América Anglosajona*, *Geografía de África*, *Geografía de Oceanía*, *Geografía de Europa*, *Geografía de la URRSS* y *Geografía de Asia*. También tenían lugar materias nuevas que no encontraban antecedentes en el plan anterior como *Problemas Geográficos Actuales y su Repercusión en Argentina*, *Geología*, los seminarios de *Geografía Humana* y *Geografía Regional* y buena parte de las materias específicas para las distintas orientaciones, como *Problemas de Urbanización de Argentina y América Latina*, *Historia Económica de Latinoamérica* o *La Reforma Agraria en Latinoamérica*, entre otras. En este sentido, tales cambios representaban una novedad. Como señala uno de los entrevistados que se desempeñó como docente durante estos años:

Se "geografizó" la carrera, si me permites el término, en el sentido que fueron eliminadas materias no geográficas y fueron incorporadas asignaturas de la especialidad que no existían en el plan, como por ejemplo, Geografía de América Latina y América Anglosajona, separadas (antes existía una Geografía del Hemisferio Occidental dictada en un cuatrimestre). Desde un punto de vista eso favoreció el conocimiento de la disciplina, pero, por otro, en mi opinión, hubo una pérdida pues fueron excluidas materias como Antropología y Arqueología Prehistórica, esenciales para la formación del geógrafo, repito, es mi opinión (...) Aunque eran optativas, también fueron eliminadas materias como Antropología Filosófica y Filosofía de la Historia, que para mí fueron muy enriquecedoras (Felipe, Comunicación personal, septiembre 2019).

A partir del trabajo de archivo se han identificado algunos programas de materias que ponen de manifiesto el interés por establecer un diálogo entre la disciplina y las principales consignas del proyecto político nacional y universitario.

Así, la materia *Geografía de América Latina* (Zamorano, 1974), se proponía conocer la problemática general vinculada a la organización del espacio latinoamericano buscando distinguir en él los efectos de las condiciones naturales, por un lado, y las resultantes de su particular evolución histórica (humana), por otro. Allí cobraba preeminencia el estudio de los desequilibrios regionales, propiciados por las condiciones de dependencia,

haciendo énfasis en aspectos tanto agrarios-rurales como urbanos. En efecto, a través de esta asignatura se buscaba destacar la condición de subdesarrollo dependiente de la región de América Latina como resultado de las condiciones desiguales de intercambio con países imperialistas, en particular Gran Bretaña y Estados Unidos, y generar consciencia entre los y las estudiantes sobre las problemáticas de explosión urbana, deterioro y marginación social como así también de aquellas vinculadas con la tenencia de la tierra y la necesidad de una reforma agraria, citando estudios de caso sobre México, Cuba, Perú y Paraguay. Además, en línea generales, había un énfasis marcado por indagar y fomentar una integración entre los países latinoamericanos. Estos planteos se apoyaban en bibliografía de diferentes orígenes. En primer lugar, aquella de tradición francesa como eran los textos de Romain Gaignard y, en segundo lugar, aquellos textos latinoamericanos que abordaban el subdesarrollo como “Subdesarrollo y estancamiento en América Latina” (1966) y “La economía Latinoamericana desde la conquista ibérica hasta la revolución cubana” (1969) de Celso Furlado, “Reforma agraria y dominación social en América Latina” (1973) de Antonio García, “El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo” (1973) de Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, “Imperialismo y urbanización en América Latina” (1973) de Manuel Castells y “Les villes du Tiers Monde” (1971) y “Geografía y economía urbana en los países subdesarrollados” (1973) de Milton Santos.

La preocupación por la organización del espacio latinoamericano también estaba presente en la asignatura *Planificación y Organización del Espacio* (Pavan de Martín y Bianchi, 1974). Allí, ambas docentes, ponían énfasis en conocer los diferentes procesos y etapas que involucraba la planificación urbana y regional, como así también los distintos organismos implicados a diferentes escalas. En efecto, el programa de esta materia indicaba una preocupación por indagar los métodos y formas para realizar relevamientos, diagnósticos, acciones directas y coordinadas de planificación. Además, contemplaba el tratamiento de teorías del espacio y técnicas propias para la planificación nacional y regional y criterios de regionalización. En la bibliografía del programa eran incluidos varios textos de origen latinoamericano como “Políticas de desarrollo urbano y regional en América Latina” (1972) de Jorge Enrique Hardoy y Guillermo Geisse, “Las ciudades en América Latina” (1972) de Hardoy, “Desigualdades regionales y concentración económica. El caso argentino” (1974) de Alejandro Rofman o “Geografía y economía urbana en los países subdesarrollados” (1973) de Milton Santos y distintas publicaciones del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social. También se

incorporaban obras producidas en los países centrales como “Los polos de desarrollo y la planificación nacional, urbana y regional” (1973) de François Perroux. En este sentido, podría reconocerse cierta continuidad entre la propuesta de Geografía aplicada y la perspectiva de planificación para la liberación promovida por el Plan Trienal (1974-1977):⁵⁰

La tarea de planificación en la que está empeñado el Gobierno del Pueblo se concibe como un proceso continuo y permanente y como un instrumento que asegure la máxima racionalidad en la adopción de decisiones para el logro de los objetivos del país (...) [Los planes regionales y provinciales] deberán expresar tanto la voluntad de unidad nacional como las vocaciones de cada región y provincia decididas por ellas mismas. Su elaboración implica una profunda discusión *en* la que conjuntamente la Nación y las provincias definirán la estrategia nacional de ocupación y ordenamiento del espacio (Poder Ejecutivo Nacional, 1974, p. 9; p.141-142).

Por otra parte, singular sería el caso de la materia *Geografía Política* (Marzo, 1974). Su inclusión en el nuevo plan de estudios puede encontrar un asidero en las reivindicaciones que su titular, Miguel Marzo, venía planteando al interior del campo de la Geografía cuyana. A su entender,

...es la falta de personalidad geográfica la que nos ha llevado a erradicar a la geografía política de nuestras casas de altos estudios. ¿Qué se enseña en el plan de estudios de la especialidad geografía de la UNC? No hay geografía política, tampoco geografía económica argentina, se eliminó geología y se mantuvo geomorfología y esto resulta como especializarse en medicina sin cursar anatomía, y hacer casas sin estudiar resistencia de materiales. (...) La geografía política no está ni obsoleta ni perimida, salvo para aquellos geógrafos académicos que no quieren indagar con firmeza en los desajustes humanos de un mundo politizado... (Marzo, 1973, p.23).

Justamente, sería en una coyuntura de fuerte politización de la UNCuyo y de cambios en las posiciones adquiridas al interior del campo científico que se daría lugar la incorporación de este tipo de miradas. Unos años antes, Miguel Marzo y Osvaldo Inchasupe habían publicado un libro llamado “Geografía de Mendoza” (1967) y Capitanelli (1968) había realizado una reseña en donde cuestionaba de principio a fin la obra, resaltando en muchos pasajes la necesidad de sostener el carácter objetivo del conocimiento geográfico en detrimento de aquél de carácter más bien político o politizado que la obra proponía. Las palabras citadas de Marzo, entonces, pueden ser concebidas

⁵⁰ El Plan Trienal (1974-1977) presentado por Perón el 21 de diciembre de 1973 explicitaba la urgencia de reestructurar el espacio argentino para lograr la unidad nacional, la necesidad del uso racional e integral de los recursos naturales, la conservación del medio ambiente o la integración de todo el espacio latinoamericano. Estas preocupaciones de carácter territorial eran vistas por los geógrafos y geógrafas como una posibilidad de contribuir con el proyecto nacional.

como una respuesta a Capitanelli. La inclusión de la materia *Geografía Política* en el plan de estudio de 1974 también habla de la victoria de la visión de Marzo sobre la de Capitanelli.

En términos de contenidos, esta asignatura abordaba al espacio (y particularmente el territorio) como fundamento del Estado. En este marco, se trataban temas como las desigualdades regionales y las consecuencias político-geográficas en los espacios periféricos, el imperialismo, la descolonización y el neocolonialismo, la “conquista” de territorios productivos en espacios áridos y semiáridos o la integración socioeconómica y política regional. De acuerdo con los testimonios recogidos de uno de los integrantes del cuerpo docente de la materia:

El encargado (titular) era el Prof. Miguel Marzo, que venía de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Hombre de larga militancia en el primer peronismo y geógrafo formado en la escuela alemana. (...) Los enfoques más comunes de los cursos apuntaban a mostrar las desigualdades del mundo, entre Primero, Segundo y Tercero. Desarrollo/subdesarrollo; centro/periferia; dependencia o liberación. (Cristian, comunicación personal, junio 2021).

Sin embargo, a diferencia de las asignaturas anteriormente mencionadas, aquí había un explícito interés en trabajar la Geopolítica que se ligaba a estudiar ciertos temas de interés para el Estado nacional. Siguiendo las perspectivas clásicas de los programas de Geografía Política o de Geopolítica la asignatura también contemplaba el tratamiento de temáticas como las áreas de fronteras, los límites, las zonas de seguridad nacional, las relaciones con los países limítrofes o las disponibilidades de recursos naturales, entre otros. De hecho, varias de estas cuestiones, también figuraban en la agenda del Plan Trienal.⁵¹ Para acompañar tales objetivos se anexaba como bibliografía autores como el jurista César Díaz Cisneros con “El territorio argentino. Cuestión de límites” (1963), el vicealmirante Ernesto Basilico con “Los derechos de la Argentina en el Beagle” (1970) o el abogado y político Ítalo Luder con “La Argentina y sus claves geopolíticas” (1974).

⁵¹ En este contexto, bajo el amparo de la ley 18.575 de zonas y áreas de fronteras, en 1973 se creaba el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Fronteras Argentinas (CEIFAR) con los objetivos de: “realizar investigaciones aplicadas interdisciplinarias que tengan influencia o relación con el desarrollo y bienestar de las regiones fronterizas y los espacios exteriores inmediatos; y contribuir a la formación de recursos humanos a nivel de posgrado.” (Rodríguez Arias, 1973, p.4-5) Este Centro fue creado por un conjunto de académicos que integraban en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, entre ellos Rosier Barrera y Miguel Marzo. Originalmente seguiría la propuesta del Plan Trienal al promover la planificación en áreas de fronteras. Sin embargo, tras el giro a la derecha del gobierno peronista y el advenimiento de la dictadura cívico-militar, el CEIFAR acrecentaría su relevancia, y se volcaría a realizar investigaciones funcionales a un tipo de nacionalismo territorial belicoso y conservador.

Finalmente, interesa agregar otras materias que avanzaron en problematizar los efectos de las sociedades sobre la naturaleza. Particularmente, estos planteos estaban en línea los señalamientos del Plan Trienal (1974-1977) sobre la necesidad de una explotación racional de los recursos naturales y prestar atención al deterioro de las condiciones físicas como resultado de la acción humana (ver nota 50). Así, por ejemplo, en los programas de materias como *Climatología* (Capitanelli, 1974) y *Seminario de Geografía Física* (Capitanelli, 1974) figuraban tópicos destinados a “comprender los grandes problemas clima-hombre y las posibles soluciones”, “la importancia de conocer el medio físico para la solución de los problemas prácticos relacionados con el hombre” y “tomar conciencia de los grandes problemas físicos, biológicos y humanos derivados de los flagelos climáticos y las posibles soluciones”. Por otro lado, es posible reconocer otras asignaturas que incluían postulados relacionados la Geografía regional de matriz clásica en el sentido de explorar cómo en el marco de una región las condiciones naturales obraban como posibilidad para el desarrollo de los grupos humanos. Es el caso del programa de la asignatura *Geografía de América Anglosajona* (Zamorano, 1974) en donde “valorar la acción del hombre en la conquista del medio”, “las condiciones naturales y la edad de la colonización en la diferenciación regional” y “establecer las diferencias entre los modos de ocupación del espacio de acuerdo a las posibilidades de los grupos humanos”, eran algunos de los ejes tratados. De esta forma, sería posible distinguir dos miradas distintas sobre la relación sociedad-naturaleza: por un lado, aquella que la aborda a partir de determinadas situaciones de deterioro de la naturaleza ligada a la acción de las sociedades, junto a la búsqueda de posibles soluciones; y, por otro, aquella que bregaba por entenderla desde la región en términos de contingencia, es decir, cómo las sociedades se organizan de acuerdo a las condiciones o limitaciones que ofrece la naturaleza.

A las asignaturas anteriores es posible añadir otras que, desde sus denominaciones, expresaban un vínculo directo con el nuevo proyecto político-académico como *Realidad Argentina*, *Problemas Geográficos Actuales y su Repercusión en Argentina*, *Historia Económica de Latinoamérica* o *La Reforma Agraria en Latinoamérica*. Además, la intención de estudiar problemas nacionales y regionales, como mencionan los programas de los seminarios de *Geografía Argentina* y *Geografía Regional* y las asignaturas de *Geografía Humana Argentina* y *Geografía Regional Argentina*, podrían sugerir un intento de orientar la disciplina para colaborar con las necesidades del país y de la región.

En líneas generales, entonces, con el Plan de Estudios de 1974 se reconocen algunos intentos de renovación de los contenidos. Esta propuesta tiene como propósito problematizar la organización del espacio desde las teorías del subdesarrollo y de la dependencia y desde una mirada de raíz latinoamericana. De este modo se buscaba acercar a la Geografía cuyana a los objetivos políticos de la reconstrucción y liberación nacional.

Sin embargo, resulta interesante señalar que los distintos documentos que se han ocupado de recuperar la historia interna del Instituto y la carrera de Geografía no hacen ningún señalamiento sobre las particularidades de esta etapa (Ostuni, Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón, 1977; Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón y Molina de Buono, 1994). Por el contrario, la misma suele ser incluida en un recorte temporal más amplio caracterizado por el predominio del enfoque regional de la escuela francesa. Así, a modo de ejemplo, Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón y Molina de Buono, (1994, p.40) indicaban que,

Durante los años anteriores a 1969, se aplican métodos tradicionales, en temas sectoriales - actividad, medio natural- y en escalas que abarcan grandes territorios. Los trabajos evocan una época en que el inventario era fundamental, y el mapa ejemplificaba acertadamente el medio natural pero no lo humano. Posteriormente, los temas son más integrales, la metodología regional se perfecciona y la escala de los trabajos es preferentemente local. Esta década del 70 al 79 es mejor definida por sus caracteres uniformes, cuando el propósito de describir los lugares se cumple buscando una dominante que distinga cada paisaje, de manera tal que nombrar un territorio signifique al mismo tiempo mencionar una singular combinación hombre-medio.

En este sentido, a pesar de la existencia de propuestas emergentes para el período reformista de los años 1973-1974, las geógrafas y geógrafos de Cuyo que se ocuparon de historiar su propio quehacer van a reconocer un cambio en la perspectiva disciplinar solo para finales de la década de 1970 en donde comenzó a cobrar preeminencia el análisis locacional, que inició un paulatino desplazamiento en el predominio de la escuela regional francesa (Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, 1986). Tal cuestión podría estar señalando que el compromiso con los objetivos que se proponía la Universidad durante los primeros años del tercer gobierno peronista no fue generalizado, encontrando algunas dificultades para comulgar en una comunidad que tenía cierta práctica en mantener una posición de neutralidad. Esto sugiere pensar que “desde abajo”, y en términos epistemológicos, las iniciativas fueron más bien aisladas, encontraron poco eco o, como señala Felipe (comunicación personal, abril 2022): “...el alcance de la renovación

disciplinaria fue limitado a un grupo de profesores jóvenes en las nuevas asignaturas”. En este sentido, Cristian (comunicación personal junio 2021), quién inicio sus labores docentes en esta época, también añade que

...los cambios (1973/74) que recuerdo fueron escasos en términos de incorporación de personal nuevo. Los contenidos, como dije, se dispersaron en multiplicidad de cursos, particularmente volcados dentro de la Geografía Humana a resaltar cuestiones políticas y sociales. (...) Los tratamientos de cada curso los desconozco, pero al no haberse casi producido desplazamientos e incorporaciones de docentes, no es difícil concluir que se habrá tratado de “cumplir” con lo que indicaban las autoridades

De acuerdo con lo narrado, entonces, el reacomodamiento de las posiciones de ciertos agentes (Barrera, Marzo, Preuilh, Capitanelli Velasco, entre otros y otras) al interior del campo científico y, junto a ello, la formulación de una propuesta de Geografía al servicio del proyecto de reestructuración y liberación nacional, permiten entender que durante los años 1973-1974 emergió una disputa institucional-epistemológica entre quienes deseaban profundizar los alcances de la reforma y quienes preferían mantener el status quo. Si bien institucionalmente se impuso la estructura de unidades pedagógicas como nueva forma de organizar el Departamento-Instituto y se aprobó un nuevo plan de estudios con los contenidos que se han señalado, pareciera que el compromiso con el nuevo proyecto político epistemológico no fue extendido. En este sentido, los testimonios indican la existencia de ciertas resistencias y reticencias que funcionaron como limitantes para adoptar las propuestas político-epistemológicas. De esta forma, aunque se produjo una disputa, la implementación de su contenido fue parcial y, como se verá a continuación, prontamente interrumpida.

2.4.2.2. La contrarreforma y el Plan 1975. Reposicionamientos y cambios de agentes en el campo científico-disciplinar

En septiembre de 1974, con la sustitución de Ivanissevich por Taiana en el Ministerio de Educación, comenzó el proceso de desmontaje de la reforma que había tenido lugar poco más de un año atrás. En Cuyo, sus efectos empezaron a sentirse recién para principios de 1975 con la gestión de Otto Burgos en el rectorado. A partir de entonces, entre geógrafos y geógrafas cuyanas, se produjo un nuevo reordenamiento de las posiciones de poder adquiridas dentro del campo que la reforma del período 1973-1974 había propiciado. Pero, además, como novedad, tuvo lugar la salida de agentes claves.

La Ordenanza 2 derogó la estructura de las unidades pedagógicas y solicitó el restablecimiento del sistema de cátedras y de los institutos de investigaciones como elementos básicos de la estructura académica. Entre una larga lista de considerandos, por un lado, se aludía a un funcionamiento poco eficaz de las unidades pedagógicas que actuaban en desmedro del rendimiento de docentes (por la excesiva cantidad de cursos que hacían exclusiva la dedicación para el dictado de clases), investigadores e investigadoras (por el cierre de institutos de investigación que desalentaba dicha actividad) y estudiantes (por una disminución en sus exigencias y obligaciones). También, la implementación de las unidades pedagógicas previa a la sanción de la “Ley Taiana” llevaba a sus críticos a hablar de una situación de ilegalidad. Por otro lado, el lenguaje de lucha contra la llamada “subversión” comenzó a cobrar protagonismo. Así, se explicitó que “...esta autoridad considera que el sistema de “áreas” está basado teóricamente en una ideología marxista, totalmente extraña a nuestra nacionalidad y a la política educativa públicamente expuesta por el Poder Ejecutivo Nacional.” (Universidad Nacional de Cuyo, Ordenanza 2, 1975, p.2). Al mismo tiempo, la Ordenanza 3 rechazó los planes de estudio vigentes desde 1974 por cuanto su aprobación había sido previa a la nueva ley universitaria, y de ahí que carecerían de legitimidad, y porque “...el espíritu e instrumentación del citado plan de estudios responde a un modelo extranjerizante, totalmente ajeno a nuestra realidad educativa, implantado simultánea y sorpresivamente en varias universidades del país” (Universidad Nacional de Cuyo, Ordenanza 3, 1975, p. 1).

Tales disposiciones del rectorado, además, eran acompañadas por resoluciones específicas de las facultades. En el caso FFyL, por ejemplo, la número 18 solicitaba la derogación de los planes de estudio y la desarticulación de las unidades pedagógicas argumentando, entre otras cuestiones, que la reforma impulsada desde 1973 “...bajo la apariencia de un cambio, -que como tal no podía menos de ser bien recibida-, escondía la voluntad de implantar un régimen de anarquismo pedagógico destinado a favorecer el extremismo subversivo.” (Facultad de Filosofía y Letras, Resolución 18, 1975, p.1). Con estas normativas como antesala, durante el año 1975 se fue preparando una modificación curricular para todas las carreras de FFyL. En diciembre de dicho año, la Ordenanza 36 de la propia Facultad la puso en vigencia.

El documento del “Plan de estudios 1975” partía de sostener, en línea con lo comentado, la ineficacia del currículum anterior y la búsqueda de “...la cohesión y unidad de criterios que permitan armonizar la vida académica de los distintos departamentos” (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 36, 1975, p.1). Los objetivos asumidos variaban respecto a aquellos propuestos para el Plan 1974. Estos dejaban de estar ligados al proceso de reconstrucción y liberación para orientarse hacia una formación más conservadora destinada a la generación de una conciencia nacional. En este marco, para la carrera de Geografía se planteaba:

1-Afirmar el criterio humanístico en las cuestiones de organización de espacio que competen a la geografía; 2-Lograr el conocimiento profundo de la ciencia geográfica en su naturaleza específica, y adquirir sus conceptos y sus recursos metodológicos fundamentales; 3-Comprender el carácter explicativo de la disciplina y su valor de síntesis, reafirmando el principio de conexión y la visión regional de los problemas; 4-Consolidar el sentimiento de nacionalidad, mediante el conocimiento de nuestra realidad regional y nacional, en relación con el resto de la superficie terrestre y en particular con América Latina; 5-Valorar la importancia prospectiva de esta ciencia, su intervención indispensable en el ordenamiento de la superficie terrestre, con vistas a la subsistencia y bienestar de la humanidad; y 6-Tomar conciencia del ejercicio de la profesión no sólo como una forma de realizar la propia vocación sino para cumplir con la responsabilidad social frente a la comunidad con la que todo hombre está comprometido. (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 36, 1975, p.5).

El nuevo plan (ver cuadro 2.3) abandonaba la organización en ciclos para recuperar la estructura clásica de cinco años. El primero, contaba con una serie de materias comunes a las distintas carreras de la Facultad como *Estudio de la Constitución Nacional (Derecho Constitucional)*, *Lengua Fundamental (Comunicación)*, *Técnicas de estudio e investigación (Seminarizada)*, *Introducción a la Filosofía e Idioma Moderno*. A ellas se sumaba *Introducción a la Geografía* y otra materia introductoria optativa de conocimientos de Historia o Literatura. El segundo año se abocaba a profundizar los contenidos de Geografía Física al incluir materias como *Geología*, *Geomorfología*, *Climatología*, *Hidrografía*, *Biogeografía* y *Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Física*, con la excepción de la presencia de *Geografía Económica General*. El tercero hacía lo propio con el campo de la Geografía Humana. Allí figuraban las asignaturas *Geografía Urbana*, *Geografía Rural*, *Geografía de América Latina*, *Geografía Política*, *Geografía Regional Argentina I*, *Técnicas de Estudio y trabajo en Geografía Humana*, a la que añadía para el profesorado *Psicología de la Adolescencia y Juventud*. El cuarto estaba dedicado a abordar la Geografía Regional a través de asignaturas como *Geografía*

Regional Argentina II, Geografía de América Anglosajona, Geografía de África y Oceanía, Geografía de Eurasia, y Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Regional y se completaba con una materia optativa entre *Geografía de los Espacios Áridos, Uso y Control del Agua en Regiones Secas, Geografía Urbana y Urbanismo*. En el último año podían optar por las siguientes orientaciones: Zonas Áridas, Recursos Hídricos y Control de Cuencas u Organización del Espacio y Urbanismo. Cada una de estas orientaciones poseía sus materias específicas. La cursada finalizaba con un seminario de licenciatura y un viaje de estudios obligatorio.

Cuadro 2.3. Materias por año según Plan de Estudios 1975

Primer año
Estudio de la Constitución Nacional (Derecho Constitucional)
Lengua Fundamental (Comunicación)
Idioma Moderno
Introducción a la Geografía
Introducción a la Filosofía
Introducción a la Historia o Introducción a la Literatura
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía
Segundo Año
Geología
Geomorfología
Climatología
Hidrografía
Biogeografía
Geografía Económica General
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Física
Tercer Año
Geografía Urbana
Geografía Rural
Geografía de América Latina
Geografía Política
Geografía Regional Argentina I
Psicología de la Adolescencia y Juventud (solo profesorado)
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Humana
Cuarto Año
Geografía Regional Argentina II
Geografía de América Anglosajona
Geografía de África y Oceanía
Geografía de Eurasia
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Regional

Pedagogía (solo profesorado)		
Geografía de los Espacios Áridos o Uso y Control del Agua en Regiones Secas o Geografía Urbana y Urbanismo		
Quinto Año		
Orientación Zonas Áridas	Orientación Recursos Hídricos y Control de Cuencas	Orientación Organización del Espacio y Urbanismo
Uso de los Recursos en las Regiones Áridas	Hidrología e Hidrogeología	Planificación Urbana y Regional
Geografía de las Regiones Áridas Argentinas (Mendoza)	Nivología y Glaciología	Problemas de Organización del Espacio en Argentina y América Latina
Didáctica General y Especial (solo profesorado)	Didáctica General y Especial (solo profesorado)	Didáctica General y Especial (solo profesorado)
Ecología de las Regiones Áridas	Aprovechamiento de las Cuencas Fluviales a Nivel Nacional e Internacional	Sociología Rural y Urbana
Dos materias a elección de las otras dos orientaciones.		
Seminario de Licenciatura		
Viaje Anual		
Práctica de la Enseñanza (solo profesorado)		

Fuente: Elaboración propia en base a Facultad de Filosofía y Letras, Ordenanza 36, 1975.

La comparación entre el plan de estudios de 1974 y de 1975 permite constatar que muchas de las materias incorporadas en la primera propuesta, sobre todo aquellas resultantes de un desdoblamiento de otras asignaturas más generales fueron conservadas en la segunda. Son los casos de, por ejemplo, *Geografía Rural*, *Geografía Urbana*, *Geografía Política*. Para el caso de las Geografías regionales, mientras algunas se mantuvieron, otras fueron objeto de agrupamientos continentales. Entre las asignaturas regionales que se conservaron se pueden mencionar: *Geografía de América Latina*, *Geografía de América Anglosajona* y *Geografía Regional Argentina*. Mientras que *Geografía de Eurasia* absorbió las antiguas *Geografía de Europa*, de URSS y de Asia, *Geografía de África* y *Oceanía* se tornó una única materia en donde se dictaban conocimientos correspondientes a ambos continentes que en el plan anterior se impartían en dos asignaturas separadas. Además, el corrimiento ideológico llevó a la eliminación de asignaturas como *Realidad Argentina*, *Problemas Geográficos Actuales y su Repercusión en Argentina*, *La Reforma Agraria en Latinoamérica*, *La Problemática Pedagógica en la Liberación*, entre otras.

En relación a las orientaciones se mantuvieron tres de las cuatro existentes en el plan de 1974. Así, la orientación Problemas Geográficos Argentinos y Latinoamericanos, con sus

materias específicas, no encontró lugar en el nuevo plan. Las otras tres orientaciones se preservaron, aunque se efectuaron algunos cambios en las nomenclaturas. Como novedad, fueron incorporadas materias metodológicas orientadas al tratamiento de técnicas de estudio y de trabajo en Geografía Física, Humana y Regional.

El seguimiento en los programas de algunas materias del año 1975 ha permitido advertir ciertas modificaciones en los contenidos que se incorporaron en 1973-1974. Principalmente, estos dejaron de lado su focalización en el estudio de la organización del espacio desde la perspectiva latinoamericana y del subdesarrollo dependiente para volver a posicionarse en el enfoque regional más clásico. En *Geografía de América Latina* (Zamorano, 1975), aunque la bibliografía que había sido introducida para su estudio permaneció, la idea de subdesarrollo dependiente, por ejemplo, no tuvo más presencia en el programa. En su lugar aparecía como uno de los tópicos a tratar la “desigualdad regional y contrastes físicos y humanos”. En el caso de *Geografía Política* (Marzo, 1975) se constata la continuidad del temario más propio de la Geopolítica que, aunque más conservador, mantuvo un marco político nacionalista para su desarrollo. Por otra parte, aquellos planteos que problematizaban las situaciones de deterioro de las condiciones físicas a partir de la acción grupos humanos junto a la búsqueda de posibles soluciones, en vinculación con la propuesta del Plan Trienal, no continuaron de la misma manera. En efecto, pareciera que la búsqueda de soluciones, idea que tuvo relevancia en la etapa anterior, dejó de tener cabida. Ejemplo de ello es la asignatura *Climatología* (Capitanelli, 1975) en donde esta cuestión ya no figuraba en el programa. La presencia del tópico de “efectos físicos, biológicos y humanos de los climas. Contaminación atmosférica y clima” sugiere el sostenimiento del análisis de la situación de deterioro. En paralelo, las miradas que reposaban sobre un entendimiento de la relación sociedad-naturaleza más en términos de posibilidades ligado a la Geografía regional de matriz clásica permanecieron en línea con los cambios señalados. Así, en *Introducción a la Geografía* (Inchauspe, 1975), por ejemplo, se planteaba entre sus objetivos “comprender las variaciones fisionómicas de la superficie terrestre como resultado de un juego complejo de interrelaciones de elementos físicos y humanos” y “comprender y aplicar los conceptos de delimitación de la región”.

A la par que tenían lugar estas modificaciones curriculares, el Departamento y el Instituto de Geografía volvieron a ser entidades independientes y en abril de 1975 Rosier Barrera fue reemplazado por Osvaldo Inchauspe en la conducción de ambos espacios. En agosto

del mismo año, Inchauspe renunció al Departamento y su lugar fue ocupado por Matilde Velasco.

Por su parte, el contexto de violencia se hizo creciente al interior de la Universidad. El atentado sufrido por el decano Onofre Segovia, como así también el asesinato de Susana Bermejillo, impactó en los diferentes claustros. En particular, forma parte de la memoria de María José (comunicación personal, marzo 2022), quien por esos años estaba finalizando la Carrera:

Había una chica que no sé en qué grupo estaba y apareció en la ruta a San Juan, en la 40, quemada con cigarrillos en la banquina. Fue el caso de Susana Bermejillo. Y te digo que yo la escuchaba en las asambleas y me gustaba porque, claro, a uno le parecía que no era una persona violenta. Pero no sé qué era lo que se perseguía en esa época, entendés. Qué pasa. Vos como estudiantes lo vivís distinto. A mí me dio muchísima pena porque era muy buena chica. Y en mi casa, vos imagináte, como mi padre era profesor, yo estudiaba hasta las 10 de la noche en el living y después de esa hora me iba para atrás por si alguna vez le ponían una bomba. Era fea esa situación como estudiante, pero bueno, era lo tenías que hacer.

También, este marco llevó a la renuncia del geógrafo francés Michel Preuilh en el mes de noviembre. Si bien la documentación aduce “razones de índole personal” (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Resolución 589, 1975) quizás, esta dimisión pueda estar relacionada con el intento de secuestro de Noël Salomon mientras se encontraba brindando cursos en Mendoza. Este intelectual marxista, fundador y director del Instituto de Estudios Ibero-Americanos de la Universidad de Burdeos, había sido uno de los primeros contactos que entabló Mariano Zamorano para iniciar los vínculos de dicha Universidad con la UNCuyo (Cicalese, 2014). Ante la gravedad de lo ocurrido, la cancillería francesa tomó la decisión de interrumpir los vínculos de intercambio y colaboración de más de veinte años.⁵² A la salida de Preuilh hay agregar la no renovación de las designaciones de Eduardo Pérez Romagnoli y de Rodolfo Richard Jorba (Fermín, Comunicación personal, julio 2021; Cristian, Comunicación personal, junio 2021; Felipe, Comunicación personal, abril 2022).

⁵² De acuerdo a las entrevistas, los vínculos entre la UNCuyo y Burdeos no se interrumpieron de inmediato, sino que siguieron un tiempo más, aunque, con una cantidad cada vez menor de becarios y becarias: “Viajé a Francia en agosto de 1976 para incorporarme en septiembre (...) Fui un poco antes para instalarme. Y ahí en Burdeos se reproducía más o menos la situación de acá. Yo era becaria y era considerada reaccionaria, entendés, como los que se habían exiliado (...) pero bueno, allá no te iba a pasar nada. (...) [Después de lo de Salomon], sí se cortaron los vínculos con Francia. Se cortó todo, inclusive creo que en todo el país. Fue una decisión de la embajada. Los vínculos nuestros con Burdeos eran bien firmes, llevábamos como más de veinte años y eran como universidades gemelas y no se iban a cortar así tan de golpe. Siguieron, solamente que en el '76 fueron 70 becarios y ya en el '77 nada más que 20. Fue prácticamente la última camada importante.” (María José, comunicación personal, marzo 2022).

El proceso de depuración se acrecentó con la dictadura cívico-militar. Mientras que en abril de 1976 fueron expulsados Rosier Barrera (Universidad Nacional de Cuyo, Resolución 79, 1976)⁵³ y Alberto Regairaz (Universidad Nacional de Cuyo, Resolución 165, 1976), en agosto se produjo el pedido de renuncia a Miguel Marzo (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Resolución 531, 1976). Junto con ellos, también dejaron sus cargos Irma Pavan de Martín y Blanca Bianchi. Una estudiante recién ingresada a la Carrera en ese momento atestigua esta situación:

Al ser alumna de los primeros años en los que predominaban las materias físicas no percibí las ideas de quienes luego serían expulsados de nuestra universidad. Entre ellos el Prof. Alberto Regairáz (profesor de Geología) y el Prof. Rosier Omar Barrera que dictaba Hidrografía y fue director del Instituto entre 1973-1975 (...) Además de los docentes que fueron mis profesores hubo muchos otros expulsados, entre ellos Eduardo Pérez Romagnoli, en esa época Jefe de Trabajos Prácticos. Con respecto a Miguel Marzo no podría afirmar si ya no estaba al momento del golpe cívico-militar o fue expulsado con dicho golpe. (Fernanda, comunicación personal, junio 2021).

La salida de Barrera como protagonista clave de la etapa de 1973-1974,⁵⁴ sumada a las de Preuilh y Marzo, quienes se habían desempeñado como coordinadores de las unidades pedagógicas, cerró el proceso reformista iniciado en 1973. Además, los cambios en la dirección continuaron. En agosto de 1976, Velasco dejó las riendas del Departamento para reemplazar a Inchauspe en el Instituto y su lugar fue ocupado por Sergio Pannocchia, quien también se hizo cargo de las asignaturas Geografía de Eurasia y Geografía de América Anglosajona. En 1978 Pannocchia renunció al Departamento, que quedó vacante hasta que en 1982 asumió Atilio Anastasi. Por otro lado, en 1979 Ricardo Capitanelli reemplazó a Matilde Velasco en el Instituto, lugar en el cual permaneció hasta 1990. En rigor, este movimiento de docentes, investigadores e investigadoras muestra el reacomodamiento al interior de la Geografía que tuvo lugar luego de la contrarreforma,

⁵³ Bajo esta misma Resolución, también se dio de baja a Vicente Roberto Carretero y Onofre Segovia en sus cargos docentes. Para las autoridades militares interventoras estos pedidos de baja se inscribían en "...el propósito y los objetivos básicos para el proceso de reorganización nacional en desarrollo (...) que para su cumplimiento debe realizar una reestructuración en el ámbito universitario y efectivizar los cambios necesarios, considerando los requerimientos académicos y el estado "en comisión" que revista el personal docente.".

⁵⁴ Años más tarde, tras su expulsión de la Universidad, Barrera partió rumbo a México donde siguió su carrera de docencia e investigación en la Universidad Nacional de Guadalajara. Allí, fue fundador de la Licenciatura en Geografía y trabajó con cuestiones vinculadas a la geomorfología, a los indios Huicholes y a la integración y el ordenamiento territorial en el área de Jalisco. Su retorno a Mendoza fue por medio de una visita puntual realizada en 1997 con motivo de la celebración de los cincuenta años del Instituto de Geografía. La memoria institucional de la carrera deja un recuerdo llamativo sobre su persona. Este fue plasmado en el Boletín de Estudios Geográficos 93 (García de Martín, 1997). En una página que congrega a los y las directores que tuvieron paso por el Departamento e Instituto, el recuadro de Barrera es el último en aparecer. A diferencia del resto, está fuera del orden cronológico, su imagen está en blanco, vacía, sin fotografía y su nombre es acompañado por el epígrafe de "otro director". Más que una memoria, tal acto parece sentenciar un olvido. Al menos hasta el momento, las entrevistas realizadas no han podido develar lo contrario.

en el que ciertos agentes anteriormente excluidos, paulatinamente, fueron recuperando posiciones en el campo científico-disciplinar.

Los acontecimientos de los años 1975-1976, entonces, también permiten señalar la emergencia de una disputa institucional-epistemológica que responde a la desarrollada entre 1973-1974 e incorpora otros elementos asociados al proceso de contrarreforma. En este sentido, a la disolución de la estructura de unidades pedagógicas y la restitución del Departamento e Instituto se añade la recomposición del campo científico-disciplinar a través de la salida, vía expulsión, renuncia o no renovación, de docentes, investigadores e investigadoras, fundamentalmente de aquellos y aquellas involucrados con el proyecto académico ligado a la reconstrucción y liberación nacional. Es decir, el reordenamiento de posiciones al interior del campo dejó afuera a ciertos agentes, a diferencia del momento anterior que colocó a algunos actores en otras posiciones, y se acompañó de un nuevo plan de estudios que propuso una formación más conservadora eliminando aquellas materias y contenidos no afines al nuevo corrimiento ideológico. Ello, en rigor, señala la discontinuidad epistemológica de un proyecto que ya venía siendo desarrollado de forma limitada. De manera complementaria, el nuevo plan de estudios de 1975 sentaría las bases para, sobre un cambio ideológico, propiciar una modificación epistemológica más profunda, como se verá en el próximo subapartado.

2.4.2.3. La Geografía cuantitativa y los nuevos grupos de poder durante la dictadura

La importancia que adquirió el cambio de plan de estudios producido en 1975 fue sustantiva puesto que se mantuvo vigente por más de veinte años hasta su modificación en 1996-1997. En todo ese tiempo, solo durante 1976, ya bajo la dictadura cívico-militar, se realizarían algunos ajustes menores. Más allá de las modificaciones curriculares en sí, lo que interesa destacar en este subapartado es la relevancia que cobraron ciertas perspectivas en particular, introducidas al poco tiempo de su implementación.

Durante los primeros años de la dictadura cívico-militar, con la gestión de Velasco en el Instituto y de Pannocchia en el Departamento, se retomaron los caminos de la Geografía regional propios del período previo a los intentos de renovación de los años 1973-1974. La modificación de contenidos en el marco de una despolitización y asunción de una nueva neutralidad, comentada anteriormente, evidenció esta situación. En efecto, como señala Fernanda (comunicación persona, junio 2021), recordando sus experiencias como estudiante:

Luego del golpe cívico-militar nos quedó el miedo a expresarnos. Ese miedo, en lo personal, me duró muchos años. La Geografía se volvió conservadora... (...) Considero que tuve una buena formación, pero no hubo apertura para conocer otras visiones. Entre los autores que estudiábamos en esa época está M. Derruau, G. Viers, J. Tricart en Geomorfología. J. Beaujeu Garnier, J. Labasse, S. Rimbart en Geografía urbana; R. Durand Dastes, B. Chorley en Climatología; etc.

Pero también, añadía que para finales de la década de 1970 la Geografía cuantitativa y el análisis locacional comenzaron a tomar protagonismo:

...fue muy importante en esa etapa la Geografía locacional. Las profesoras Josefina Ostuni, Josefina Gutiérrez de Manchón y María Furlani de Civit lideraron en esa etapa la comprensión del espacio geográfico a partir de ese enfoque. Años después, en 1983 publicaron el libro “Técnicas en Geografía” (de INCA editorial). Desde una mirada positivista se buscaba encontrar las regularidades en el espacio geográfico. Fueron excelentes docentes desde su perspectiva, especialmente la Dra. Josefina Ostuni. (Fernanda, comunicación personal junio 2021).

La Geografía cuantitativa, también llamada “teorética”, reivindicando a la filosofía positivista, habían tenido sus primeros esbozos en la década de 1950 en Estados Unidos y Suecia y, casi veinte años después, tomaron protagonismo en escuelas europeas como la francesa (Pumain y Robic, 2002). Se trataba de una propuesta que desde un cuestionamiento a los principios regionales tradicionales rechazaba la idea “vidaliana” de una “ciencia de los lugares” abocada al estudio de las relaciones entre los grupos humanos y el medio, postulando en su lugar al análisis de la organización del espacio como eje central de la indagación geográfica. En efecto, el objetivo era abandonar la búsqueda de lo único y particular para llevar adelante un tipo de conocimiento que, siguiendo el modelo de las ciencias formales, en particular de la lógica, la matemática y la geometría, fuera más sistemático, explicativo y capaz de formular leyes y principios generales sobre la distribución y organización de los fenómenos en el espacio (Capel y Urteaga, 1982).

Si bien las geógrafas Josefina Ostuni, Josefina Gutiérrez de Manchón y María Furlani de Civit habían formado parte las unidades pedagógicas (mientras todas se habían integrado a la de Geografía Humana, Ostuni y Furlani de Civit también habían integrado la de Geografía Regional), bajo la nueva estructura curricular fueron consolidando y ampliando sus lugares en las cátedras, espacios desde los cuales desarrollaron y difundieron estas nuevas perspectivas. En rigor, las salidas de geógrafos y geógrafas durante 1975 y 1976 y la introducción de un conjunto de materias metodológicas con el

nuevo plan de estudios, desembocó en que éstas fuesen dictadas por estas geógrafas. Ellas serán las encargadas de promover, a partir de entonces, una renovación disciplinar que incorporaba los enfoques cuantitativos en la Geografía cuyana. Así, en el análisis que realiza Cristian, quién tras su experiencia en las unidades pedagógicas perdió su cargo docente y regreso a la Universidad varios años después,

En cierto modo, la escuela francesa se diluyó un tanto. Y algunos colegas comenzaron a interesarse en la denominada Geografía cuantitativa, que fue introducida plenamente en la carrera luego de los cambios de planes aprobados con posterioridad al golpe de estado de 1976. La llamada “Geografía científica” se instalaría firmemente y sin duda constituyó una respuesta a la extrema politización del período comentado [1973-1974]. (Cristian, comunicación personal, junio 2021).

En el plan de 1975, de acuerdo a los programas relevados, Josefina Ostuni se desempeñaba como profesora adjunta en las asignaturas *Introducción a la Geografía*, *Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía* y *Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Regional*. En la primera de ellas acompañaba al titular Osvaldo Inchauspe, en tanto que en la segunda era la docente a cargo mientras que Josefina Gutiérrez de Manchón se desempeñaba como jefa de trabajos prácticos. Para finales de la década, Ostuni obtuvo la titularidad en *Introducción* y dejó su lugar de adjunta a Gutiérrez de Manchón en *Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía*. Respecto a la materia técnica orientada a la Geografía Regional, tras la salida de Michel Preuilh, Ostuni quedó como titular. Por su parte, María Estela Furlani de Civit, ejercía como adjunta en la materia *Geografía Urbana*, en la cual Mariano Zamorano actuaba como docente titular, y se hacía cargo de la cátedra de *Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Humana*, que también contaba con la presencia de Josefina Gutiérrez de Manchón como jefa de trabajos prácticos. Además, tras las salidas de Irma Paván de Martín y Blanca Bianchi, asumió como la docente principal en la materia *Planificación Urbana y Regional*. Finalmente, Josefina Gutiérrez de Manchón, además de desarrollar los cargos en las cátedras mencionadas, también realizaba tareas en la materia *Geografía Rural*, cuya titular era Matilde Velasco.

A través del análisis de los programas se constata que, desde los años 1978-1979, de manera gradual, (casi coincidentemente con el momento en el cual Atilio Anastasi asume la dirección del Departamento y Ricardo Capitanelli la del Instituto) se fueron incorporando las perspectivas cuantitativas acompañadas por una literatura que,

fundamentalmente, era de origen anglosajón. Así, por ejemplo, en *Introducción a la Geografía*, de acuerdo con los programas de los años 1979, 1981 y 1982, cobró preeminencia el abordaje de “la teoría del espacio geográfico y el método” acompañada por temas que incorporaban palabras claves como sistemas, modelos, formas, funciones, entre otros. Por su lado, el programa del año 1981 distinguía una primera unidad que clasificaba al espacio geográfico desde una tipología de paisajes, una segunda y tercera que planteaba estudiar “el geosistema” desde “los desafíos del medio ambiente” y “las respuestas del hombre”, una cuarta que abordaba “el sistema regional” tomando en cuenta “el modelo de los lugares centrales” de Walter Christaller y, finalmente, una quinta unidad que trataba “diversas tendencias en la investigación geográfica”, incluyendo entre ellas “el análisis espacial, ecológico y regional” y “la concepción del espacio geográfico y su relación con los cambios de la ciencia”. En materia de bibliografía, aparecían citados autores como Peter Haggett con “Análisis locacional en Geografía Humana” (1976) y Richard Chorley con “Nuevas tendencias en Geografía” (1975) acompañados por Giuseppe Dematteis con “Rivoluzione quantitativa e nuova geografia” (1970) y “I metodi analitici della geografia” (1976) escrito en colaboración con Vincenzo Vagaggini.⁵⁵

Algo semejante sucedía en las materias nuevas destinadas a explorar las *Técnicas de Estudio y Trabajo*. En aquella orientada a la Geografía regional, de acuerdo con los programas de los años 1979, 1981 y 1982, comenzó a tener preeminencia el concepto de “espacio geográfico” y las operaciones metodológicas para su análisis. De esta manera, mientras la primera unidad se interesaba por el estudio de “las etapas del método de análisis espacial”, “el espacio: contenido, dimensión espacial y temporal” y “lectura e interpretación del espacio geográfico”, la tercera se abocaba a “procedimientos cuantitativos” en donde tenían lugar temas como “las medidas de posición y dispersión” y “la representación cartográfica de una, de dos y de tres y de más de tres variables.” En la de Geografía humana, según los programas de los años

⁵⁵ La proximidad de Ostuni a la Geografía italiana puede encontrar raíces en su estadía en Italia en los inicios de la década de 1960 (Pró, 1965). En particular, sobre el trabajo de Giuseppe Dematteis, “Rivoluzione quantitativa e nuova geografia” la propia Ostuni se ocupó de hacer una reseña en el Boletín de Estudios Geográficos número 69 del año 1970. Allí, tras destacar la propuesta del geógrafo italiano de articular el método histórico con la rigurosidad en la definición de conceptos y la explicación cuantitativa de los fenómenos, Ostuni concluía que “Estas técnicas no pueden ser desconocidas ni rechazadas, por el contrario, deben ser estudiadas para que el trabajo geográfico resulte más eficaz y pueda responder mejor a la responsabilidad de una mejor organización del espacio. Todos los esfuerzos deberán concentrarse en el ajuste de los nuevos procedimientos lógicos a los intereses estrictamente geográficos”. (Ostuni, 1970, p.261). De esta forma, anticipaba un interés por desarrollar un tipo de conocimientos cuantitativos que años más tarde pondría en práctica.

1979, 1981 y 1982, se añadió un temario específico destinado a conocer el tratamiento estadístico de la información incorporando “terminología estadística” como “matrices”, “tablas de contingencia”, “tablas de doble entrada”, “parámetros de posición central. Modo. Mediana. Media. Dispersión. Coeficiente de variación. Curvas acumuladas”, “grillas”, “diagramas”, flujos” e “índices”, entre otras cuestiones, que permitían llevar adelante el análisis espacial y locacional. En esta línea, como material bibliográfico eran utilizados textos como el mencionado “Análisis locacional en Geografía Humana” (1976) de Peter Haggett, “Explanation in Geography” (1969) de David Harvey, “Spatial organization. The Geographer’s view of the world” (1971) de Ronald Abler, John Adams y Peter Gould; “Statisticals concepts in Geography” (1979) de John Silk y otro de autoría de Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón: “La expresión gráfica en la enseñanza y la investigación” (1981).⁵⁶

También en la materia *Planificación Urbana y Regional* es posible apreciar un cambio de orientación que comienza a tomar forma una vez que Furlani de Civit se hizo cargo de la misma. De hecho, según los programas de los años 1979 y 1981, “la teoría general de los sistemas”, “la teoría de los lugares centrales” o “la teoría de los grafos” fueron incorporadas para su estudio y comprensión. Desde este posicionamiento, se agregaron tópicos como “planificación como sistema conceptual”, “implicaciones de un enfoque de sistemas al planeamiento”, “modelo de retícula regular”, “la matriz de los datos”, o “el papel de las ciudades en el desarrollo regional de la teoría del crecimiento regional y los polos de crecimiento”. En este marco, esta asignatura no desentonaba con la perspectiva seguida por las otras materias mencionadas en cuanto compartía varios de los textos incorporados en ellas, aunque también incluía otros representativos de la misma orientación teórica como “La Geografía y los modelos socioeconómicos” (1971) de Chorley y Haggett y “Location analysis in Human Geography” (1977) de Haggett, Andrew Cliff y Allan Frey.

En síntesis, sería desde estas asignaturas, principalmente de carácter instrumental, que Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón irían difundiendo y promoviendo una Geografía de tipo cuantitativa que, con epicentro en la categoría de espacio y permeada

⁵⁶ La valoración por el análisis estadístico y de la distribución de fenómenos en el espacio geográfico cobraron plena vigencia en este trabajo que reseñaba la experiencia resultante de un Seminario realizado sobre el uso de la expresión gráfica en Geografía. Allí, las autoras señalaban la posibilidad de compartir “el despliegue de técnicas que han irrumpido en nuestra ciencia (...) la cual indiscutiblemente resume y evidencia las características fundamentales de las complejas distribuciones espaciales” (Ostuni, Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón, 1981, p. 133)

por conocimientos de la estadística y la matemática, también tendría desarrollo en el Instituto de Geografía.

Al menos desde 1975, estas tres geógrafas, junto a Juan Rego, formaron parte del grupo de investigación que coordinaba Mariano Zamorano, denominado “Los núcleos urbanos como factor dinámico del desarrollo regional en Cuyo”. Este grupo se configuró como un ámbito esencial para ensayar y aplicar las perspectivas cuantitativas.⁵⁷ Así, este equipo de investigación presentó diversas publicaciones que asentaron la línea de trabajo seguida. Una de ellas fue el escrito del año 1977 titulado “Formas y procesos de la Red de Circulación de Cuyo” publicado en el “Boletín del Centro de Investigaciones de Cuyo” (CIC). Allí, afirmaban que el objetivo de su indagación era “...aplicar el método deductivo, con el fin de interpretar y verificar los esquemas teóricos, tomando como punto de partida modelos utilizados en otros países.” (Zamorano et al., 1977, p.107). Con una impronta semejante, en el año 1979 se divulgó el estudio “Pautas de distribución de los núcleos urbanos de la región de Cuyo” en la serie Cuadernos del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Fronteras Argentinas (CEIFAR).⁵⁸ Identificando la existencia de vértices y redes y microrredes en la distribución de los núcleos urbanos, se hacía explícito el interés de conocer su comportamiento espacial mediante el empleo de técnicas estadísticas para captar una distribución horizontal, utilizando el modelo de conexiones de distancia entre núcleos, y otra vertical aplicando el modelo según rango-tamaño. De esta manera, para las y los autores: “Estos procedimientos han demostrado ser eficaces instrumentos de medición, que permiten dar mayor vigor a la captación intuitiva y cartográfica de las distribuciones, rigor que es indispensable para la planificación.” (Furlani de Civit et al., 1979, p.169). En ambas publicaciones, la bibliografía de referencia era principalmente norteamericana y

⁵⁷ Los materiales recogidos también han permitido conocer que Ostuni y Furlani de Civit desarrollaban tareas de investigación sobre “El método de investigación para la Geografía agraria” y Gutiérrez de Manchón y Civit harían lo propio sobre “Las relaciones ciudad-campo en la Argentina” para el equipo de investigación del Instituto Panamericano de Geografía e Historia (IPGH). Años más tarde, y como antesala al libro “La expresión gráfica en la enseñanza y la investigación”, Ostuni se ocuparía de indagar sobre “El valor de la expresión gráfica en Geografía” (Instituto de Geografía-UNCuyo, 1978).

⁵⁸ A partir de 1978 el CEIFAR dio luz a la serie Cuadernos del CEIFAR. Allí tuvieron lugar diferentes publicaciones que reflexionaron sobre el nacionalismo territorial, las problemáticas en torno a las áreas de fronteras y los conflictos con países limítrofes, como así también estudios de tipo cuantitativos, con la presencia de varios geógrafos y geógrafas cuyanas. En particular, el equipo de Zamorano mantuvo una activa participación mediante la publicación de numerosos artículos. Algunos ejemplos son: “La triple marcha de la investigación empírica” (1978), “Análisis factorial de los Departamentos de la provincia de Mendoza” (1979) y “La simulación de Forrester para la simulación dinámica de los sistemas sociales complejos” (1979) de Juan Rego; “Poblamiento y población de la faja occidental de altas montañas” (1979) de Ostuni; “Un proyecto del CEIFAR. Atlas de la frontera Oeste Argentina” (1979) de Civit y Manchón; y “Distribución Poblacional de las once provincias de la frontera Oeste Argentina” (1981) de Civit, Manchón y Ostuni.

coincidente con la que era incluida en las asignaturas que las docentes mencionadas tenían a su cargo.⁵⁹

En líneas generales, entonces, se constata, no solo una producción científica en el principal ámbito de investigaciones orientada por la perspectiva cuantitativa y locacional, en un contexto de transferencia de recursos de las universidades hacia el CONICET, sino también una retroalimentación entre la investigación y la docencia desarrolladas por Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón. Cabe agregar que el análisis de tales programas y propuestas de investigación que abonaron al desarrollo de la Geografía cuantitativa no permite identificar nuevas miradas en relación con los abordajes de la relación sociedad-naturaleza. En este sentido, el acervo teórico-metodológico y técnico que ofrecía resultaba útil para continuar aquella que atendía las situaciones de deterioro de las condiciones físicas en relación con las actividades humanas. La presencia de ejes como “el medioambiente como sistema” y desde allí estudiar los “cambios en el medio ambiente” y “la población y sus presiones sobre el ecosistema”, en los programas de *Introducción a la Geografía* (Ostuni) de los años 1981 y 1982, por ejemplo, lo atestiguan. Por otra parte, en tanto rechazaba el enfoque regional de matriz clásica, tales enfoques serían menos afines para la mirada que focalizaban en la forma en las sociedades se adaptaban a las posibilidades del medio natural.

En el año 1986 Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón publicaron un artículo en la revista francesa *L'Espace géographique* titulado “Une vision de la géographie à Mendoza, Argentine” [Una visión de la geografía en Mendoza, Argentina]. Un año más tarde, en el marco del primer Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), presentaban como ponencia una versión traducida del mismo artículo. Allí, de manera similar a como lo hacían los distintos trabajos que componían la memoria del Instituto de Geografía, se trazaba un recorrido histórico de la Geografía mendocina. Sin embargo, en esta ocasión, eran incluidas reflexiones teóricas que, en palabras de las autoras, surgían de su experiencia personal. Pasando revista a la Geografía regional de corte francesa, hacían manifiesta la preocupación por su debilidad metodológica traducida en un escaso rigor científico, en donde la búsqueda de lo único y particular marcaba una

⁵⁹ A los ya citados textos de Haggett, Chorley y otros, es posible añadir: “Structure of transportation network” (1963) de Karl Kansky; “Transport expansion in underdeveloped countries: a comparative análisis” (1963) de Edward J. Taaffe, Richard Morrill y Peter Gould; “National Airline Networks: a graph theoretic análisis” (1975) de Siim Sööt, y la versión traducida de “Geografía de los centros de mercado y distribución al por menor” (1971) de Brian Berry.

distancia con el enunciado de teorías y leyes, al tiempo que el crecimiento de la información ponía de relieve la falta de competencia de las técnicas y procedimientos para su procesamiento. Fue así que, como respuesta a tales incertidumbres, las autoras se acercaron a los trabajos de algunos geógrafos anglosajones orientados al análisis locacional. Desde allí, procuraron reemplazar el estudio de la originalidad de los lugares (la región) por el de la organización del espacio y las propiedades intrínsecas a los fenómenos, cobrando preeminencia palabras como localización, distancias, accesibilidad, modelos, entre otras, y el método sistémico como marco para la investigación. La matemática, la estadística, la geometría se convirtieron en saberes auxiliares y la descripción, clasificación y verificación de las tendencias en las distribuciones espaciales brindaron un encuadre para que la Geografía se hiciera un nuevo lugar en el campo de la planificación urbana y regional. Para las autoras, entonces, se trataba de un cambio sustancial, a pesar de que no encontraría una aceptación total ni inmediata:

En esta comunidad geográfica no se produjo una evolución sino una conmoción. Se experimentó lo que Kuhn (1978) denomina un cambio de paradigma a partir de las tres alternativas propuestas en el cuestionario; algunos lo ignoran, otros lo rechazan y otros lo incorporaron. Estas actitudes discordantes pueden atribuirse a una modalidad de relación diferente con los centros en los cuales se generó el cambio. La antigua fluidez contrasta con un aislamiento total, solo quebrado por la bibliografía (Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, 1986, p. 2).

Las palabras utilizadas por Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón invitan a pensar en el impacto generado por la introducción de la perspectiva cuantitativa. Por un lado, pareciera que su asimilación no fue unánime, sino que representó un punto de quiebre, una “conmoción”, que marcó diferencias al interior de una comunidad hasta el momento más o menos homogénea en términos epistemológicos y metodológicos. Por otro, a la luz de lo que había sucedido con los vínculos francófonos de los años previos, su interrupción, devenida en “aislamiento”, fue superada por un acercamiento a geógrafas y geógrafos anglosajones mediados principalmente por su producción bibliográfica. De esta manera, pareciera configurarse una distinción entre quienes, por un lado, continuaron ligados a una perspectiva regional de corte más tradicional y, por otro, quienes se alinearon con la nueva corriente cuantitativa. La conformación de tales grupos, sin embargo, no parece haber conllevado una situación antagónica o conflictiva.

Por ejemplo, Zamorano, sin ser un entusiasta defensor de la Geografía cuantitativa,⁶⁰ era quien estaba a cargo del equipo desde el cual Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón ensayaban el análisis locacional, mientras que Capitanelli, por su parte, a principios de la década de 1980 comenzó a desarrollar el estudio de los temas ambientales desde un enfoque sistémico, en el que ponía de manifiesto una preocupación por las situaciones de deterioro de la naturaleza producida por la acción de las sociedades.⁶¹ En todo caso, tal “*aggionamento*” sugiere considerar un nuevo reacomodamiento en las posiciones de poder al interior del campo científico-disciplinar.

Ya en la memoria institucional de los treinta años del Instituto de Geografía se caracterizó a la Geografía cuyana en base a los trabajos publicados en el “Boletín de Estudios Geográficos”, principal órgano difusor de sus investigaciones.⁶² Ello permitió distinguir una mayor adhesión a la Geografía regional, concebida como clásica, y la aparición de algunos estudios nuevos que comenzaban a incursionar en la perspectiva cuantitativas. Estos fueron calificados como representativos de la Geografía moderna:

La predominante marcha inductiva aporta un buen conocimiento de componentes que, mediante su organización posterior en sistemas, conducirá a la aprehensión más funcional de la realidad. (...) el progreso de la ciencia a nivel regional y nacional exige dar el paso siguiente: esforzarse por alcanzar lo nomotético, el paso de lo único a lo general (...) La incorporación de la estadística y de las matemáticas en los procedimientos cartográficos le han dado, además de rigor científico, una mayor plasticidad para reflejar la realidad (Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, 1977, p.12).

⁶⁰ En el marco de un homenaje realizado a Mariano Zamorano en el año 1986, tal cuestión fue explicitada por María Furlani de Civit (1986, p.14): “Con la mira puesta en perfeccionar la Geografía, su espíritu abierto y generoso se manifiesta, cuando en la década del setenta, un grupo de colegas acuciado por los avances que la disciplina había adquirido en los países anglosajones, se dispuso a estudiar métodos y técnicas nuevas, diferentes y, aunque no participaba de los postulados de esta visión cuantitativa de la ciencia [Zamorano] apoyó dirigiendo al equipo, colaboró como uno más, traduciendo, dialogando y soportando con estoicismo los tediosos procedimientos que exige el análisis locacional. Así contribuyó a que en la República Argentina se practicara la nueva orientación.”

⁶¹ En un homenaje similar al que le realizaron a Zamorano, pero ahora dirigido a Capitanelli en 1990, Matilde Velasco enfatizaba la actitud “vigilante” del agasajado para estar al día en las vertientes geográficas que iban permeando la Geografía cuyana. “Desde 1979 en adelante, el objeto principal de sus investigaciones va a ser el medio ambiente y su dinámica a través de la Cartografía (...) Si bien, el citado tema va a abarcar gran parte de su tarea científica, no descuida otros que realmente le preocupan, como: los metodológicos tratados en ‘Planes de Estudio de la Carrera de Geografía’, los teóricos, presentados en ‘Geografía como sistema’, de Geografía General, publicados en ‘Ambientes naturales del territorio argentino’, de Geografía Regional sobre medulosos estudios sobre Patagonia.” (Velasco, 1990, p.7-8).

⁶² El Boletín de Estudios Geográficos, inaugurado en 1948 y, con salida semestral desde 1954, interrumpió su publicación por primera vez en el año 1972 debido a razones económicas (Zamorano, 1987). Su retorno se daría bajo la dictadura cívico-militar, pero solo durante los años 1981 y 1982. En este corto período vieron luz cuatro números y un total de 18 artículos, cuyas autorías provenían mayoritariamente de la Geografía cuyana. Esta reaparición del Boletín, aunque fuera de corta duración, sumado a las investigaciones que realizaban ciertos equipos, como el de Zamorano, Furlani de Civit, Ostuni, Gutiérrez de Manchón y Rego o el propio Capitanelli, invita a pensar que, al menos en Geografía, se desarrollaban actividades científicas en el seno de la Universidad. Ello traza un hilo común con el señalamiento de Vassen (2012) comentado en el apartado 2.3.5, en relación a la existencia de investigaciones en las universidades a pesar de las transferencias de recursos producidas desde estas últimas hacia el CONICET.

Todas estas reflexiones muestran a las autoras convencidas de que los postulados del cuantitativismo otorgaban legitimidad científica de la Geografía y le ofrecía instrumentos para la planificación territorial. Para la celebración del aniversario número cuarenta y cinco se daba cuenta de la consolidación del nuevo movimiento:

...nuestra comunidad geográfica se vio luego conmovida por las ideas del positivismo, que ingresaron a la Geografía por el análisis locacional. Los postulados planteados por esta tendencia daban la posibilidad de aplicar una metodología deductiva y de explicar la realidad por medio de procedimientos más precisos. Si bien en este medio sus premisas no se utilizaron rigurosamente, esta línea significó una valorización de teoría y método frente al profundo empirismo de la escuela francesa. Aún más, aquí los geógrafos aprovecharon del análisis locacional sus numerosos procedimientos con capacidad de generalización y comparación, aptos para establecer diagnósticos tendientes al ordenamiento territorial. (Furlani de Civit, Guitérrez de Manchón, Molina del Buono, 1992, p.36-37).

Como es de notar, las promotoras de las miradas novedosas de finales de la década de 1970 son quienes se ocuparon de reseñar este proceso de cambio. También, años más tarde, participaron en las direcciones de la carrera desde el Departamento e Instituto de Geografía. En otras palabras, pareciera ser que la apertura a nuevos acercamientos e ideas fue una condición de posibilidad para renovar las miradas de la disciplina y, a través de ese capital, adquirir posiciones y ocupar cargos de jerarquía en el campo científico.

En definitiva, la disputa institucional-epistemológica que se inició en los años 1975-1976, y que desarmó la reforma vivenciada por la carrera de Geografía durante el tercer gobierno peronista, basada en la problematización de la organización del espacio desde la perspectiva del subdesarrollo y la dependencia, se complementó en los últimos años de la década de 1970 por medio de una renovación epistemológica. Ésta, implicó la introducción de las perspectivas cuantitativas y el análisis locacional que fue adquiriendo mayor protagonismo desplazando la hegemonía de la perspectiva regional francesa, ahora epistemológicamente deslegitimada. Si bien tal proceso estuvo enmarcado en la interrupción, por motivos políticos, de los intercambios con la Geografía francesa y la búsqueda de superar sus debilidades, cabe añadir que la consolidación de dicha corriente no puede desentenderse de la presencia de un Estado militarizado desde 1976.

Bajo el gobierno de facto, la Geografía, y particularmente el campo de la Geopolítica, se convirtieron en un saber útil.⁶³ Tanto el territorio como las fronteras (entendidos como

⁶³ En su vertiente más clásica, la Geopolítica se desarrolló en un contexto histórico de expansión imperial y colonial al tiempo que el sistema capitalista alcanzaba su hegemonía. Nutrida por el pensamiento militar, el campo de la

elementos básicos de la constitución del Estado-nación) pasaron a formar parte de un discurso que buscaba crear cohesión social generando sentimientos nacionales de base territorial como “pantalla” frente a los efectos de la instalación del modelo neoliberal y el avance del terrorismo de Estado. En este marco, perspectivas como las del análisis locacional podían articularse con la Geopolítica como campo de acción en donde, desde la perspectiva del nacionalismo territorial, las fronteras se habían tornado en una de las preocupaciones castrenses por la “amenaza del enemigo externo”. Frente a ello y aduciendo un estado de “olvido” y “despoblación”, las autoridades militares realizaron intervenciones en las zonas de fronteras con la idea de promover cierto “desarrollo” económico, educativo y cultural que afianzara los valores patrios junto a la integración y la seguridad nacional (Rodríguez, 2010. 2014).

En este contexto, cabe señalar nuevamente la importancia que adquirió el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Fronteras Argentinas (CEIFAR) y la serie Cuadernos del CEIFAR como medio de difusión y circulación tanto de la Geopolítica como de la Geografía cuantitativa en Mendoza (ver nota 58). Esta institución desde 1979 había entrado en la órbita del CONICET gracias a la creación del Centro Regional de Investigaciones en Ciencia y Tecnología (CRICYT), que había emergido como resultado de una política de financiamiento que actuaba en favor del Consejo y en desmedro de presupuesto en ciencia y técnica de las universidades (Bekerman, 2018b). En este marco, un trabajo que evidenciaría esta complementariedad entre la Geopolítica y las perspectivas cuantitativas fue “Un proyecto del CEIFAR. Atlas de la frontera oeste argentina” elaborado por Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón (1979). Allí, las autoras reconocían estar elaborando una cartografía para el uso exclusivo de dicha institución y el personal encargado del planeamiento territorial, basado en la aplicación de técnicas cualitativas y, principalmente, los métodos cuantitativos sobre 11 provincias y 162 departamentos unificados por su relación con la frontera oeste. Así:

La finalidad de este tratamiento es detectar tipologías, situaciones y problemas similares, rasgos de homogeneidad, es decir, encontrar aquellos hechos que por su repetición dan coherencia al

Geopolítica se conformó a partir de un conjunto de teorías que tematizaban las relaciones entre espacio y poder. Desde la perspectiva clásica de la Geopolítica las relaciones entre el estado y el territorio se configuraban sobre la base del determinismo biológico (Zusman, 1998). Los contenidos de la Geopolítica fueron resignificados bajo la Doctrina de Seguridad Nacional y orientaron muchos de los discursos y acciones de los militares de las décadas de 1960 y 1970 en América Latina. En el caso de la Argentina, desde la segunda posguerra la Geopolítica fue objeto de reflexión de grupos cercanos al nacionalismo conservador antiliberal o católico integrista. Ellos contribuyeron a la configuración de una comunidad imaginada basada en las nociones de conciencia nacional y la integridad territorial (Reboratti, 1983).

espacio y también las particularidades que lo diferencian, y expresarlo todo a través de cartas. Es decir, se trata de organizar lo existente y elaborar lo nuevo tomando a la frontera como ángulo de observación. (Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, 1979, p.7).

Con esa impronta, la Geografía cuantitativa se convertía en un saber provechoso que, desde la matemática, la estadística, la geometría, podía ofrecer soluciones técnicas y brindar información necesaria para las tareas de intervención y reflexión territorial proyectados por el gobierno militar. Además, el hecho de que esta perspectiva fuese presentada como sistemática, explicativa y capaz de formular leyes y principios generales sobre la distribución y organización de los fenómenos en el espacio, asumía el carácter de un conocimiento científico objetivo, diferenciándose de aquellas miradas críticas y politizadas de la Geografía. Esta postura, en rigor, resultaría funcional a los objetivos político e ideológicos castrenses.

Para cerrar este apartado interesa señalar que, junto al rol protagónico que adquirieron Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, otra geógrafa también fue obteniendo un lugar destacado: Nelly Gray de Cerdán. Tras el alejamiento de Preuilh, asumió en la asignatura *Problemas de la Organización del Espacio en Argentina y América Latina* y, después de las bajas de Pavan de Martín y Bianchi, ocupó la materia de la orientación *Geografía Urbana y Urbanismo*. Además, posteriormente, tomó posesión de la asignatura *Geografía Económica General*, antes conducida por Osvaldo Inchauspe. Los temas que indagaba Gray de Cerdán también se inscribían en las perspectivas de la Geografía cuantitativa aplicadas al estudio de la organización del espacio y, para finales de la década de 1970, esta geógrafa formó su propio grupo de investigación abocado a “Los modelos de utilización del suelo urbano en los barrios pericentrales”. Particularmente, su trabajo tuvo una marcada orientación hacia el ordenamiento territorial, como lo demuestra su labor “Propuestas alternativas de ordenamiento territorial para el Departamento de Maipú” del año 198 que, años más tarde, fue profundizada de la mano del uso de recursos informáticos y de la incorporación de los sistemas de información geográfica utilizados por primera vez en Argentina. Esta geógrafa, que ocupó cargos de jerarquía en la Universidad y no tanto en la Carrera, evidenciado en la presidencia del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo (CIUNC) entre 1982 y 1983, resultaría una figura clave para las disputas institucionales-epistemológicas comenzarían a forjarse hacia finales de la década de 1980 y durante la década de 1990 hasta eclosionar en los inicios en los años 2000. Tales cuestiones serán tratadas en los capítulos siguientes.

2.4.3. Geografías porteñas en los setenta: de la reforma inconclusa a la revolución cuantitativa

Los cambios institucionales y epistemológicos que tuvieron lugar en la carrera de Geografía de la Universidad de Buenos Aires estuvieron enmarcados en disputas que se produjeron en los diferentes subperíodos identificados entre 1973 y 1983. Para avanzar en su caracterización, en primer lugar, se analiza la propuesta que ligó a la Geografía porteña con la consigna de reestructuración y liberación nacional. En este contexto se señalan en particular los vínculos tejidos con geógrafas y geógrafos latinoamericanos que contribuyeron a su legitimación (1973-1974). En segundo lugar, se examina la contrarreforma que emergió en respuesta al proyecto anterior y que reubicó a la disciplina en el campo de las Ciencias Históricas (1975-1976). Finalmente, se concluye con la renovación epistemológica complementaria que ofrecieron las perspectivas cuantitativas en tiempos de la última dictadura cívico-militar, materializada en un nuevo cambio curricular (1976-1983).

2.4.3.1. El Plan de 1974. Cambios de agentes en el campo científico-disciplinar

Desde mayo de 1973, en la carrera de Geografía de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires tomó protagonismo la llamada Mesa de Reconstrucción Nacional del Profesorado y la Licenciatura de Geografía. Ella estuvo integrada por estudiantes, jóvenes graduados y graduadas y docentes, algunos de los cuales venían participando en la Juventud Universitaria Peronista, en tanto que otros no tenían militancia partidaria y actuaban motivados por generar transformaciones al interior de la carrera (Orlando, comunicación personal, mayo 2021). A poco de asumir las autoridades universitarias se produjeron sustituciones en los cargos directivos. Cristina Klimsza de Sabalain y Gerardo De Jong fueron nombrados nuevos directores del Departamento e Instituto, mientras Vicente Di Cione y Antonio Barbero ocuparon las respectivas secretarías académicas. Es a partir de entonces que comenzó a gestarse un cambio en el plan de estudios para ajustar la carrera al denominado proceso de liberación nacional. Cabe volver a señalar que, a diferencia de lo que sucedía en la UNCuyo, en la UNPBA no se adoptó la estructura de unidades pedagógica a pesar de que las ideas y miradas que atravesaban la reforma eran semejantes.

Si bien para inicios de 1974, por Resolución 206, la UNPBA aprobó un nuevo plan de estudios para la carrera de Geografía, es posible afirmar que el proceso reformista inició a mediados de 1973. En efecto, un primer análisis de las materias correspondientes al segundo cuatrimestre de ese año permite apreciar ciertos cambios en el cuerpo de

docentes, investigadoras e investigadores: Gerardo De Jong reemplazó a Raúl Rey Balmaceda en la materia *Aerofotointerpretación*; Alicia Grela hizo lo propio con José Santos Gollan en *Biogeografía* (materia que pasó de estar focalizada en Geobotánica y Zoogeografía a plantearse como Ecología para geógrafos), y Marta Kollmann de Curutchet ocupó el cargo de Horacio Difrieri en *Geografía Humana I*. A la par, algunos jóvenes graduados se incorporaron a las cátedras, como fueron los casos de Adolfo Koutoudjian en *Geografía Económica*; Carlos Reboratti que brindó un nuevo seminario de *Recursos Naturales y Dependencia* y se sumó a la cátedra de *Geografía Humana I* junto con Antonio Barbero, y Vicente Di Cione que se integró a *Introducción a la Geografía*. Al mismo tiempo, mientras que Horacio Difrieri además de ser apartado de *Geografía Humana I* perdió su dedicación exclusiva en *Introducción a la Geografía*,⁶⁴ Servando Dozo fue desplazado de su cargo en *Geografía Económica* y Mario Grondona renunció a la cátedra de *Geografía Regional I*. También, cabe señalar que Federico Daus dejó el Centro de Geografía Aplicada radicado en el Instituto de Geografía. Por su parte, Horacio Giberti, quien había presentado su renuncia en 1966 en el marco de “la noche de los bastones largos”, fue reincorporado como docente de la materia *Geografía Económica II*.⁶⁵

Algunos de estos nuevos nombramientos estuvieron acompañados de modificaciones en los contenidos de los programas de las materias, en donde comenzaba a aparecer la idea del espacio geográfico como concepto clave para comprender, desde la Geografía, la situación de subdesarrollo dependiente nacional y latinoamericana. Así, en *Geografía Económica* (Koutoudjian, 1973) se buscaba analizar “el proceso económico argentino durante el período 1930-1973 y sus reflejos espaciales”, partiendo del estudio de “la estructura del espacio neocolonial” y finalizando con la “elaboración de estrategias para superar la situación de subdesarrollo dependiente”. En *Geografía Humana I* (Kollmann de Curutchet, 1973) se pretendía conocer “el espacio organizado como reflejo de la situación socioeconómica colonial, neocolonial, capitalista y socialista”, analizando fenómenos de población, el medio rural y el medio urbano desde sus estructuras, relaciones, tensiones y contradicciones. También se puede agregar la materia

⁶⁴ Las resoluciones 403 del Consejo Superior de la UNPBA y la 114 del Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras del año 1973 documentaban la baja del régimen de dedicación exclusiva de Difrieri otorgándole, en su lugar, una simple. Pero para el segundo cuatrimestre, el exdecano dejó el cargo aceptando una designación en la Universidad Nacional de Salta (Orlando, comunicación personal, mayo 2021).

⁶⁵ Además, entre julio de 1973 y octubre de 1974 Giberti se desempeñó como secretario de la oficina de Agricultura y Ganadería de la Nación.

Introducción a la Geografía (Difrieri, 1973) que abordaba temas como “la Geografía como ciencia del espacio regionalizado”, “la estructuración del espacio colonial y neocolonial”, “ciencia e imperialismo”, “caracterización política y económica de la dependencia”, “el Tercer Mundo como realidad desintegrada”, “liberación y racionalización del espacio”, y el “desarrollo y subdesarrollo”.⁶⁶

En cuanto a la bibliografía de estos programas es interesante destacar, de manera reiterada, en primer lugar, la presencia de obras de geógrafos franceses de izquierda como “Geografía activa” (1966) de Pierre George o “Geografía del subdesarrollo” (1968) de Yves Lacoste, en segundo lugar, de intelectuales latinoamericanos como “Las Américas y la civilización” (1969) de Darcy Ribeiro, “Subdesarrollo y estancamiento en América Latina” (1966) de Celso Furtado, “Una Geografía de los países dependientes” (1973) de German Wettstein, “Las venas abiertas de América Latina” (1973) de Eduardo Galeano o “El libro negro del hambre” (1964) de Josué de Castro, y, en tercer lugar, de pensadores nacionales como “El retorno al coloniaje” (1969) de Arturo Jauretche, “Los Vendepatrias” (1958) de Juan Domingo Perón, “Ciencia, política y científicismo” (1969) de Oscar Varsavsky o “Las ciudades en América Latina” (1972) de Jorge Enrique Hardoy.

En rigor, el análisis de las sustituciones de docentes y contenidos de estas materias permite inferir que, ya desde la segunda mitad del año 1973, la Mesa de Reconstrucción fue situando a la carrera de Geografía en línea con las ideas que atravesaban la nueva concepción de Universidad. En otras palabras, la orientación y los contenidos se dirigían a conocer el espacio nacional y latinoamericano para superar la situación de subdesarrollo dependiente y así colaborar con el llamado proceso de reconstrucción nacional a partir de una Geografía que siguiera las consignas de estar al servicio del pueblo y de la liberación.

Ahora bien, esta propuesta de Geografía se fue consolidando conforme se avanzó en la elaboración de un nuevo plan de estudios que terminó por aprobarse en febrero de 1974.

En este sentido, es importante entender que las modificaciones en la planta de docente en las materias y sus contenidos fueron construyendo al nuevo plan. Por lo tanto, éste vino

⁶⁶ La particularidad que guarda esta materia es que fue conducida por uno de los referentes del período anterior. El programa de 1973 manifiesta, entonces, una elasticidad y adaptabilidad al nuevo contexto universitario y disciplinar. De acuerdo con uno de los entrevistados, integrante de la cátedra junto a Difrieri: “Durante el inicio de la gestión [Difrieri] estuvo siempre predispuesto al diálogo, lo cual permitió redefinir sustantivamente los contenidos de la materia y aceptar mi designación a cargo de la única comisión de trabajos prácticos. La comisión funcionó en la práctica como cátedra paralela. Si se analizan los programas de la materia, se podrá verificar que el Difrieri designado por la Mesa era notoriamente diferente al anterior. Los contenidos no antagonizaban con el proyecto nacional y, en gran medida, fueron coincidentes con los imaginarios de la Mesa” (Orlando, comunicación personal, mayo 2021).

a cristalizar un proceso en lugar de iniciarlo. Tal situación guarda algunas diferencias con el caso de la UNCuyo en donde fue la implementación de las unidades pedagógicas primero y luego el Plan de Estudios 1974, lo que permitió llevar a cabo modificaciones.

El nuevo plan de estudios de Geografía de la UNPBA (ver cuadro 2.4) era considerado por la propia FFyL no solo una adecuación de la carrera a las exigencias que devenían del denominado proyecto de reconstrucción y liberación nacional sino también al grado de desarrollo de la disciplina a nivel nacional e internacional. Al igual que como sucedía en la UNCuyo, su estructura estaba compuesta por ciclos.

El primero, de iniciación y común a todas las carreras de FFyL, tenía el objetivo de orientar a los estudiantes en el papel de la Universidad, en el significado de las distintas profesiones y en los problemas nacionales y aquellos elementos técnicos que posibilitaran su tratamiento (Dércoli, 2017). Así, se incluían materias como *Introducción a las Ciencias Sociales, Introducción a la Realidad Argentina, Introducción a las Ciencias Políticas, Historia de las Luchas Populares y Teoría y Método*.

El segundo ciclo, de carácter específico, incluía materias propias de la disciplina. Si bien algunas de ellas eran anuales, como *Geomorfología y Suelos, Recursos Naturales o Aerofotointerpretación*, la gran mayoría presentaba un formato cuatrimestral. Allí se distinguían las que ya tenían lugar en el plan de estudios anterior, como *Análisis Matemático, Estadística, Climatología, Geografía Física de Argentina, Geografía Regional Argentina o Demografía*, otras que mostraban un cambio en la nomenclatura como *Ecología general y de Argentina* (antes *Ecología*), *Introducción a la Economía* (antes *Economía*), *Geografía Económica Argentina* (antes *Geografía Económica*) o *Métodos de la Investigación Geográfica I y II* (antes *Metodología de la Investigación Geográfica*), y aquellas incorporadas en el nuevo plan, como *Geografía Regional del Tercer Mundo, Economía Espacial, Geografía Rural, Recursos Hídricos o Semiología Gráfica*.

Finalmente, el tercer ciclo, de especialización, permitía elegir entre dos orientaciones, *Planificación Regional o Demografía*, compuestas cada una de ellas por una materia anual (*Teoría y Método de la Planificación* para la primera y *Recursos Humanos* para la segunda) y un *Seminario de Licenciatura*.

En síntesis, el nuevo plan reemplazaba contenidos más generales de Geografía regional y humana por temáticas específicas como las del tercer mundo y de lo rural. Ello se complementaba por un mayor énfasis en el estudio de lo social: “A partir de 1973, hubo cambios importantes: se empezó a producir más gente en geografía, la gente se empezó a dar cuenta que estaba trabajando con una sociedad (...) Creo que la Geografía se volvió socialmente consciente.” (Carlos Reboratti en Gorojovsky, 1984, p.4-5). También, es importante destacar la incorporación de una titulación intermedia, como la tecnicatura en aerofotointerpretación, que aparecía en el marco de valorar la profesionalización de la carrera y desarrollar herramientas que posibilitaban la intervención y planificación territorial para el llamado proceso de liberación nacional, en línea con lo que planteaba el mencionado Plan Trienal (1974-1977).

Cuadro 2.4. Materias por ciclo según plan de estudios 1974

Ciclo de Iniciación		
Introducción a las Ciencias Sociales		
Introducción a la Realidad Argentina		
Introducción a las Ciencias Políticas		
Historia de las Luchas Populares		
Teoría y Método		
Ciclo Específico		
<i>Licenciatura</i>	<i>Profesorado</i>	<i>Tecnicatura en Aerofotointerpretación</i>
Teoría y Método de la Investigación Geográfica I		
Geomorfología y Suelos		
Análisis Matemático		
Estadísticas		
Climatología		
Recursos Hídricos		
Introducción a la Economía		
Demografía		
Historia Argentina Contemporánea		
Geografía Urbana		
Geografía Rural		
Geografía Física de la Argentina		
Ecología General y Regional de Argentina		
Recursos Naturales	Semiología Gráfica	
Geografía Económica de la Argentina		Aerofotointerpretación
Geografía Regional del Tercer Mundo		
Economía Espacial		
Aerofotointerpretación	Geografía Regional de Argentina	
Teoría y Método de la Investigación Geográfica II		

Ciclo Especial	Ciclo Pedagógico ⁶⁷
<i>Planeamiento regional</i>	
Teoría y Método de la Planificación	
Seminario de Licenciatura de Planificación	
<i>Demografía</i>	
Recursos Humanos	
Seminario de Licenciatura de Demografía	

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución 206 (Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1974)

A diferencia de lo que sucedió en la UNCuyo, esta nueva estructura curricular se acompañó de una política de renovación más amplia del cuerpo docente con jóvenes profesionales que provenían de afuera del ámbito de la Geografía. Así, se incorporaron Brian Thompson (arquitecto) en *Teorías y Métodos de la Geografía II*, José Luis Coraggio (economista) en *Economía Espacial*, Iván Bartolucci (ingeniero agrónomo) en *Geografía Rural*, Julio César Fossati (ingeniero) en *Recursos Hídricos* y Alfredo Lattes (arquitecto) junto a Edith Pantelides (socióloga) en *Demografía*. De esta manera, el nuevo plan de estudios adquiriría un novedoso sesgo interdisciplinar. También se incluían en el plantel algunos docentes que ya habían formado parte de la renovación iniciada el año anterior, como Adolfo Koutoudjian en *Geografía Económica Argentina* y Carlos Reboratti ahora también en *Semiología Gráfica*. De igual modo proseguía el ingreso de graduados recientes a las cátedras, como es el caso de Claudia Natenzon en *Geografía Regional Argentina*. De esta manera, se puede inferir que el campo científico-disciplinar fue ampliamente renovado, quedando un reducido número de profesores y profesoras del período anterior.

De acuerdo al estudio realizado por Iut (2015), el posicionamiento crítico que asumía esta nueva generación de geógrafos y geógrafas venía a impugnar tanto a la vertiente regional (concebida como neutral y aséptica) como a quienes la defendían y que habían sido sus docentes. Esto lleva a la autora a afirmar que se trataba de una “generación sin maestros”,

⁶⁷ De acuerdo con la Resolución 206 (Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1974), este ciclo “...corresponderá al que se reglamente para todas las Carreras que tengan profesorado para la enseñanza media. En su defecto mantener el sistema actual”. En los documentos relevados no se han podido encontrar las correspondientes materias. Sin embargo, se pudo identificar que tal “sistema actual”, según el plan de estudios de la carrera de Geografía del año 1972, incluía las asignaturas: *Psicología de la Niñez y de la Adolescencia*, *Pedagogía*, *Didáctica* y *Técnicas Audiovisuales y Prácticas de la Enseñanza*.

por cuanto se construyó una memoria que fue rompiendo la genealogía que les haría reconocer su origen en quienes fueron sus mentores y mentoras. Aunque había una coincidencia entre ambas generaciones en torno a la profesionalización y modernización de la carrera, el compromiso ideológico bajo esta primera etapa del tercer gobierno peronista imprimió una marca particular, marcando también diferencias en este sentido.

En cuanto a los contenidos, a partir de los programas disponibles, es posible apreciar una continuidad en la búsqueda de estudiar el espacio geográfico en el marco de la situación de subdesarrollo y dependencia que atravesaban los países latinoamericanos. Ello, fue asumido como una renovación de la Carrera a través de perspectivas críticas. De esta manera, como señala de uno de los protagonistas de la Mesa de Reconstrucción: “Reformulamos el plan de estudios a partir de pautas disciplinarias críticas. Por primera vez, desde la fundación de la carrera, entró el pensamiento crítico.” (Vicente Di Cione en Iermoli y Tasat, 2014, p.132).

En efecto, la materia *Geografía Económica Argentina* (Koutoudjian, 1974) postulaba a la Geografía como una “ciencia del uso del espacio por parte de las sociedades humanas”, y buscaba analizar “la estructuración económica del espacio argentino”, “la evolución histórica y la actual configuración espacial argentina” y “las estrategias de superación de la situación de dependencia”. En *Economía Espacial* (Coraggio, 1974) se proponía el estudio de la “configuración de los fenómenos espaciales”, indagando en “el funcionamiento del sistema económico y la configuración espacial”, “los sistemas de regulación y la Teoría económica espacial” y “las estructuras sociales y el desarrollo desigual en el espacio en las formaciones sociales capitalistas dependientes”. Un caso singular es la materia *Geografía Humana I* (Kollmann de Curutchet, 1974) que, si bien no formaba parte del nuevo plan de 1974, se dictó en el primer cuatrimestre de dicho año desarrollando un temario propio de la Geografía urbana. Allí, en una unidad titulada “Teorías y Críticas”, se abordaron cuestiones como el proceso de urbanización nacional, latinoamericano y en los países del Tercer Mundo, el uso de la tierra urbana, los desequilibrios urbano-regionales y el planeamiento urbano.

La bibliografía que incluía estas tres materias repetía algunos autores y obras mencionadas en los programas de las asignaturas analizadas del año 1973, pero también incorporaba obras nuevas como “Explanation in Geography” (1969) y “Social justice and the City” (1973) de David Harvey, “La urbanización dependiente en América Latina”

(1973) de Manuel Castells, “Algunas consideraciones sobre la movilidad espacial de recursos en los países latinoamericanos” (1972) de Carlos De Mattos, “Dependencia, cambio social y urbanización en América Latina” (1973) de Aníbal Quijano, “La estructura de la dependencia” (1974) de Theotonio Dos Santos o “Concentración y centralización en la configuración espacial argentina” (1970) de José Luis Coraggio. Además, se destaca la presencia de los trabajos “L'économie pauvre des villes des pays sous-developpés” (1971), “Le métier de géographe au pays sous développé” (1971) y “Geografía y Economía Urbana en los países subdesarrollados” (1973) del geógrafo brasileño Milton Santos y “Algunas consideraciones sobre los fundamentos para una Nueva Geografía” (1974), producción realizada por la Mesa de Reconstrucción de la carrera.

Buena parte de estos contenidos, entonces, posibilitaban una lectura, un debate y una formación actualizada en la disciplina. Y, en este sentido, el espacio asomaba como aquella categoría central y estructurante del estudio geográfico.⁶⁸ En rigor, si por un lado se daba cuenta de enfoques renovadores de la Geografía en particular y las ciencias sociales y humanas en general, por el otro había un intento de sentar una perspectiva diferente a la hegemónica. Así, este proceso de reforma evidenciaba la intención de encauzar a la disciplina en el estudio comprometido del espacio nacional y latinoamericano, en vías de contribuir con la superación de las condiciones de subdesarrollo y dependencia.

Al mismo tiempo, interesa señalar que, de manera semejante a como había sucedido en la carrera de Geografía de la UNCuyo, en la UNPBA eran desarrolladas algunas miradas de la relación sociedad-naturaleza que focalizaban en las situaciones de deterioro de las condiciones físicas por parte de la acción de los grupos humanos y se preocupaban por la búsqueda de posibles soluciones, en línea con las propuestas que figuraban en el Plan Trienal (1974-1977). En este sentido el *Seminario de Recursos Naturales* (Reboratti, 1973), incluía en su temario la “conservación del ambiente (contaminación), parques y

⁶⁸ Al respecto, pueden mencionarse también los casos de Geografía Rural, a cargo de Barolucci y Semiología Gráfica, dictada por Reboratti. La primera indagaba la “ocupación del espacio rural”, distinguiendo entre países centrales y periféricos, y la “organización espacial de la actividad agraria” prestando atención al uso y tenencia de la tierra, a la estructura y morfología agraria y su influencia en la configuración de paisajes. Por su parte, la segunda ponía énfasis en la expresión gráfica como metodología de trabajo de la Geografía y, a partir de allí, se analizaban “las diferentes formas de representación del espacio”, haciendo hincapié en el estudio de lo que llamaban hechos espaciales, dando una importancia singular no sólo a los mapas, sino a otras expresiones gráficas como flujos y diagramas. En ambos casos, se evidenciaba una forma novedosa de abordar las respectivas temáticas, haciendo del espacio el eje conceptual.

reservas. Manejo de recursos naturales renovables”. En relación con los recursos agropecuarios también planteaba “Los problemas. La conquista del desierto. La retirada ante el nuevo desierto (la erosión y el agotamiento de los suelos). El planteo argentino y latinoamericano. Las soluciones”. Además, la asignatura *Recursos Hídricos* (Fossati, 1974) incorporaba en su programa ejes como el “manejo o administración de cuencas” o la “eliminación de agua contaminada” y manifestaba un interés por el uso racional de los recursos a partir de la planificación en términos de “programa de desarrollo de los recursos hídricos”, “aspectos económicos en el planeamiento de los recursos hídricos” y “planeamiento hídrico en Argentina”. Por otra parte, cabe señalar que los programas disponibles no han permitido identificar una mirada que, desde la matriz regional clásica, atendiera las condiciones de posibilidades de la sociedad frente a la naturaleza. A su vez, se reconoce la presencia de una mirada que priorizaba las bases físicas, minimizando las condiciones humanas. Ello, se hacía visible en el caso de *Geomorfología* (Quarleri, 1974), en donde el elemento humano figuraba en términos de “erosión antrópica” y en *Climatología* (Hoffmann, 1974) en donde directamente éste no estaba presente. Ambas materias tenían la particularidad de ser dictadas por docentes que tenían una formación en las ciencias exacta y naturales. De esta forma, mientras habría una similitud entre la Geografía de la UNPBA y la de UNCuyo a la hora de tratar la relación sociedad-naturaleza en términos de evaluar los efectos y las soluciones de tal vinculación, se reconoce una diferencia a partir de la ausencia de una mirada desde el enfoque regional clásico y la presencia de otra que priorizaba el estudio de las condiciones del medio natural en la Geografía porteña.

Si estos cambios de docentes, materias y contenidos daban cuenta de una transformación a nivel del Departamento de Geografía, no menos interesante es reparar en lo que sucedía con el Instituto de Geografía. De acuerdo con la Resolución 355 de la FFyL año 1974, éste se disolvió y sus integrantes pasaron a formar parte del Centro de Estudios Socioeconómicos, perteneciente al Instituto de Estudios Argentinos y Latinoamericanos. Esta situación resultaba algo más parecida a lo que planteaban las unidades pedagógicas en Cuyo por cuanto era el resultado de una búsqueda de reorganización orientada, por un lado, a darle prioridad a ciertas áreas de investigación que se ajustaban a los requerimientos del denominado proceso de reconstrucción y liberación nacional y, por otro, a favorecer el trabajo interdisciplinario en beneficio de docentes-investigadores e investigadoras y estudiantes de la Facultad. Entre las investigaciones que se llevaron

adelante se puede mencionar el estudio acerca de la tenencia de la tierra en el partido de Rojas, provincia de Buenos Aires:

Me acuerdo que en esos seis meses del camporismo, hicimos un pequeño proyecto de la estructura agraria de Rojas, y llevé a varios alumnos. Era interesante porque los hacía hablar con la gente de la asociación de productores. Quedó en un pequeño informe. Incluso a la gente de Rojas le interesó que alguien viniera a estudiar el momento pre-soja, digamos. Fue una experiencia linda. Muchos alumnos estaban muy agradecidos de ir al campo... (Ernesto, comunicación personal, mayo 2019).

Además, cabe señalar que se firmaron convenios con los siguientes organismos: la Dirección de Antropología e Historia de la provincia de Jujuy (para continuar trabajos acerca de las posibilidades históricas y potencialidades de la agricultura en localidades de la provincia); Vialidad Nacional (para el asesoramiento del personal técnico en fotogrametría y fotointerpretación); la Subsecretaría de la Marina Mercante (con el objetivo de fomentar puertos menores para actividades pesqueras en la costa entre La Plata y Bahía Blanca). A su vez, se elaboró un estudio ecológico con el fin de detectar el agente transmisor de la Fiebre Hemorrágica Argentina, enfermedad viral zoonótica común en las zonas de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba y La Pampa. Finalmente se estableció una cooperación con la comisión interministerial de definición de políticas de desarrollo agropecuario nacional y se buscó intensificar los vínculos con el Instituto Geográfico Militar para la formación de investigadores e investigadoras en el manejo de sensores remotos y fotos de gran altura (O'Farrell, 1974).

En definitiva, el plan aprobado en 1974 reflejó un proceso que se había iniciado en 1973 cuyos lineamientos, discusiones y debates también operaban a nivel Facultad y Universidad en el marco de la "Ley Taiana". Nuevas autoridades, una renovada planta docente y cambios en las materias y contenidos dieron cuenta de una transformación de la carrera que también se acompañó de la reestructuración del instituto de investigaciones. Esto permite considerar la emergencia de una disputa institucional-epistemológica que, promovida por la Mesa de Reconstrucción, produjo una modificación sustantiva del campo científico-disciplinar en la que se identifica un movimiento de egreso e ingreso de agentes, el ascenso de otros en nuevos lugares de jerarquía y, con ellos, el desarrollo de una nueva propuesta disciplinar. Tal situación, entonces, marca una diferencia con el campo de la Geografía cuyana en donde más que entradas y salidas, durante 1973 y 1974,

se apreció una mudanza relativa en las posiciones adquiridas, atravesada por un compromiso menos extendido para llevar adelante cambios de índole epistemológica.

2.4.3.2 Vínculos y diálogos en clave latinoamericana. Los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía

De acuerdo a lo comentado con anterioridad, a lo largo de los años 1973 y 1974 el contexto nacional fue ofreciendo condiciones de posibilidad para llevar adelante un proceso de reforma en la carrera de Geografía. Sin embargo, se pueden reconocer otros movimientos que, en paralelo, también abonaron a la renovación disciplinar.

En ocasión de la trigésima-cuarta celebración de las Semanas de la Geografía en Buenos Aires, organizadas por la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en octubre de 1972, se dio un primer contacto entre geógrafos argentinos y uruguayos. Desde charlas informales, Carlos Reboratti, por ese entonces estudiante avanzado de la licenciatura en Geografía de la UBA, y Alfredo Tróccoli junto con German Wettstein, profesores de la Sala de Geografía del Instituto de Profesores Artigas (IPA), iniciaron un vínculo de coincidente disidencia con la propuesta intelectual e ideológica que la GAEA representaba: una Geografía regional que se proclamaba neutral, aséptica, despolitizada y desvinculada de otros ámbitos de conocimientos allegados a las ciencias sociales (Cicalese, 2007).⁶⁹ En efecto, entre Reboratti, Tróccoli y Wettstein existía un acuerdo en problematizar no sólo este tipo de Geografía, sino la práctica científica y de docencia, las instituciones geográficas existentes, la formación de los geógrafos y geógrafas y su rol en la sociedad contemporánea (Wettstein, 1973).

Desde allí, comenzó a crecer el interés por construir un espacio que permitiera pensar una Geografía diferente en sus convicciones y fundamentos, como así también que tuviera un alcance latinoamericano. Este deseo se concretizó en enero de 1973 en la ciudad de Salto, en el marco de los encuentros que venía desarrollando la Asociación Nacional de Profesores de Geografía del Uruguay, donde se organizó el Primer Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía (Bruschi y Cutinella, 2016). Con alrededor de ochenta participantes, este evento significó “...un primer intercambio sistemático de

⁶⁹ Cabe señalar que, en alternancia con la propuesta regional francesa, durante la década de 1970, la Geografía regional hegemónica propugnada por GAEA comenzó a valerse de la lectura neokantiana de Richard Hartshorne para entender a la región como el tratamiento localizado de las interrelaciones entre fenómenos heterogéneos, y, a la Geografía, como el estudio de la diferenciación de áreas. Desde esta perspectiva, a diferencia de las lecturas vidalianas locales, la región era concebida como una construcción del investigador o investigadora y no un dato de la realidad (Zusman y Lus Bietti, 2017).

ideas y experiencias entre geógrafos, profesores y estudiantes de geografía de Argentina y Uruguay que entienden que la geografía se ve necesitada de una profunda revisión, tanto en lo teórico como en lo práctico.” (Wettstein, 1973, p.12). En efecto, desde este ámbito se propuso llevar adelante una Geografía desde y para los países subdesarrollados que estuviera al servicio de las causas populares, propiciando la transformación del “medio geográfico” en beneficio de toda la sociedad. Para ello, se consideró pertinente realizar un análisis crítico de los marcos teórico-conceptuales y adecuarlos a las propias realidades del continente. También, con el objetivo de darle continuidad, se sostuvo la importancia de realizar un segundo encuentro,

A fines de enero de 1973 se reunieron en Salto (R.O. del Uruguay) alrededor de 80 geógrafos, profesores y estudiantes de Geografía de Uruguay y Argentina (...) Se trataba de sacar a la Geografía del callejón sin salida donde había sido llevada al encasillarla en moldes académicos y metodológicos estériles, que la habían mantenido en un plano meramente descriptivo y aparentemente “objetivo y apolítico”, lo que justificaba una falta total de renovación y una ausencia de sentido crítico, junto con un divorcio de las reales necesidades del país. La inquietud nacida en Salto fue madurando a lo largo del año y permite ahora la organización de un 2° encuentro... (Universidad Nacional del Comahue, 1974a, p.1).

En enero de 1974, en la revista universitaria “Aportes para la Nueva Universidad”⁷⁰ la Mesa de Reconstrucción de la UNPBA, con participación en el encuentro en Salto a través de la presencia de algunos de sus integrantes, publicó un artículo titulado “Apuntes para la construcción de una Geografía Nacional”. Allí, estudiantes, graduadas, graduados y docentes esbozaron una propuesta que, en el plano general, cuestionaba al sistema capitalista y, en el particular, criticaba a la Geografía nacional memorística y enciclopédica heredada del período autoritario, también representada en GAEA. Según el documento, esta Geografía, nutrida por los cánones científicos de los países imperialistas, propagaba la dependencia técnica y científica. En su lugar, destacaban el carácter político de la ciencia, lo cual derivaba en proponer un proyecto de Geografía al servicio de la comunidad, poniendo de manifiesto el compromiso político y científico para contribuir con el llamado proceso de reconstrucción y liberación nacional.

Queremos establecer un punto de partida, construir una óptica distinta, mediante la cual podamos paulatinamente ir construyendo un andamiaje teórico insertado dentro de la realidad de nuestro Pueblo, que pueda sumar fuerza en la colosal tarea de la Liberación Nacional y Social

⁷⁰ Esta revista era publicada por la Secretaría de Planeamiento de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires.

(Mesa de Reconstrucción Nacional del Profesorado y la Licenciatura de Geografía, 1974a, p.45).

En el marco de una realidad atravesada por el subdesarrollo y la dependencia, la Mesa de Reconstrucción comprendía que el espacio se desenvolvía en una dialéctica en la que interactuaban oprimidos y opresores, dominados y dominadores y colonizados y colonizadores. En este sentido, la Geografía tenía el papel de denunciar y poner en evidencia cómo el desarrollo desigual de las estructuras productivas y una determinada posición en la división internacional del trabajo construían paisajes caracterizados por profundos desequilibrios regionales. Ya no se trataba de estudiar la región como una realidad dada, sino de problematizar el espacio geográfico bajo las propias realidades históricas del continente:

Nuestro espacio geográfico cobra especial y singular significado a través del concepto de nación (...) La relación define una posición (...) La posición implica establecer y denunciar claramente y de qué modo se produce el intercambio económico-político entre nuestra nación y el resto de las naciones. Importa, por lo tanto, expresar claramente que nuestra nación forma parte del conjunto de naciones que llamamos Tercer Mundo, caracterizadas por la opresión y la colonización económica y mental por parte de los países centrales (Mesa de Reconstrucción Nacional del Profesorado y la Licenciatura de Geografía, 1974a, p.52).

Finalmente, si la Geografía se ocupaba de la descripción y la explicación de la distribución de los fenómenos en el espacio, analizando históricamente cómo se fue construyendo esa distribución, su objetivo era brindar herramientas que permitieran modificar esa realidad de acuerdo con los intereses del pueblo. De esta manera, se concebía que la construcción de conocimientos geográficos sólo podía ser pensada a favor de las causas populares en detrimento de intereses privados o puramente académicos. En este sentido, había una valorización de la praxis social, entendida como una experiencia colectiva orientada a la resolución de las necesidades del conjunto de la sociedad.

En febrero de 1974, tuvo lugar el Segundo Encuentro Latinoamericano para la Nueva Geografía en la Universidad Nacional del Comahue, provincia de Neuquén, organizado por Alfredo Tróccoli, Germán Wettstein y Carlos Reboratti. Con la presencia de delegaciones de Argentina, Uruguay y Brasil, este segundo evento buscó consolidar las intenciones del primero. De esta manera, se planteó reafirmar su validez como instancia para lograr una renovación de la disciplina, y se ratificó la existencia de una Nueva Geografía con un papel clave en el proceso de superación de la situación de subdesarrollo dependiente:

La Nueva Geografía debe contribuir a modificar sustancialmente la organización de los espacios americanos. La historia de nuestras patrias ha demostrado que los mismos fueron organizados para servir a los intereses estratégicos de las potencias mundiales hegemónicas (...) Si la Geografía es la ciencia que estudia la organización del espacio, ella debe contribuir a la definición de las soluciones referentes a aquellos desequilibrios (Universidad Nacional del Comahue, 1974b, p.4).

A la concepción de una Geografía involucrada con la realidad social y comprometida con la idea de liberación, se sumaba su valorización como herramienta en planificación territorial, instrumento clave para lograr el cambio social. En efecto, el énfasis que ponía este segundo encuentro en la participación activa de geógrafos y geógrafas en el marco de un proceso político de liberación latinoamericana hallaba su correlato en el proyecto del tercer gobierno peronista que ponderaba la tarea profesional como una forma pasible de integrar a la disciplina tanto al sistema productivo como a la coyuntura política (Cicalese, 2007; Quintero, Dufour y Iut, 2009).

La gran mayoría de las ponencias que presentó la delegación de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires en este segundo encuentro ponían de manifiesto la renovación que atravesaba la carrera de Geografía bajo la reforma universitaria. En particular, ellas expresaban la adhesión al proyecto político nacional; en rigor, sus reflexiones giraban en torno a las contribuciones y las funciones que la disciplina cumpliría en ese marco. De esta manera, la presentación escrita por la Mesa de Reconstrucción titulada “Algunas consideraciones sobre los fundamentos para una Nueva Geografía” (1974b) planteaba que la producción de conocimientos geográficos estaba guiada por objetivos ideológicos (justicia social, independencia económica y soberanía política), doctrinarios (socialismo nacional) y técnico-culturales (reformulación de planes de estudio y programas de materias) para alcanzar la soberanía popular, la ruptura con la dependencia, la integración nacional, latinoamericana y del Tercer Mundo, y la descolonización cultural.

Por su parte, el Departamento e Instituto de Geografía de la UNPBA, presentó la ponencia titulada “La geografía: su papel en el marco político, profesional y docente” (1974). Esta se dividía en tres partes: en la primera se sostenía el carácter político del conocimiento geográfico y su inserción en el Movimiento Nacional Justicialista a través del Plan Trienal (1974-1977), en la segunda se reflexionaba sobre la incorporación de geógrafos y geógrafas en el mercado laboral, comentando los cambios que habían tenido lugar en el Instituto de Geografía a partir de los trabajos iniciados en colaboración con organismos

estatales, y en la tercera se discutía el papel de la docencia en la formación y preparación de cuadros pedagógicos y científicos que condujeran a la liberación nacional. En este sentido, se destacaba la relevancia de cambiar los planes de estudio:

Este es el momento en que la Geografía sea la ciencia que sirva para conocernos mejor a nosotros mismos como pueblo, como nación y que seamos partícipes de nuestra integración a nivel mundial. El logro de estos objetivos será evidenciado en la medida en que nos constituyamos en participantes activos en la confección de los planes de estudios, los cuales deberán reflejar los problemas económico-sociales y políticos que se presenten como así también las posibles formas de solución (Departamento e Instituto de Geografía de la UNPBA, 1974, p.15).

En términos generales, estas presentaciones volvían a señalar la configuración de una Nueva Geografía que se iba construyendo con las banderas del compromiso con las causas populares y con la idea de liberación. Si bien estas ponencias se hacían eco de lo que sucedía en el propio país, sus postulados estaban en sincronía con las propuestas que se planteaban para América Latina y otros países del Tercer Mundo. Como fue señalado más arriba, había una retroalimentación entre la Geografía que precisaba el llamado proceso de reconstrucción nacional con la que proclamaban estos encuentros latinoamericanos:

Resulta importante la posibilidad de realizar estos encuentros dado que, en ellos, podemos ampliar nuestros conocimientos con la crítica a los actuales problemas geográficos existentes (...) destacamos que estos encuentros que cuentan con aportes que van más allá de nuestras fronteras son doblemente valiosos porque los problemas que se plantean en nuestra ciencia son comunes en toda América Latina. De ello resulta que al rever los planes y programas, pensamos en una reevaluación de sus contenidos, insistiendo en el estudio de aquellas áreas para lograr una comprensión humana y una integración económica de las zonas del planeta marginadas en los programas por una política educativa vigente (Departamento e Instituto de Geografía de la UNPBA, 1974, p.3).

En rigor, es posible pensar que estos encuentros latinoamericanos no sólo funcionaron como un ámbito de intercambio de ideas y experiencias, sino también como un espacio de producción y circulación de conocimientos y, en particular para la Geografía porteña, como un entorno inspirador para reflexionar sobre los contenidos a incorporar en el proceso de (re)formulación de planes de estudios y programas de las materias. En otros términos, ellos abonaban al proceso de disputa institucional-epistemológica y, en efecto, a la renovación de la Carrera que se estaba llevando a cabo. De hecho, conforme a lo que se comentó más arriba, algunas de las ponencias presentadas por la delegación de la

UNPBA pasaron a formar parte de la bibliografía de programas que se elaboraban bajo el nuevo plan de estudios.

Es interesante destacar que para llevar adelante la conferencia inaugural de este segundo encuentro fue invitado Pierre George, situación que podría reflejar su influencia en esta propuesta de Nueva Geografía. Sin embargo, George no pudo concurrir. Cicalese (2007) señala que el texto enviado por George “Pourquoi la Geographie?” fue leído en la apertura del encuentro. Allí se sostenía la utilidad y practicidad de la Geografía destacando el rol de la ciencia como un saber estratégico de gobierno para la acción y decisión. Quien además brindó unas palabras iniciales fue el único representante de la delegación de Brasil: Milton Santos. Invitado por Alfredo Tróccoli, este geógrafo había llegado a Comahue luego de su estadía en Venezuela y previo a su viaje a Tanzania. Tomando las palabras de algunas entrevistas, y en un repaso de la bibliografía producida por el geógrafo brasileño, es probable que su presentación haya estado relacionada con las ideas esbozadas en artículo “Geography, marxism and underdevelopment” [“Geografía, marxismo y subdesarrollo”] (1974) publicado en la revista *Antipode*. Allí, Santos realizaba una suerte de estado del arte de autores e ideas que contribuirían al debate marxista en la Geografía, destacando los aportes de George, Tricart, Lacoste y Harvey, entre otros. También, en rechazo a una ideología global, Santos bregaba por la elaboración de una teoría del subdesarrollo propia de los países del Tercer Mundo, que descansara en el método dialéctico y en la comprensión del espacio como una totalidad. De esta manera, a diferencia de Pierre George, que vinculaba Geografía y marxismo en términos de denuncia; bajo el pensamiento de Milton Santos dicha relación pasaba a ser parte de una reflexión epistemológica. En efecto, de acuerdo con Reboratti: “...que viniera Milton Santos y hablara de ‘marxismo y geografía’, nos parecía una cosa extraordinaria realmente... (Carlos Reboratti en Gorojosvky, 1984, p.10). Para otro de los participantes del segundo encuentro:

Creo que el principal aporte de Milton para mi aprendizaje fue el libro que traía con su escaso equipaje proveniente de EEUU: “Social Justice and the City” de David Harvey, texto que ese mismo año sugerí traducir a Siglo XXI. Se abortó el proyecto en Argentina por el tsunami político de 1974. Fue editado con posterioridad en España con el título conocido: “Urbanismo y desigualdad social”. Observé en el libro que Harvey recién incursionaba en la teoría marxista precariamente, a diferencia de la larga historia del pensamiento crítico marxista de Argentina, América Latina y Europa. (Orlando, comunicación personal, mayo 2021).

Así, desde una perspectiva que profundizaba en la explicitación de los presupuestos de la Nueva Geografía, la presencia y el discurso de Milton Santos marcaba sentidos y rumbos, al mismo tiempo que se convertía en una referencia ineludible para el Cono Sur (Reboratti, 1996).

Cristina Klimzsa de Sabalain, Adolfo Koutoudjian, Antonio Barbero, Vicente Di Cione y Carlos Reboratti participaron activamente en el proceso de renovación de la Geografía de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. A la vez, asistieron a este segundo encuentro y entablaron relaciones con Milton Santos. En este sentido, quizás sea posible pensar que, a través de tales vinculaciones, se haya dado un conocimiento, una lectura y una divulgación de la producción intelectual de Santos. De hecho, como se mencionó en el apartado anterior, algunas de sus obras fueron incorporadas como material bibliográfico, el libro de Harvey (“Social Justice and the City”) traído por él comenzó a tomar difusión e, incluso, el propio geógrafo brasileño fue invitado a dar una conferencia:

Milton justo en ese momento estaba pasando por Buenos Aires y lo invitamos a dar clase en una especie de anfiteatro que estaba en el viejo edificio del Hospital de Clínicas, frente a Facultad de Medicina. Y Milton habló en una especie de círculo con todos sentados y él en el medio. Fue muchísima gente, estábamos muy entusiasmados. (Ernesto, comunicación personal, mayo 2019).

Algo similar se puede decir sobre German Wettstein, cuyas obras también pasaron a formar parte de los renovados programas de las materias. De esta manera, quizás sea posible considerar que, por medio de los vínculos que se fueron forjando a través de estos encuentros, algunos actores importantes de este proyecto latinoamericano de Nueva Geografía, junto a sus obras, comenzaron a circular y a formar parte de la reforma del plan de estudios de la Geografía porteña. En rigor, ellos legitimaron la orientación política y epistemológica que tomó la Carrera y abonaron en la formación de algunos y algunas docentes como así también en la incorporación de nueva bibliografía en el marco de la disputa institucional-epistemológica impulsada por la Mesa de Reconstrucción.

En definitiva, habiendo destacado la importancia de los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía para la renovación de la carrera de Geografía de la UNPBA y su estrecho diálogo con los lineamientos más generales del denominado proyecto de reconstrucción nacional, es posible hablar de un proceso de co-constitución entre un contexto nacional, permeado por las ideas de la reforma universitaria y otro latinoamericano, marcado por los dos inéditos encuentros y vínculos de colaboración

intelectual. La crítica al sistema capitalista y a la Geografía regional neutral y aséptica, la concepción de que el conocimiento geográfico tenía que ser útil a las necesidades populares y a la liberación, la búsqueda de superación del subdesarrollo dependiente, la denuncia de los desequilibrios regionales surgidos del desarrollo desigual, el estudio del espacio y de la distribución histórica de los fenómenos en él, la valorización de la praxis social a través del planeamiento territorial y la construcción de un nuevo marco teórico a través de la circulación de nuevas ideas y materiales son los puntos que, son postulados que desde ambos lugares, convergen en este proyecto de Nueva Geografía

Ahora bien, resaltada la profunda imbricación de la Geografía porteña con los encuentros latinoamericanos, cabe hacer un señalamiento sobre la relación entre tales eventos y la Geografía cuyana.⁷¹ De acuerdo con los documentos encontrados, se pudo constatar que a Mendoza llegó la invitación a participar del segundo encuentro firmada por Alfredo Tróccoli. También se pudo confirmar que desde allí partió una delegación a Comahue compuesta por Ricardo Capitanelli, René Lasalle, Atilio Anastasi, Nicolás Bustos Dávila (docentes), Blanca Bianchi, Marta Ariz, Berta Flores (egresadas), Silvia Zeballos, Beatriz Lembo, Liliana Llaver, Aida Cordero, Richard Hansis, Marta Ortiz y José Tello (estudiantes).⁷²

Si bien la delegación no presentó ninguna ponencia, la experiencia pareciera haber despertado entusiasmo puesto que, poco tiempo después y en el marco de una suerte de consolidación de los encuentros se ideó un proyecto de conformación de nodos. En este contexto Cuyo creó su propio centro regional. Más aún, Mendoza se ofreció a ser sede del Tercer Encuentro Latinoamericano para la Nueva Geografía que se realizaría en el

⁷¹ De acuerdo con Bomfim (2020), es relevante considerar que la Geografía cuyana, en paralelo a los vínculos trazados con algunos geógrafos franceses, también mantuvo relaciones pioneras con la Geografía de Brasil. De hecho, nuevamente la figura de Mariano Zamorano sería clave para fomentar y sostener tales lazos. En efecto, la revisión de las publicaciones en el Boletín de Estudios Geográficos de la década de 1950 y 1960, permite al autor identificar distintas reseñas de obras referidas a Brasil o de geógrafos brasileños publicadas por Zamorano. También, se constata la existencia de diálogos con la Geografía de Sao Paulo y Rio de Janeiro a través de la participación del geógrafo cuyano en la XVIII asamblea general de la Asociación de Geógrafos Brasileños en 1963 (a la que también asistieron Elena Chiozza y Jean Dresch), y en el segundo Congreso Brasileño de Geógrafos en 1965 desarrollado en Bahía. Además, la síntesis redactada por Pierre Deffontaines acerca del Congreso de la Unión Geográfica Internacional realizado en Rio de Janeiro en 1956, que despertó interés en los avances científicos en materia geográfica producidos en el país vecino, y la presencia del geógrafo brasileño del Instituto Brasileiro Geografia y Estadística Ney Strauch en Mendoza para brindar cursos y conferencias sobre planeamiento en espacios agrarios, serían otros antecedentes de relevancia. En este marco, considerando las “misiones francesas” llevadas a cabo en Argentina y Brasil en contexto de gobiernos desarrollistas, para Bomfim no llama la atención las coincidencias en las agendas políticas-científicas que otorgaban importancia al conocimiento geográfico para la intervención territorial vía la planificación estatal.

⁷² En los distintos documentos encontrados se ha podido corroborar que Rosier Barrera y Mariano Zamorano también fueron invitados pero, por motivos aún desconocidos, no asistieron al evento.

año 1975.⁷³ Si bien en la primavera de 1974 comenzaron a tener lugar las reuniones preparativas con la presencia de las delegaciones de Buenos Aires, Comahue, Bahía Blanca, Tucumán y La Pampa, además de las locales, el tercer encuentro nunca llegó a realizarse.

En efecto, el avance de una coyuntura de creciente persecución y violencia en el país y en la región fue obturando esa posibilidad. De hecho, pocos días después de que la Circular 74 de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo informara a toda la comunidad acerca de las instancias organizativas para el Tercer Encuentro, la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires fue intervenida bajo la sombra de la “misión Ivanissevich”. Así, la disputa institucional-epistemológica promovida en Cuyo, que ya de por sí tenía un alcance limitado, no pudo emular lo sucedido en Buenos Aires y encontrar en estos encuentros y vínculos, apoyo y legitimidad. Ello, junto al cierre de las históricas redes con universidades francesas, dejó un terreno vacío para la incorporación de la comentada vertiente del análisis locacional. Una interrupción semejante, pero con distintas implicancias, también tuvo lugar en Buenos Aires. De igual modo, las perspectivas cuantitativas permearon en tiempos de la dictadura cívico militar. Ambas cuestiones son motivo de los dos subapartados siguientes que cierran este capítulo.

2.4.3.3. Ciencias Históricas y nuevas mudanzas en el campo científico-disciplinar

Con la llegada de Ivanissevich al Ministerio de Educación y Ottalagano al rectorado, la renovación que encabezó la carrera de Geografía, al igual que como sucedería en otras disciplinas, fue interrumpida y quedó inconclusa. Tras el cierre de la Facultad de Filosofía y Letras durante un cuatrimestre se produjo un reordenamiento que afectó al funcionamiento de las carreras, institutos y centros de investigación. Si estos últimos volvieron a la estructura que tenían previo a 1973 bajo la prédica de disolver aquellas unidades creadas por la “política comunista” y para la “difusión de la ideología comunista” (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 83bis, 1974), las carreras vieron alterada su organización (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 25,

⁷³ El 28 de junio de 1974, Carlos Reboratti, en calidad de coordinador general de los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía, envió una carta a Rosier Barrera ofreciendo una caracterización sobre los eventos y celebrando la incorporación de geógrafas y geógrafos cuyanos consolidada con la creación del nodo local con el fin de difundir la tarea de renovación que se proponía la Nueva Geografía. En este contexto, hacía expreso su pedido de apoyo a la organización del tercer encuentro: “Dado que creo que Ud. participa en nuestro interés por hacer algo para sacar a la Geografía de la inercia en la cual se encuentra, y llevarla hacia una dirección más útil, tanto para el país como para sí misma, me atrevería a solicitarle apoyo para este proyecto. A tal fin, le rogaría que participara en las reuniones del Consejo Provisorio en septiembre, para poder contar con el aporte de su experiencia profesional y docente.”.

1974). Por un lado, Sociología, Psicología y Educación fueron reubicadas, la primera en la Facultad de Derecho y las otras dos en el rectorado. Por otro, con el amparo de la Resolución 439 de la Universidad de Buenos Aires del año 1974, se produjo un cambio en el organigrama y en los planes de estudios, para aplicarse a partir de 1975, que afectó particularmente a las restantes carreras de FFyL. Historia se renombró como Ciencias Históricas y pasó a estar integrada por tres secciones: Historia, Ciencias Antropológicas y Geografía, a la que luego se añadiría Artes. Si bien cada una estaría compuesta por su ciclo básico, específico y de especialización (ver cuadro 2.5), la pérdida de autonomía resultó evidente. En efecto, como señala Iut (2015, p.71) “...se anula por un breve período el dictado de la carrera de geografía de manera independiente, y la posibilidad que quedaba era obtener el título de profesor o licenciado en ciencias históricas con especialidad en geografía”.

Cuadro 2.5. Materias por ciclos según Plan de estudios de la carrera de Ciencias Históricas del año 1974.

Sección Historia	Sección Antropología	Sección Geografía
Ciclo Introductorio		
Introducción a la Historia		
Introducción a la Geografía		
Introducción a las Ciencias Antropológicas		
Problemas Especiales de la Filosofía		
Ciclo Básico		
Historia Antigua I (Oriente)	Antropología	Cartografía
Historia Antigua II (Clásica)	Prehistoria General y del Viejo Mundo	Geomorfología
Historia Medieval	Folklore	Geografía Humana
Historia Moderna	Geografía Humana	Geografía Económica
Historia Contemporánea	Antropología Filosófica	Geografía Regional
Historia del Arte	Filosofía Antigua	Geografía Humana de la Argentina
Teoría e Historia de la Historiografía	Historia Argentina I	Análisis Matemático
Historia de España	Historia de España	Meteorología y Climatología
Historia de América I	Historia Antigua de Oriente	Oceanografía Física
Historia de América II	Etnología	Geografía Física de la Argentina
Historia Argentina I	Etnografía Americana y Argentina	Geografía Regional de la Argentina
Historia Argentina II	Etnografía Extraamericana	Aerofotointerpretación
Prehistoria General y del Viejo Mundo	Prehistoria Americana y Argentina I	Antropología
Antropología	Prehistoria Americana y Argentina II	Historia Argentina I

Antropología Filosófica	Folklore Argentino y Americano	Historia Argentina II
Filosofía de la Historia	Antropología Física	Folklore Americano y Argentino
Seminario I		Historia de América I
Seminario II		Historia de América II
Latín o Griego I		Prehistoria Argentina y Americana
Latín o Griego II*		Etnografía Americana y Argentina
Latín o Griego III*		Filosofía de las Ciencias
Ciclo de Orientación		
	<i>Etnología</i>	
	Lingüística Aborigen	
	Metodología y Técnica de la Investigación Etnológica	
	Seminario de Etnografía I	
	Seminario de Etnografía II	
	<i>Prehistoria</i>	
	Geología General y del Cuaternario	
	Metodología y Técnica de la Investigación Arqueológica	
	Seminario de Arqueología I	
	Seminario de Arqueología II	
	<i>Folklore</i>	
	Dialectología y Técnica de la Investigación Folklórica	
	Seminario de Folklore I	
	Seminario de Folklore II	
Ciclo de Especialización		
Tesis (solo licenciatura)		
Didáctica General (solo profesorado)		
Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (solo profesorado)		

*Sustituible por Filosofía Antigua, Filosofía Moderna, Filosofía Contemporánea, Geografía Económica, Geografía Humana de la Argentina, Geografía Regional de la Argentina

Fuente: Resolución 91 (Facultad de Filosofía y Letras, 1974)

Para ingresar a Ciencias Históricas era necesario cursar y aprobar un primer año común dispuesto por la UBA, integrado inicialmente por *Historia Argentina, Geografía Argentina e Idioma Nacional (Tríptico Nacional)*, más tarde complementado por *Filosofía, Lógica e Introducción a las Ciencias, Introducción a las Ciencias Biológicas y Lectura y Comentario de Textos*. Una vez en la Carrera, la Sección de Geografía tenía un currículo que sostenía la estructura en ciclos: uno introductorio a las distintas disciplinas de FFyL (*Introducción a la Historia, Introducción a la Geografía,*

Introducción a las Cs. Antropológicas y Problemas especiales de Filosofía), uno básico de la Carrera (en donde figuraban asignaturas como *Cartografía, Geomorfología, Geografía Humana, Geografía Económica, Geografía Regional, Geografía Humana de la Argentina, Geografía Física de la Argentina, Geografía Regional de la Argentina, Aerofotointerpretación, Antropología, Historia Argentina I y II, Folklore Americano y Argentino, Etnografía Americana y Argentina y Filosofía de las Ciencias*, entre otras) y otro de especialización compuesto solamente por elaboración de una tesis. Solo en el caso de la Sección de Antropología se incluía, además, un ciclo de orientación.

En relación al plan anterior, con la consigna de impugnar todo conocimiento (potencialmente) ligado con el marxismo y/o comunismo, fueron eliminadas materias vinculadas a las consignas de liberación y lo latinoamericano como *Introducción a la Realidad Argentina, Historia de la Luchas Populares* o *Geografía Regional del Tercer Mundo*. En esta línea, también fueron sepultadas las perspectivas que emergían con contenido de denuncia y compromiso social. Aquellas asignaturas que expresaban temáticas independientes como lo urbano o rural fueron reintroducidas en contenidos más generales de Geografía humana y regional. En el mismo sentido, las temáticas de carácter económico impartidos en *Introducción a la Economía, Geografía Económica de la Argentina y Economía Espacial*, fueron incorporados en *Geografía Económica*. Además, quedaron afuera aquellas asignaturas que otorgaban saberes sobre metodologías y técnicas. La tecnicatura en aerofotointerpretación se desestimó y dejaron de existir las orientaciones en planificación y demografía. En líneas generales, la formación crítica comprometida con la sociedad fue reemplazada por otra más regionalista y humanista, con tintes nacionalistas de carácter conservador.

Al respecto, de acuerdo con Pellegrini (2013), el proyecto de contrarreforma se orientó hacia la construcción de un “ser nacional” que privilegiara valores occidentales y cristianos en oposición a lo calificado como “subversivo”. Desde ese lugar, el conocimiento geográfico cobró relevancia para el desarrollo de un nacionalismo territorial con énfasis en generar conciencia territorial en la sociedad frente a la amenaza del enemigo interno y externo (“la subversión”, “el marxismo”, “el comunismo”). En este marco, la materia *Geografía Argentina* se planteaba como objetivo el afianzamiento de los conocimientos geográficos a los fines de “integrar a los universitarios dentro de la vivencia espaciotemporal con respecto al país al que prestarán sus servicios como

profesionales” y la unidad I de su programa del año 1975 abordaba temas como “El territorio argentino. Las fronteras y su problemática geopolítica. Zonas de seguridad. Cuestiones fronterizas pendientes. Argentina Insular: Islas Malvinas, Archipiélagos subpolares y polares.”. De esta manera, a partir de valores y modos de pensar y sentir compartidos, se identificaba un sujeto nacional delimitado en un territorio específico. Se perseguía así construir una cohesión social frente a una alteridad constituida por los opositores (los llamados “subversivos”), representados como la contracara de estos valores y de esa espacialidad. En efecto, siguiendo a Pellegrini “...mientras que “lo nacional” en Taiana significó la puerta hacia la liberación, con Ivanissevich tomaría un carácter represivo y coercitivo.” (Pellegrini, 2013, p.16). En tanto las ideas asociadas al nacionalismo territorial eran enseñadas en la materia *Geografía Argentina*, la Geografía regional tradicional fue reinstalada y con ello

De acuerdo a lo expresado por varios ex estudiantes, el nivel académico fue decadente y totalmente vacío de la mirada crítica que se había intentado alcanzar pocos años atrás. Las clases eran únicamente expositivas, las materias contaban con escasa bibliografía -la cual en la mayoría de los casos había sido publicada hacía unos cuarenta años atrás-, por lo que la fuente principal de estudio provenía de lo dictado por el profesor a cargo de la materia (Iermoli y Tasat, 2014, p.138-139).⁷⁴

En este contexto, la carrera de Geografía no sería ajena al proceso de depuración de la planta docente que vivenciaba la Facultad y la Universidad. Aquellos y aquellas docentes que habían ingresado durante 1973 y 1974 fueron cesanteados y quienes habían sido expulsados previamente recuperaron sus cargos. En efecto, nuevamente se modificó la composición del campo científico: quienes en 1973 habían quedado afuera, para finales de 1974 se reincorporaron y muchos y muchas de las que habían ingresado en 1973, un año más tarde perdieron sus cargos y posiciones adquiridas. Horacio Difrieri volvió a ser director de la Carrera, Roberto Combetto asumió la dirección del Instituto y, junto a ellos, retornaron a sus cargos Dozo, Grondona, Gollan y Daus entre otros. Como contracara, la Mesa de Reconstrucción se desintegró como todo el proyecto de reforma.

A partir de entonces, se fue consolidando una planta docente que no experimentó grandes cambios hasta la llegada de la nueva democracia. Esta situación marcaba una diferencia con la Geografía cuyana dado que, a pesar de observarse en términos generales una

⁷⁴ Buena parte de los programas de materias hallados correspondientes al año 1975 no coinciden con el nombre que tuvieron bajo este plan de estudios. Por ello, se decidió no incluir un análisis más detallado en este apartado.

continuidad de gran parte del plantel docente, las salidas producidas durante el año 1975 se incrementaron con la llegada del golpe militar.

Al igual que como había sucedido en Mendoza, a la disputa institucional-epistemológica de los años 1973-1974, le siguió otra en 1975-1976 que desarmó lo construido previamente. La llegada que había tenido el proyecto de construir una Geografía al servicio de la reestructuración y liberación nacional tuvo su contraparte en el corte de raíz profundo que trajo consigo la reestructuración del campo científico. En efecto, ello implicó el recambio de agentes, es decir la salida de quienes habían ingresado y ascendido durante 1973-1974 y el reingreso de quienes habían sido desplazados en ese período, y la modificación de contenidos bajo un nuevo plan de estudios que eliminaba una Geografía comprometida con las causas populares y restituía una Geografía regional aséptica acompañada por un nacionalismo conservador. Más aún, estas alteraciones se produjeron en el marco de una pérdida de autonomía de la disciplina, sujeta al campo de las Ciencias Históricas. También, esta disputa tuvo una posterior instancia de complementación vía renovación epistemológica. Como se verá a continuación, las perspectivas cuantitativas, a inicios de la década de 1980, encontraron lugar en la Geografía porteña abonando a la construcción de una ciencia neutral y despolitizada.

2.4.3.4 Restitución de autonomía y avance cuantitativo durante la dictadura

Bajo el gobierno militar y tras la llegada de los delegados interventores, la Facultad de Filosofía y Letras volvió a cambiar su organigrama y Geografía, junto a las otras carreras que habían formado parte de Ciencias Históricas, recuperaron su autonomía e independencia (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 21, 1976). En este marco, Horacio Difrieri continuó en la dirección del Departamento y, a pesar de presentar su renuncia, Roberto Combetto, fue nuevamente designado como director en el Instituto. Poco tiempo después, también se aprobó una modificación curricular con la finalidad de “responder a las nuevas modalidades organizativas y académicas” (Facultad de Filosofía y Letras, Resolución 126, 1976).

El plan de estudios de 1976 (ver cuadro 2.6) recompuso la estructura de años en lugar de ciclos. Ya estipulados los exámenes de ingreso a la Universidad, el primer año de carrera incluyó asignaturas introductorias de *Geografía*, *Filosofía* y *Antropología*, a las que se agregaba *Análisis Matemático*. El segundo año, incorporó conocimientos generales de *Cartografía*, *Geomorfología*, *Climatología*, *Ecología*, *Estadística* y *Geografía Humana*,

en tanto que el tercero hizo lo propio con *Hidrología Continental*, *Geografía Regional I*, *Economía*, *Geografía Física de la Argentina*, *Aerofotointerpretación* y *Demogeografía*. Los últimos dos, supusieron un mayor nivel de profundización al incluir materias como *Geografía Regional II (Hemisferio Occidental)*, *Geografía Humana de la Argentina*, *Seminario de Geografía Argentina* y *Geografía Regional de la Argentina*, a las que se añadieron *Geografía Económica* y *Geografía Urbana*, una asignatura vinculada con actividades de investigación (*Metodología de la Investigación Geográfica*) y otras dos con el campo de la planificación (*Teoría del Planeamiento* y el *Seminario de Planificación Simulada*). La licenciatura finalizaba con la tesis, mientras que para la formación de profesores y profesoras se exigían cuatro materias pedagógicas (*Pedagogía*, *Didáctica General*, *Didáctica Especial* y *Prácticas de la Enseñanza y Técnicas Audiovisuales*).

Cuadro 2.6. Materias por año según Plan de Estudios 1976

Primer Año
Introducción a la Filosofía
Introducción a la Historia
Introducción a las Ciencias Antropológicas
Introducción a la Geografía
Análisis Matemático
Segundo Año
Cartografía
Geomorfología
Climatología
Ecología
Estadística
Geografía Humana
Tercer Año
Hidrología Continental
Geografía Regional I (Hemisferio Oriental)
Economía
Geografía Física de la Argentina
Aerofotointerpretación
Demogeografía
Cuarto Año
Geografía Económica
Geografía Regional II (Hemisferio Occidental)
Oceanografía
Geografía Humana de la Argentina

Teoría del Planeamiento	
Quinto Año	
Geografía Urbana	
Seminario de Geografía Argentina	
Geografía Regional de Argentina	
Seminario de Planificación Simulada	
Licenciatura	Profesorado
Tesis	Pedagogía
	Didáctica General
	Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza
	Técnicas Audiovisuales

Fuente: Resolución 126 (Facultad de Filosofía y Letras, 1976)

De esta manera, en el nuevo currículo de 1976, a diferencia de aquél vigente desde finales de 1974, varias materias de Historia y Antropología fueron reemplazadas por otras más afines a los contenidos físicos e instrumentales de Geografía. Sin embargo, para finales de 1976 una nueva modificación restituía en parte tal situación ya que sustituía a *Hidrología Continental*, *Demogeografía* y los seminarios de *Geografía Argentina* y *Planificación Simulada* por *Historia Argentina I (Colonial)* y *II (independiente 1810-1860)*, *Historia de América II (independiente)* y *Etnografía Americana y Argentina I* (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 386, 1976). Si bien esta sustitución tuvo vigencia a partir del año 1977, tales asignaturas volvieron a excluirse en la próxima renovación curricular de principios de la década de 1980.

En agosto de 1982, tras la Guerra de Malvinas, como parte del proceso de normalización que la ley universitaria de la dictadura había impreso en las universidades nacionales, la carrera de Geografía cambió, una vez más, el plan de estudios. Éste, sancionado bajo la Resolución 615 de la Universidad de Buenos Aires, tuvo la particularidad de proponer una suerte de renovación epistemológica de la Geografía a través de incorporar contenidos vinculados a perspectivas cuantitativas. Tal enfoque, como fue comentado con anterioridad, comenzó a tener lugar en la Geografía cuyana hacia finales de la década de 1970 por medio de vínculos teóricos que un grupo de geógrafas había trazado con literatura anglosajona. Dado que este posicionamiento implicaba asumir el carácter objetivo del trabajo científico, para las autoridades de la Geografía de la UBA las perspectivas cuantitativas no solo permitían desarrollar un tipo de conocimiento afín a la ideología imperante, en consonancia con la “campana antisubversiva”, sino que además

posibilitaba efectuar una renovación disciplinar dentro de los márgenes de una ciencia concebida como neutral y despolitizada (Viglicca, 2011). Cabe añadir que, en el seno porteño, a mediados de la década de 1960, Marta Kollmann de Curutchet había obtenido una beca para realizar estudios de maestría en Estados Unidos orientados por la Geografía cuantitativa (Combetto, 1976). En este sentido, su desempeño como docente e investigadora también contribuyó con el desarrollo de tales perspectivas.⁷⁵

En comparación con el currículo de 1976, el plan de 1982 (ver cuadro 2.7) continuó principalmente con el reemplazo de algunas asignaturas de contenido histórico y etnográfico por otras de carácter instrumental. Así, en el primer año *Introducción a las Ciencias Antropológicas* fue reemplazada por *Cartografía y Topografía*, materia que dejaba lugar en el segundo año al ingreso de *Análisis Matemático II*. Allí también se prescindió de *Historia Argentina I* y se intercambiaron de año *Oceanografía* con *Ecología*. En el tercero, *Hidrología Continental* desplazó a *Historia Argentina II* y *Aerofotointerpretación* pasó al año siguiente. En él, *Historia de América II* y *Etnografía Americana* y *Argentina I* ya no tuvieron lugar y *Geografía Física Argentina* se convirtió en un seminario. Finalmente, en el quinto año *Teoría del Planeamiento* también se constituyó en seminario.

Cuadro 2.7. Materias por año según Plan 1982

Primer Año
Introducción a la Filosofía
Introducción a la Historia
Introducción a la Geografía
Topografía y Cartografía
Análisis Matemático I
Segundo Año
Análisis Matemático II
Geomorfología
Oceanografía
Meteorología y Climatología
Estadística
Tercer Año
Geografía Humana I
Geografía Regional I (Hemisferio Oriental)
Economía

⁷⁵ Al respecto, desde los archivos y las fuentes orales consultadas, cabe señalar que no se han podido identificar vínculos entre quienes desarrollaron esta perspectiva en Buenos Aires y Mendoza.

Biogeografía	
Hidrología Continental	
Cuarto Año	
Geografía Económica	
Geografía Humana II	
Aerofotointerpretación	
Geografía Regional II (Hemisferio Occidental)	
Seminario de Geografía Física Argentina	
Quinto Año	
Geografía Urbana	
Metodología de la Investigación Geográfica	
Geografía Regional Argentina	
Seminario de Planeamiento	
Seminario de Historia Argentina	
Licenciatura	Profesorado
Tesis	Didáctica General
	Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza

Fuente: Resolución 615 (Universidad de Buenos Aires, 1982)

En términos de contenidos, de acuerdo con el análisis de algunos programas de materias, es posible advertir que conceptos como “espacio”, “sistemas”, “modelos”, “localización de actividades”, “medición” y “variables”, configuraron un nuevo acervo para la disciplina. Por ejemplo, en *Introducción a la Geografía*, a cargo de Marta Kollmann de Curutchet, de acuerdo con los programas de los años 1982 y 1983, bajo el título de “La Geografía actual” se abordaba “el movimiento cuantitativo”, “la geografía como ciencia nomológica”, “la geografía y la teoría general de los sistemas” y diferentes tipos de modelos (demográficos, urbanos, agrícolas, de desarrollo económico, de localización de actividades, de asentamientos, físicos o de difusión). Los programas de los años 1982 y 1983 de *Geografía Humana I*, también impartida por Kollmann de Curutchet, incluían en la unidad “La Geografía como sistema” el tratamiento de la teoría general de los sistemas. En ella se analizaba la “transposición de la teoría de los sistemas a la geografía”, “las regiones y los países como sistemas” y los “componentes de un geosistema”. Por su parte, el programa del año 1982, de la asignatura *Geografía Humana II*, bajo la responsabilidad de Zunilda González Van Domselaar planteaba que “(...) ha sido organizado para ser estudiado sobre la base de la teoría de los sistemas (...) El alumno debe llegar a manejar el método y las técnicas más modernas en el conocimiento de la Geografía humana argentina.”. Así, se partía del estudio de la “teoría de los sistemas en el territorio

argentino” y se proponía un recorrido por diferentes teorías como de la población, de los recursos naturales y del espacio, indagando “variables significativas del espacio geográfico argentino”.

En cuanto a la literatura que acompañaba este giro cuantitativo, en los programas mencionados cabe resaltar la presencia de autores como Peter Haggett y Richard Chorley con sus obras “Models in Geography” (1967), “Location in Human Geography” (1968), “Network analysis in Geography” (1969), “Geography: a modern synthesis” (1972), “La Geografía y los modelos socioeconómicos” (1971) y “Nuevas tendencias en Geografía” (1975), Brian Berry con “Geography of market centers and retail distribution” (1967), Berry junto a Dian Marble con “Spatial analysis. A reader in statistical Geography” (1968), William Bunge con “Theoretical Geography” y David Harvey con “Explanation in Geography” (1969), entre otros.

Además, resulta interesante señalar la presencia de algunas publicaciones que, siguiendo este enfoque, habían sido realizadas por geógrafos y geógrafas nucleadas en el Instituto de Geografía de la UBA. En efecto, “Geografía y cuantificación” de Marta Kollmann de Curutchet y “El modelo espacial de von Thünen y el caso de la ciudad de Buenos Aires” de Norma Sala figuraban como material bibliográfico y, junto a otros escritos, formaron parte de una serie llamada *Cuadernos de Geografía*.⁷⁶ Su hallazgo, indica, al menos, dos cuestiones. Por un lado, que las perspectivas cuantitativas en la Geografía de la UBA no sólo se introdujeron como contenido de formación, sino que también orientaron algunas investigaciones. Por otro, en relación con lo anterior y asociado al contrapunto que introduce Vasen (2012) sobre las actividades de investigación en la UBA (ver también nota 62), que, en Geografía y a pesar del incremento de recursos y protagonismo que tuvo el CONICET en general y sus centros o institutos asociados en particular, había un campo

⁷⁶ Iniciada en 1976, esta serie tuvo continuidad hasta el año 1983 ofreciendo 15 publicaciones cuyos abordajes se basaban en las perspectivas cuantitativas. Los títulos y autores de la misma fueron: “La eficiencia funcional de los centros urbanos” (Kollmann de Curutchet, 1976), “La localización industrial en la conurbación de Buenos Aires” (Combetto de Bariffi, 1976), “Cambios en la localización del predominio del maíz en la región pampeana” (Lucho de Rey Balmaceda, 1976), “Normas para la presentación de trabajos geográficos” (Difrieri, 1976), “El régimen pluvial en la cordillera central” (Ereño y Hoffmann, 1978), “El modelo espacial de Von Thünen y el caso de la Ciudad de Buenos Aires” (Sala, 1981), “El puerto de Rosario” (Radrizzani de Enríquez, 1979), “El análisis factorial en la investigación geográfica” (Cortada de Kohan, 1980), “Geografía y cuantificación” (Kollmann de Curutchet, 1981), “Una aplicación a la teoría urbana de los grafos dirigidos de las ecuaciones diferenciales” (Neuman, 1981), “Geomorfometría de una cuenca fluvial: el arroyo Blanco Grande (Neuquén)” (García, 1981), “La estructura de los asentamientos urbanos en la Argentina. El sector oriental de la provincia de Buenos Aires” (Neuman, 1982), “La población, los desequilibrios regionales y el proceso de urbanización” (González Van Domselaar, Kollmann de Curutchet, Combetto de Bariffi, Radrizzani de Enríquez, 1983), “Teoría General de los Sistemas (Difrieri, 1983) y “Algunas variables significativas de la Ciudad de Buenos Aires” (González Van Domselaar y Sala, 1983).

activo dedicado producción científica. Finalmente, cabe señalar que el prólogo del número inaugural presentaba a esta serie como el retorno de un trabajo interrumpido por los sucesos de los años 1973-1974:

El instituto de Geografía al reanudar la publicación de sus trabajos, lo hace con una nueva serie (...) En 1972, el profesor Horacio A. Difrieri lanzó la iniciativa de editar los Cuadernos de Geografía, como una forma de agilizar la comunicación entre el Instituto y las personas interesadas en las disciplinas geográficas, pero los conocidos hechos del año siguiente le impidieron concretar su propósito. (...) (Combetto, 1976, p. 1-2).

A pesar de su incorporación tanto en los contenidos de la Carrera como en las investigaciones del Instituto, las perspectivas cuantitativas en la Geografía porteña no tuvieron correlato con la emergencia de una mirada particular sobre la relación sociedad-naturaleza. Sin embargo, en línea con los cambios producidos desde 1975, se puede señalar que se produjo el abandono de la búsqueda de soluciones, que había seguido el tono propuesto por el proceso de reconstrucción y liberación nacional, ante las situaciones de deterioro de las condiciones físicas. Así, en los programas de *Ecología* (Santos Gollan, 1977, 1982), luego renombrada *Biogeografía* (Santos Gollan 1983) se abordaban temas como “conservación y protección de la Naturaleza (...) Extinción de especies. Deforestación (...) Contaminación ambiental...”, que manifestaban solo la continuidad de la preocupación por los efectos de las sociedades sobre la naturaleza. En esta misma línea, también en *Geografía Económica* (Dozo, 1977, 1978, 1983) figuraban como temas a tratar “problemas derivados del agotamiento o riesgo de agotamiento de recursos naturales” y “agresiones al equilibrio ecológico. Consecuencias”. Además, desde 1975 con la restitución de la Geografía regional clásica, resultó más nítida la presencia de una mirada que analizaba a los grupos humanos en relación a las posibilidades y limitaciones que ofrecía el medio natural. Ejemplo de ello es la asignatura *Geografía Regional I* (Franzini Mendiondo 1982, 1983) que prestaba atención al “cuadro físico, económico y humano” de las regiones de Eurasia y África. De manera semejante en *Geografía Regional II* (Combetto, 1977, 1982, 1983) se planteaban distintas regionalizaciones del continente americano en las que los tópicos a indagar versaban sobre las condiciones físicas y las actividades humanas de tales regiones, como por ejemplo, “La planicie nórdica: la tundra. Los esquimales. La taiga. Los recursos forestales, hídricos y mineros” de América anglosajona y “Los tres grandes tipos morfológicos de la llanura y su distinta capacidad agrícola” sobre la región norte de Brasil. Por su parte, las miradas que

otorgaban predominancia a las bases físicas por sobre la acción humana continuaron. En este sentido, los programas de materias dictadas por docentes formados en ciencias exactas y naturales como *Geomorfología* (Quarleri, 1977, 1982, 1983) o *Climatología y Meteorología* (Hoffmann, 1977, 1982, 1983), cuando lo hacían, solo incluían a la sociedad en términos de “procesos antrópicos”. En rigor, mientras que los cambios ideológicos y epistemológicos que atravesó la Geografía de la UBA desde 1975 abonaron tanto al abandono de una mirada de la relación sociedad-naturaleza que dialogaba con el proyecto político-universitario de los años 1973 y 1974 como a la emergencia de otra vinculada con la Geografía regional clásica, dicho contexto no influyó en la permanencia de aquella que focalizaba en los atributos del medio natural. Por su parte, el desarrollo de una Geografía cuantitativa no propició nuevas miradas y, de acuerdo a los programas analizados, tampoco mostró diálogo con la continuidad que tuvieron los análisis de las situaciones de deterioro de las condiciones físicas frente a la acción de las sociedades.

Ahora bien, para finalizar interesa destacar que distintos docentes de la carrera de Geografía de la UBA, entre ellos Raúl Rey Balmaceda, Servando Dozo, Alfredo Siragusa y Rolando Gioja, a los que se puede añadir Patricio Randle que, si bien actuaba por fuera de UBA, era uno de los principales referentes de este grupo,⁷⁷ formaban parte de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA). Durante el gobierno militar, las y los integrantes de esta institución tomaron protagonismo ya que esta agrupación se constituyó como un centro de debate y de legitimación de las acciones territoriales castrenses (como el litigio por el Canal de Beagle, los conflictos por el aprovechamiento de la Cuenca del Plata o la guerra en las Islas de Malvinas), operando como una racionalización de los motivos para los enfrentamientos y estimulando la configuración de un sentido común de base nacional y territorial (Cicalese, 2009).⁷⁸ Pero además, GAEA se ocupó de promover el desarrollo de un saber moderno y utilitario de base cuantitativa. Como fue mencionado, la Geografía cuantitativa podía ensamblarse con intereses territoriales de la dictadura al oficiar como un saber que podía ofrecer soluciones

⁷⁷ Rey Balmaceda y Randle también fueron dos nombres que aparecieron vinculados con las fundaciones y asociaciones que habían proliferado en el CONICET en el marco de la transferencia de fondos que se hizo desde las universidades públicas: OIKOS y SENOC. Ambas, tiempo después con la democracia, serían denunciadas por hechos fraudulentos (CONICET, 1989).

⁷⁸ De hecho, la idea de conciencia territorial fue desarrollada en las obras de Randle “La conciencia territorial y su déficit en la Argentina actual” (1978) y “La geografía y la historia en la identidad nacional” (1981), mientras que la cuestión de las fronteras encontró una de las principales expresiones en el libro de Rey Balmaceda “Límites y fronteras de la República Argentina” (1979). En rigor, GAEA tomaba el rol protagónico para desarrollar este tipo de conocimientos, difundirlos hacia la sociedad y legitimar su utilidad para el gobierno de facto (Cicalese, 2009).

técnicas y brindar información necesaria para alcanzar y realizar una determinada acción en el espacio. Así, para Servando Dozo (1981, p.35):

En la República Argentina actual el momento es particularmente propicio para que los geógrafos puedan ser útiles a los objetivos nacionales, pues ya hay un estado de conciencia en la Alta Conducción del Estado, de la necesidad de ponderar las condiciones del medio geográfico, como un elemento de evaluación indispensable para la solución de los problemas que afronta el país.

Estas palabras proclamadas por Dozo en calidad de presidente de GAEA, en el acto de apertura de las XLII semana de la Geografía con lugar en la Ciudad de Buenos Aires, invitan a pensar nuevamente en los vínculos que mantenía esta agrupación con los intereses del Estado militar. En efecto, la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos no sólo se ocupaba de hacer de la Geopolítica un tema de agenda, sino que también, a través de su boletín y con énfasis a partir de la década de 1980, dedicaba varias páginas a difundir las perspectivas cuantitativas. Así, algunos artículos como “La Geografía en el panorama científico actual” (1979) de Difrieri, “Las dinámicas del entorno y las bases nomotéticas de la Geografía” (1981) de Randle o “La variable geográfica en el planeamiento” (1984) de Dozo, procuraban legitimar a esta vertiente aplicada de la Geografía promoviéndola como un cambio epistemológico necesario para la disciplina:

El mundo actual, amenazado con los problemas ominosos del crecimiento exponencial, llama a los geógrafos para interrogarlos ansiosamente y les pide que elaboren sin tardanza modelos de inmediata aplicabilidad y factibilidad. Sólo la Geografía como ciencia de síntesis, es capaz de concebir planos nuevos para un mundo mejor. Pero para ello debe equipararse al geógrafo con conocimientos adecuados y esto exigirá la modificación de los planes de enseñanza de todos los niveles, y la preparación de importantes cantidades de geógrafos que manejen los nuevos modelos interpretativos de la realidad nacional, continental y mundial. (Difrieri, 1979, p.4).

En esta misma línea, para el año 1980, en diálogo con la nueva ley universitaria que la dictadura venía elaborando, GAEA organizó un simposio sobre la enseñanza de la Geografía que incluyó numerosas reflexiones sobre la readecuación de los planes de estudios de las carreras Geografía del país, en donde se hacía hincapié en que las nuevas bases para la formación de geógrafos y geógrafas debían incluir a las perspectivas cuantitativas.

Por lo tanto, esta promoción activa permite reflexionar sobre el carácter hegemónico de GAEA en el control de la producción y reproducción del conocimiento geográfico, en

particular, sólo aquél que estuviera en intrínseca articulación con las necesidades territoriales (en términos materiales y discursivas) del gobierno militar. Así, siguiendo a Cicalese (2007, p.2. Cursivas originales) “Los ortodoxos [GAEA] se constituyeron en porteros celosos de un campo poco alcanzado por las ideas políticas en boga, dando sólo pasaporte de entrada a las corrientes externas que a su entender no suscribían una *socialización o politización* de la geografía.”. Desde esta agrupación, entonces, no solo se promovieron y trataron los temas vinculados a la Geopolítica sino que también se hizo lo propio con la Geografía cuantitativa. Ella, en rigor, estuvo encomendada a modernizar el conocimiento geográfico en distintos ámbitos de formación y enseñanza, particularmente las universidades y con especial énfasis en la UBA.

En definitiva, de manera semejante a como sucedió en Mendoza, la disputa institucional-epistemológica que tuvo lugar durante los años 1975-1976 se complementó en tiempos de la última dictadura cívico-militar, y más precisamente a inicios de la década de 1980, a través de una renovación epistemológica ligada a las perspectivas cuantitativas. Ello, además, tuvo la particularidad de materializarse a través de un cambio curricular. Si bien no se puede soslayar que ciertos docentes como Marta Kollman habían tenido un contacto estrecho con las perspectivas cuantitativas gracias a sus estudios de posgrado realizados en Estados Unidos, pareciera que la inclusión de estos contenidos no venía asociado a intereses y vínculos como los que habían aflorado desde un grupo de geógrafas en Cuyo. En efecto, el contexto de una nueva ley educativa que promovía cambios en los planes de estudios, y el peso que la GAEA tomó en la UBA durante el gobierno castrense, sumado a su carácter hegemónico en la producción y circulación de conocimientos geográficos, posiblemente obraron en favor de instalar las miradas cuantitativas en el ámbito porteño. La UBA en muchos sentidos buscó ser un ejemplo de lo que pretendían las autoridades militares y no es de extrañar que esta fuera una expresión más de ello, más aún, considerando la importancia que adquiriría el conocimiento geográfico para los objetivos territoriales castrenses.

A pesar de que la de carrera de Geografía la UBA terminó por adoptar estos enfoques con el plan de estudios de 1982, poco tiempo después, en un marco de debilitamiento del gobierno militar y de apertura hacia la transición democrática se produciría una renovación institucional y epistemológica que promovería una disciplina diferente en sus contenidos y sus convicciones. Tales cuestiones serán abordadas en el siguiente capítulo.

2.5. Apuntes y recapitulación

Para dar cierre a este capítulo, a continuación, se hace una sistematización del análisis realizado en los apartados anteriores y de este modo, se sintetizan las trayectorias que tuvieron las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo en el período comprendido entre 1973 y 1983.

- Desde mayo de 1973, con la asunción de Cámpora en la presidencia (y Perón en el poder) se llevó adelante un proceso de reforma universitaria que, bajo las consignas de la reconstrucción y liberación nacional, erigió un tipo de Universidad que perseguía atender las necesidades de los grupos sociales menos favorecidos y aportar soluciones a los problemas de distinta índole que atravesaban al país. Tanto la Universidad de Buenos Aires (rebautizada Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires) como la Universidad Nacional de Cuyo implementaron reformas curriculares y pedagógicas para colocar a las distintas casas de estudio al servicio de tales objetivos.
- Si bien las carreras de Geografía de ambas universidades mostraron un correlato con el proyecto político-universitario promoviendo disputas institucionales-epistemológicas para su implementación, las modificaciones introducidas y sus alcances no fueron idénticos.
- En términos institucionales, la carrera de Geografía de la UNCuyo vio alterada su organización con la puesta en funcionamiento de unidades pedagógicas pertenecientes al Departamento, en reemplazo de las cátedras y el instituto de investigaciones. Por su parte, en la UNPBA, la estructura de Departamento y cátedras se mantuvo. Sin embargo, el Instituto de Geografía se disolvió y pasó a formar parte del Centro de Estudios Socioeconómicos, perteneciente al Instituto de Estudios Argentinos y Latinoamericanos.
- Además, mientras en la carrera de Geografía de la UNPBA se produjo la expulsión de docentes identificados con la etapa anterior y una renovación en el elenco de profesores y profesoras; en la carrera de Geografía de la UNCuyo el plantel docente se mantuvo casi estable, en consonancia con las directivas del rector y el decano que buscaban preservar la convivencia entre las distintas afiliaciones políticas. Esto derivó en que, para el primer caso se asistiera a una modificación de los agentes del campo científico, en tanto que para el segundo predominara una

mudanza de las posiciones al interior del campo más que de los agentes en sí. Esta diferencia puede explicar, en parte, el mayor alcance de los cambios epistemológicos en la Geografía de la UNPBA respecto a la de UNCuyo.

- A su vez, geógrafos y geógrafas de la UNPBA participaron en la configuración de inéditas redes latinoamericanas mediante la participación en y la organización de los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía de los años 1973 y 1974, co-constituyendo el nuevo plan de estudios entre las reflexiones que emanaban de tales eventos y los objetivos que instalaba el proceso de reconstrucción y liberación nacional. Si bien pares cuyanos asistieron al segundo encuentro y propusieron organizar un tercero, su aproximación tardía y el desencadenamiento de la “misión Ivanissevich” limitaron la circulación de las ideas y materiales de una Nueva Geografía al servicio de la sociedad que sí se logró en la UNPBA. Además, la mencionada estabilidad de la planta docente en Cuyo, nutrida por vínculos e intercambios con universidades francesas y caracterizada por sostener posicionamientos de carácter neutral, posiblemente dificultó la incorporación de posiciones más radicales en el marco de la disputa institucional-epistemológica.
- En términos epistemológicos, tanto la carrera de Geografía de la UNPBA como de la UNCuyo asistieron a un cambio en los planes de estudios que plasmó nuevas perspectivas que promovían una Geografía preocupada por la organización del espacio nacional y latinoamericano y comprometida en superar las situaciones de subdesarrollo dependiente. Para geógrafos y geógrafas de Buenos Aires, el nuevo plan vino a cristalizar un proceso de renovación de contenidos que se había iniciado apenas llegado el camporismo. Para el caso de Cuyo, por el contrario, fue el nuevo plan quien impulsó las modificaciones señaladas. Éstas, a su vez, fueron menos extendidas, quedando limitadas a un número reducido de materias y con menor consenso entre el cuerpo docente. En ambos casos, el currículo se estructuró en ciclos y fueron introducidas novedosas asignaturas que representaban un desdoblamiento de materias más generales de Geografía humana (como el caso de Geografía rural en las dos carreras) o de Geografía regional con énfasis en atender específicamente la situación del Tercer Mundo y América Latina (como los casos de Geografía Regional del Tercer Mundo en la UNPBA y Geografía Regional de América Latina en UNCuyo).

- La incorporación de tales perspectivas favoreció, tanto en la Geografía de la UNPBA como en la UNCuyo, el desarrollo de una mirada sobre la relación sociedad-naturaleza preocupada por comprender determinadas situaciones de deterioro de la naturaleza producidas por la acción de las sociedades junto a la búsqueda de posibles soluciones. En paralelo, mientras que en Mendoza ella convivía con otra mirada que, desde enfoques regionales clásicos, bregaba por indagar cómo las sociedades se organizaban de acuerdo a las condiciones o limitaciones que ofrece la naturaleza; en Buenos Aires lo hacía con una mirada que prestaba mayor atención a las condiciones físicas por sobre las humanas, en donde éstas, si aparecían, eran en términos de un agente antrópico.
- Tras la muerte de Juan Domingo Perón y la asunción de la vicepresidenta Estela Martínez de Perón, el proceso reformista comenzó una acelerada contramarcha en el marco de una creciente violencia paraestatal. La llegada de Oscar Ivanissevich al ministerio de educación en agosto de 1974 no solo significó la llegada al poder de los grupos más afines a la derecha peronista y el nacionalismo católico, sino que también implicó el establecimiento de un nuevo orden a través de un disciplinamiento de los sectores progresistas o de izquierda, peronistas y no peronistas, traducido en la consigna de erradicar la ideología marxista, el “contenido subversivo”, de los ámbitos universitarios.
- Desde septiembre de 1974 la UNPBA fue intervenida y restituida como UBA y la Facultad de Filosofía y Letras se mantuvo cerrada durante el segundo cuatrimestre. La UNCuyo, por su parte, encaró un proceso similar, pero con efectos menos inmediatos. La Facultad de Filosofía y Letras concluyó el ciclo lectivo y las nuevas autoridades interventoras hicieron su aparición en escena a partir de 1975. En ambos casos, decanos y decanas fueron víctimas de atentados y, con mayor magnitud en la UBA, docentes y no docentes fueron dejados cesantes y estudiantes fueron suspendidos o expulsados, además de ver su ingreso a la Universidad controlado y restringido.
- En este escenario político y universitario, las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron entre 1973-1974 en las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo, tuvieron su contramarcha ante la generación de otras nuevas que, en afinidad con el corrimiento ideológico, buscaron desarmar los proyectos anteriores y construir otros de impronta más conservadora. A pesar de las

semejanzas, aquí también se reconocen algunas diferencias en los procesos experimentados por cada carrera de Geografía.

- Institucionalmente, desde finales de 1974, en el marco de una reorganización interna de la FFyL, la carrera de Geografía de la UBA pasó a formar parte del Departamento de Ciencias Históricas, dando cuenta de una pérdida de autonomía e independencia. Por su parte, en la carrera de Geografía de la UNCuyo las unidades pedagógicas fueron disueltas y se restituyó el sistema de cátedras e institutos.
- Siguiendo el ritmo de los cambios políticos del país, en la carrera de Geografía de la UBA se produjo un nuevo movimiento de ingreso-egreso de agentes en el campo científico. Quienes en 1973 habían quedado afuera, para finales de 1974 fueron reincorporados, mientras que aquellos y aquellas que habían ingresado en 1973 un año más tarde dejaron sus cargos y posiciones adquiridas. Desde entonces, y hasta la restitución democrática de 1983, la planta docente permaneció estable. La carrera de Geografía de Cuyo, por su parte, experimentó la salida de algunos docentes y la restitución de las posiciones de quienes anteriormente habían quedado en un lugar más marginal, situación que continuó con la expulsión de agentes claves apenas iniciada la última dictadura cívico-militar.
- Tanto en la carrera de Geografía de la UNCuyo como de la UBA los planes de estudios fueron reemplazados por otros que, suscribiendo al objetivo de impugnar todo conocimiento ligado con el marxismo y/o comunismo, eliminaron materias vinculadas a las consignas de liberación, con contenido de tinte crítico y/o que encontraban su referencia en el marco latinoamericano. No obstante, si geógrafos y geógrafas de la UNCuyo mantuvieron varias de las materias que anteriormente habían surgido como un desglose de contenidos más generales de Geografía humana y regional y añadieron otras más que otorgaban una formación técnica, en el caso de sus pares de la UBA sucedió a la inversa. De todas formas, en ambos casos hubo una restitución de enfoques ligados a la Geografía regional clásica, acompañados por objetivos de formación en un nacionalismo territorial conservador. Ella, se complementó con una renovación epistemológica que incorporó a la Geografía cuantitativa y fue producida durante los años de la última dictadura cívico-militar.

- En este contexto, tanto en la Geografía de la UBA como en la de UNCuyo las miradas sobre la relación sociedad-naturaleza que se preocupaban por las situaciones de deterioro de la naturaleza a partir de la acción de las sociedades continuaron, pero sin poner énfasis en idea de búsqueda de soluciones. Además, los enfoques regionales que se interesaban por indagar las acciones humanas frente a las condiciones de posibilidad o limitaciones que ofrecía la naturaleza prosiguieron en Cuyo y fueron incorporadas en Buenos Aires, evidenciando la restitución del enfoque regional clásico. Finalmente, en la Geografía porteña se mantuvo la mirada que otorgaba preeminencia al estudio de las condiciones o atributos físicos de dicha relación.
- A partir del 24 de marzo de 1976, el gobierno militar tuvo como eje fundamental el ejercicio de la represión y el terror para asegurar el orden y dominio de las fuerzas políticas y sociales. Los ámbitos universitarios fueron concebidos como una usina del pensamiento marxista y, en rigor, de la “subversión”, por lo que se buscó disciplinarlos a través de un reordenamiento (eliminación de la autonomía, el cogobierno y erradicar la politización de los claustros y contenidos curriculares), un redimensionamiento (reducción de la cantidad de universidades, facultades y estudiantes) y la normalización de las modificaciones introducidas, a través de la promulgación de una nueva ley universitaria 22.207 (1981), que legitimara tal modelo de universidad.
- Las autoridades castrenses encontraron dificultades significativas para implantar un gobierno estable en la Universidad de Buenos Aires. Allí, hubo un total de ocho rectores (uno militar y siete civiles) y seis decanos en la FFyL (uno militar y cinco civiles). Esta situación fue diferente en la UNCuyo que contó con tres rectores (uno militar y dos civiles) y tres decanos en la FFyL (todos civiles). En ambos casos se constata la presencia en dichos cargos de profesores de las respectivas casas de estudios. Los cambios de directivos producidos en Cuyo tuvieron más que ver con disposiciones de las autoridades de la cartera de Cultura y Educación, mientras que en la UBA algunos obedecieron a conflictos entre autoridades universitarias y del ministerio y otros estuvieron vinculados con modificaciones en conducción en la propia Junta Militar.
- Tras la llegada de un nuevo gobierno militar, tanto en la carrera de Geografía de la UBA como en de la UNCuyo, los sectores que encabezaron la contrarreforma

complementaron la disputa institucional-epistemológica de los años 1975-1976 al propiciar una renovación epistemológica vinculada con la introducción de perspectivas cuantitativas. Éstas, proponían el análisis de la organización del espacio como eje central de la indagación geográfica. Su objetivo era llevar adelante un tipo de conocimiento que, asumiendo un carácter objetivo, fuera más sistemático, explicativo y capaz de formular leyes y principios generales sobre la distribución y organización de los fenómenos en el espacio. A su vez, estas perspectivas podían ser utilizadas como un saber afín a los intereses territoriales castrenses al ofrecer soluciones técnicas y brindar información necesaria para realizar intervenciones territoriales, como aquellas en las zonas de fronteras.

- En el marco de la reestructuración del organigrama de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la carrera de Geografía recuperó su independencia y emprendió nuevas modificaciones curriculares durante el año 1976. Sin embargo, cambios sustantivos en los contenidos se produjeron recién para 1982 cuando, en línea con la ley 22.207 y con fuerte promoción de la GAEA, se aprobó un nuevo plan de estudios que marcó la incorporación de las perspectivas más afines a la Geografía cuantitativa. Por su parte, algunas geógrafas y geógrafos de la UNCuyo comenzaron a incursionar en este enfoque y en el análisis locacional, desde finales de la década de 1970. Sin embargo, ello no se tradujo en un cambio curricular, sino que se introdujeron tales contenidos en materias específicas (principalmente técnicas e instrumentales) del plan del año 1975 más allá de las postulaciones de la nueva ley universitaria.
- La incorporación de la Geografía cuantitativa, tanto en la UNCuyo como en la UBA no se tradujo en la emergencia de una nueva mirada sobre la relación sociedad-naturaleza. Sin embargo, ella encontró un mayor diálogo en Mendoza respecto a Buenos Aires con la mirada que se preocupaba por las situaciones de deterioro de la naturaleza frente a la acción humana. Tanto en la Geografía porteña como en la cuyana se constata la continuidad de las miradas presentes en la etapa anterior, esto es, aquella que otorgaba preeminencia a las bases físicas de dicha relación en el primer caso, y aquella que, desde el enfoque regional clásico, indagaba la acción de los grupos humanos frente a las posibilidades o limitaciones de la naturaleza.

- En relación con la planta docente, en la Geografía cuyana, tras las salidas de algunos agentes claves a principios de 1976, continuó su estabilidad. En la Geografía porteña, en un contexto de agotamiento del gobierno militar y también de inusitada estabilidad de la planta, bajo el amparo de la ley 22.207, muchos profesores y profesoras concursarían y regularizarían sus cargos.
- Finalmente, en el campo de la investigación, se asistió a una reorientación y transferencias de recursos económicos desde las universidades nacionales hacia el Consejo Nacional de Ciencia y Técnica (CONICET). Ello supuso el debilitamiento de los lazos entre ambas instituciones y el aislamiento de las universidades respecto de las actividades científicas. En este marco, ámbitos como CEIFAR en Cuyo tomaron protagonismo legitimando las reflexiones e intervenciones territoriales del gobierno castrense. En Buenos Aires, una función similar cumplió la GAEA que tenía entre sus principales integrantes a docentes de la UBA. Ellos también se integraron a fundaciones que proliferaron en la órbita del CONICET. Por su parte, la serie Cuadernos de Geografía elaborada desde el Instituto de Geografía de la UBA entre 1976 y 1983, a la cabe añadir la labor que se realizaba en el Instituto de Geografía de la UNCuyo, a través de las publicaciones de equipos como el de Zamorano, Ostuni, Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón y Rego y algunos artículos presentes en el “Boletín de Estudios Geográficos” entre 1981 y 1982, señalan cierta producción científica que, al menos en Geografía y orientada hacia las perspectivas cuantitativas, era desarrollada en las universidades.

CAPÍTULO TERCERO
Las carreras de Geografía
de la UBA y UNCuyo en
tiempos de democracia
(1983-1989)

Tras haber recorrido el intenso y convulsionado período que va desde 1973 a 1983, es momento ahora de detenerse en las trayectorias que tuvieron las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo bajo los nuevos aires que otorgó la recuperación de la democracia en 1983. A partir de diciembre de 1983, la llegada de Raúl Alfonsín a la presidencia y el partido radical al gobierno despertó entusiasmos y generó expectativas de transformaciones profundas en las instituciones y en la sociedad. Sin embargo, y a pesar de realizarse diversas acciones reparadoras, muchas de las políticas, especialmente las universitarias, oscilaron entre la necesidad de dar respuestas a las demandas acumuladas y a las limitaciones, sobre todo económicas, para introducir cambios estructurales. Así, el espíritu de recomposición y renovación se fue diluyendo entre diferentes crisis hasta consumirse, apresuradamente, hacia julio de 1989. En este contexto, en este capítulo interesa conocer los avatares políticos e ideológicos que tuvieron lugar en cada una de las universidades para, luego, explorar las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron en las respectivas carreras de Geografía. De esta forma, mientras que en un primer apartado se indaga el derrotero de la UBA y la UNCuyo en relación con las políticas universitarias y científicas, en un segundo apartado se pretende rastrear las alteraciones producidas en la Geografía porteña y cuyana. En este sentido se prestará atención a la composición del claustro docente, al rol de los claustros estudiantiles y de graduados y graduadas, a las modificaciones curriculares, al desarrollo de actividades de investigación y a las formas de abordaje de la relación sociedad-naturaleza como expresión de la pluralidad de propuestas epistemológicas. Finalmente, un tercer apartado, recoge y sistematiza las ideas principales abordadas a lo largo de todo el capítulo. En líneas generales, tales cuestiones posibilitan identificar las continuidades o discontinuidades respecto al período anterior, dejando un terreno fértil para examinar, luego, la (des)conexión con la nueva agenda universitaria que implementó el gobierno menemista a partir de la década de 1990.

3.1. La Universidad en transición a la democracia (1983-1989). Expectativas y realidades

Este apartado pretende explorar las distintas acciones que desarrolló el gobierno radical de Raúl Alfonsín (1983-1989) en materia académica y científica como así también sus alcances y limitaciones en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Cuyo. En este sentido, el primer sub-apartado se aboca a conocer las particularidades del proceso de reconstrucción institucional que buscó forjar un nuevo modelo de Universidad, diferente al de la dictadura cívico-militar. Desde allí, el segundo puntualiza en los avatares que tuvo la ponderación de la autonomía en articulación con el ingreso irrestricto y el incremento de la matrícula. Mientras el tercero hace un sintético repaso por la institucionalización del movimiento estudiantil, el cuarto se aboca a la situación diferencial que experimentó la normalización del claustro docente. Por su lado, el quinto se enfoca en las políticas orientadas hacia el campo de la investigación científica, prestando atención a la normalización del CONICET, el desarrollo de la investigación en el seno de las universidades y la búsqueda de vinculación con el sector productivo. Finalmente, el sexto resume las dificultades encontradas para sostener tales políticas académicas y científicas en las universidades.

3.1.1. Universidades democratizadas. Hacia una reconstrucción institucional.

A partir del 10 de diciembre de 1983, con la llegada de Raúl Alfonsín a la presidencia comenzó una nueva etapa democrática en Argentina que fue acompañada por un gran optimismo sobre el papel de la democracia en la resolución de los principales problemas del país. En este marco, los ámbitos universitarios, espacio de construcción política del partido radical gobernante, fueron percibidos como un órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y social del país y para generar una capacidad científica, técnica y profesional para su transformación. En rigor, la Universidad fue considerada como protagonista para la refundación política, social, económica y cultural:

Retomaremos así a la idea ejemplarizadora de que la universidad debe tener como objetivo formar hombres y mujeres al servicio de la Nación y no tecnócratas encasillados en sus profesiones. (...) La vocación científica, el estudio serio, la adquisición de idoneidades profesionales se desarrollarán con libertad y dignidad en la nueva universidad argentina. Esa nueva universidad, libre, autónoma, creadora y hondamente convencida de su responsabilidad nacional está convocada desde ya a integrarse enérgicamente al magno esfuerzo que todos los argentinos emprendemos hoy para construir instituciones democráticas, poner en marcha el

trabajo productivo, asegurar el bienestar del pueblo y cimentar la grandeza de la patria al amparo seguro de nuestra Constitución histórica (Alfonsín, 1983, p.84).

En líneas generales, la última dictadura cívico-militar había dejado un balance negativo en los ámbitos universitarios. Éstos, con bajo nivel de financiamiento, limitaciones en términos de salarios e infraestructura, una pérdida de recursos (económicos y humanos) para las actividades de investigación y una matrícula de estudiantes reducida a su interior y contenida al exterior, quedaron vacíos de significación académica y social (Buchbinder, 2005; Buchbinder y Marquina, 2008; Nosiglia, 2022). Así, una de las primeras medidas tomadas por el Poder Ejecutivo Nacional fue la intervención y normalización de las universidades nacionales por medio del decreto 154 del 13 de diciembre de 1983, ratificado legislativamente por la ley 23.068 sancionada seis meses más tarde el 13 de junio de 1984. A partir de allí, se fue construyendo un nuevo modelo de Universidad que evocaba los ideales de la reforma universitaria de 1918 (sobre todo aquellos referidos a la autonomía universitaria, al cogobierno y al acceso a cargos docentes vía concursos de oposición) y se inspiraba en el período considerado de “edad de oro” de los años 1958-1966 (principalmente por el espíritu científico-académico que adquirió la labor en y de la Universidad).

En efecto, se derogó la ley de facto 22.207, los estatutos universitarios fueron retrotraídos hasta aquellos vigentes previamente al golpe militar de Onganía de 1966⁷⁹ y se designaron rectores y decanos normalizadores, en general, con afinidad o pertenencia al partido radical gobernante. En la Universidad de Buenos Aires asumió Francisco Delich, abogado y sociólogo que venía ejercido labores como secretario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, y como decano de la FFyL lo hizo Norberto Rodríguez Bustamante, profesor de Filosofía y ex director del Departamento de Filosofía y del Instituto de Historia de la Filosofía y el Pensamiento Argentino en la Universidad Nacional de La Plata durante la década de 1960. En la Universidad Nacional de Cuyo, por su parte, el abogado, dirigente de la Unión Cívica Radical y ex gobernador de facto de la provincia

⁷⁹ En diálogo con lo comentado en la nota 12, interesa señalar que la ausencia de referencia a la “Ley Taiana” resulta todo un símbolo del alcance de la ruptura que el radicalismo buscaba emprender con su pasado más reciente. Por una parte, la oposición democracia-autoritarismo sobre la que se sustentaba gran parte del discurso y política del gobierno radical, recreaba en los ámbitos universitario el par de opuestos de autonomía-intervencionismo, cuyo antecedente no se remontaba al período constitucional de comienzos de la década de 1970, sino a la universidad previa a 1966 (Vasen, 2012). Por otra, tal ausencia se alineaba con la “teoría de los dos demonios” por cuanto asumía que los hechos de violencia de los años setenta tuvieron responsables de ambos lados, produciendo una suerte de paréntesis histórico (sin distinción entre gobiernos constitucionales o de facto), que el momento refundacional pretendía superar (Unzué, 2020).

de Mendoza Isidoro Isabelino Busquets⁸⁰ se hizo cargo del rectorado, mientras que la filósofa, pedagoga e impulsora de la organización de la carrera de Ciencias de la Educación, Elia Ana Bianchi de Zizzias, reincorporada tras ser cesanteada durante la última dictadura, hizo lo propio en el decanato de la FFyL. En este marco, entonces, se encaró un proceso de reconstrucción institucional que se dirigía a reestablecer y recrear las condiciones necesarias para la convivencia democrática en las universidades haciendo eje en la autonomía académica, el autogobierno de tres claustros (docentes, graduados, graduadas y estudiantes), el pluralismo ideológico, los concursos docentes, la apertura del sistema a sectores sociales excluidos y el desarrollo de la investigación en el seno de las casas de estudio (Buchbinder y Marquina, 2008; Vasen, 2012; Erreguerena, 2017; Buchbinder, 2020; Nosiglia, 2022).

3.1.2. Autonomía, ingreso y matrícula universitaria. Alcances y limitaciones.

Las constantes intervenciones producidas durante los años anteriores, y en particular el deterioro generado por aquellas de carácter autoritario, conllevaron a que las universidades entablaran una relación de desconfianza con el aparato estatal, en la que este último fue visto como carente de legitimidad para involucrarse en los asuntos universitarios. Tal situación, implicó una ponderación del concepto de autonomía que se tradujo en un desplazamiento de la política universitarias hacia las propias universidades, buscando alejar cualquier pretensión de intervención (Rovelli, 2008; Suasnábar, 2011). En este marco, siguiendo a Erreguerena, (2017), cobró especial importancia la constitución del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), espacio que, a partir de 1985, nucleó a los rectores de las universidades nacionales con la función de coordinar "...las políticas entre las Universidades Nacionales y de ellas con distintos niveles y jurisdicciones de la educación en la República Argentina; la cultura y los organismos de investigación científica y técnica." (Poder Ejecutivo Nacional, Decreto 2461, 1985, p.1). El CIN otorgó a los rectores un peso relevante para la toma de decisiones del conjunto universitario. Sin embargo, su escasa injerencia en la distribución presupuestaria (a cargo del Poder Ejecutivo) el carácter no vinculante de las resoluciones (supeditadas a la voluntad de cada rector y a la autonomía de cada Universidad) y las tensiones entre rectores agrupados en bloques según afinidades políticas (principalmente en torno al

⁸⁰ El Dr. Isidoro Busquets fue designado como gobernador de la provincia de Mendoza luego del golpe de Estado de 1955 por el General Aramburu, mandato que mantuvo entre 1956 y 1958. Dicha participación en la "Revolución Libertadora" generó cierto rechazo y malestar en los y las representantes estudiantiles de la agrupación Franja Morada, que veían tal antecedente como una dificultad para el proceso de normalización junto al peronismo (Touza, 2006).

partido radical o peronista),⁸¹ fueron algunos de los elementos que limitaron su capacidad de acción y el alcance de sus propuestas.

La llegada del gobierno democrático había generado perspectivas de volver al ingreso irrestricto y quitar los aranceles impuestos bajo el amparo de la ley 22.207. Respondiendo a tales peticiones, desde las autoridades nacionales se promulgó una política de acceso abierto y sin restricciones, aunque la modalidad de ingreso varió entre las universidades y entre las facultades de cada una de ellas (Balán, 1992; Buchbinder, 2020). Para Suasnábar (2011), la tensión entre la intervención estatal y la autonomía universitaria imposibilitó una planificación integral que delegó en cada casa de estudios la decisión sobre las formas de afrontar el ingreso, en muchos casos, materializada mediante soluciones de compromiso. En consecuencia, “Sin un debate profundo sobre las necesidades y demandas sociales ni de la necesaria planificación e integración de políticas consensuadas entre el Estado y las universidades, las estrategias implementadas tendieron a contener el exponencial crecimiento de la matrícula...” (Suasnábar, 2011, p.91).

En la UBA, por ejemplo, solo para el año 1984 algunas facultades optaron por dar ingreso a todos y todas las inscriptas, en tanto que en otras se mantuvo el examen de ingreso, con varias oportunidades en caso de reprobarse (Rovelli, 2008). A partir de 1985, con una impronta modernizadora, se puso en funcionamiento el Ciclo Básico Común (CBC) concebido como primer año de todas las carreras junto con un programa UBA XXI, original por su carácter no presencial que permitía cursar materias del CBC a distancia. Para Delich (2014, p.88-89) el CBC era una propuesta pedagógica que aspiraba a “...enseñar a los aspirantes a aprender que los conduciría naturalmente a la auto educación permanente.”, a la vez que era una respuesta posible al incremento de la especialización y la explosión de la actividad científica (Nosiglia, 2022). En efecto, el CBC había sido pensado como una instancia que debía asegurar un mejor acceso a las carreras y una mayor socialización en el trabajo interdisciplinario. Sin embargo, por un lado, generó resistencias en aquellas facultades de orientación profesionalista, que lo vieron como centro de operaciones del rectorado (Balán, 1992), y en otras que lo venían como un atentado contra el ingreso directo propio del modelo democrático de la

⁸¹ De hecho, parafraseando a Unzué (2020), un aspecto importante de las universidades con el retorno de la democracia fue la repolitización mediada por la partidización. En efecto, esta cuestión restituyó a la Universidad como actor político capaz de desplegar dosis de poder relevantes, a la vez que engendró posiciones, discursos, protagonistas, identificaciones, códigos y racionalidades de la vida universitaria compartidos con la vida política nacional.

Universidad tradicional (Rovelli, 2008). Por otro lado, la organización de este Ciclo no colaboró sustantivamente a superar algunas dificultades como la rápida deserción estudiantil, el alto nivel de repitencia o el escaso intercambio entre las disciplinas y las cátedras que lo conformaban (Pérez Lindo, 2001). En la UNCuyo, por su parte, en 1984 el ingreso también fue mediado por un examen, hasta que luego pasó a ser irrestricto, con el apoyo de algunos cursos complementarios de nivelación. Años más tarde, el cumplimiento y aprobación de estos cursos fue elevado como condición de acceso a las carreras.

Las políticas aplicadas orientadas a democratizar el acceso incidieron en la matrícula universitaria. De hecho, como señalan Buchbinder y Marquina (2008), la expansión acelerada del número de estudiantes constituyó una variable central de la historia universitaria del período de transición democrática. En la UNCuyo el total de alumnos de grado pasó de 11.445, con casi 3.000 ingresantes en 1984, a 18.793 con casi 8.000 ingresantes para 1986 (Touza, 2006). Por su parte, en la UBA se incrementó el número de estudiantes ascendiendo de un poco más de 100.000 en 1982, con 13.000 ingresantes, a casi 162.000 en 1987, con 47.000 ingresantes (Buchbinder y Marquina, 2008). Sin embargo, el crecimiento de la matrícula generó problemas, sobre todo en la UBA. El requerimiento de nuevas aulas, edificios y equipamientos obligó a destinar buena parte del presupuesto en inversiones de infraestructura. Si bien a partir de 1988 se aprobó la ley 23.569 de autarquía universitaria que otorgaba mayor independencia y autonomía a las universidades nacionales para el manejo de sus recursos económicos-financieros,⁸² los aportes estatales no se incrementaron en proporción al masivo ingreso de estudiantes y se desatendieron los salarios del personal universitario, docente y no docente, que se licuaron rápidamente ante la crisis económica y el agudo proceso inflacionario que tuvo lugar poco antes del fin del gobierno radical. Además, el aumento en la cantidad de estudiantes hizo necesario expandir los cuerpos de profesores y profesoras. Sin embargo, ante la falta de recursos, éstos se terminaron ampliando sobre la base de dedicaciones simples y ad honorem. En suma, la escasa planificación en la apertura del acceso a las

⁸² De acuerdo con Buchbinder (2005) dicha ley permitía a cada Universidad eliminar trabas burocráticas para la distribución y uso del presupuesto, asumiendo una política, ya no del Estado sino propia, de contrataciones y compras. En contraposición, para Erreguerena (2017), esta ley promovió una autonomía fragmentada, ya que se reforzó la autarquía de cada una de las universidades en detrimento de acciones y decisiones de conjunto. Para Buchbinder y Marquina (2008), esta nueva norma limitaba la gratuidad a la enseñanza de grado e introducía la posibilidad de obtener recursos a partir de la venta de bienes y de prestaciones de servicios más allá de este nivel. En rigor, ella sentaría ciertos precedentes para el tipo de política que vendría a partir de la década de 1990.

universidades generó condiciones de deterioro para los diversos actores universitarios, provocando que “...el costo del crecimiento de la matrícula impulsado por el ingreso irrestricto fuera compensado, principalmente por los docentes y empleados administrativos, cuyos salarios disminuyeron de manera constante.” (Buchbinder, 2005, p.218).

3.1.3. La institucionalización del movimiento estudiantil en la primavera democrática.

Como fue comentado en el capítulo anterior, desde 1982 el movimiento estudiantil había encontrado en la Guerra de Malvinas un punto de fuga por medio del cual fue posible lograr la reinsertión de su actividad política en las universidades. Con la democratización universitaria, los centros de estudiantes fueron institucionalizados y legitimados como órganos de representación por cada Facultad, y se constituyeron, además, federaciones universitarias que dieron ingreso a las y los estudiantes en los consejos superiores universitarios. Allí, Franja Morada, extensión universitaria del partido radical, adquirió un protagonismo que, con el correr de los años y el declive del apoyo al partido radical a nivel nacional, fue decayendo.

De acuerdo con Touza (2006, 2023), en noviembre de 1984 sesionó el primer congreso de la Federación Universitaria de Cuyo (FUC) conducido por representaciones de agrupaciones partidarias como Franja Morada y la Federación Juvenil Comunista. Este fue desconocido por los sectores independientes que, en las elecciones del año 1983, habían obtenido la conducción de buena parte de los centros de estudiantes de la UNCuyo. En efecto, ellas consideraban que la FUC debería estar compuesta por la representación de los centros de estudiantes y no de las agrupaciones políticas. Por este motivo, las agrupaciones independientes acusaron al plenario inicial del Congreso de no ser representativo, y, realizando denuncias de maniobras de manipulación, retiraron a sus representantes. En este contexto, y con apoyo del Partido Comunista, Franja Morada obtuvo el liderazgo. Tras el reconocimiento de la FUC por parte de la Federación Universitaria Argentina, en marzo de 1985 los y las estudiantes se incorporaron al consejo universitario. Sin embargo, dos años más tarde, la situación comenzó a ser diferente. La crisis del gobierno radical, derrotado en las elecciones legislativas de 1987, (incluso perdió la gobernación de Mendoza), y la falta de respuestas ante la delicada situación económica del país en general y de los presupuestos universitarios en particular, pusieron

en cuestión la hegemonía de Franja Morada. Más aún, la sanción de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida⁸³ provocaron un desánimo que redundó en el crecimiento del peronismo universitario y derivó en la pérdida de la conducción de la FUC hacia 1988.

En la UBA, por su parte, Franja Morada ya se había alzado con la mayoría en las elecciones de centro de estudiantes de 1982-1983. Si bien esta tendencia se mantuvo en los comicios que se celebraron dos años más tarde, comenzaron a aparecer ciertos signos de descontento producidos, en términos generales, por las contramarchas económicas del gobierno radical y, en términos particulares, por las limitaciones de infraestructura para la absorción del masivo ingreso estudiantil. Además, al igual que como sucedía en Cuyo, las respuestas del gobierno radical a los levantamientos militares de Semana Santa terminaron de desilusionar al estudiantado. Si, por un lado, la derrota en algunos centros a manos de la Juventud Universitaria Intransigente (JUI), brazo universitario del Partido Intransigente, señalaba una crítica desde la izquierda, por otro, el crecimiento de agrupaciones liberales conservadoras como la Unión para la Apertura Universitaria (UPAU),⁸⁴ marcaba, aunque en menor medida, otro tanto por derecha (Cristal y Seia, 2018). Esta situación también se evidenció en los congresos de la Federación de la Universidad de Buenos Aires (FUBA). A diferencia de aquel de 1983 en donde las diferentes agrupaciones habían conformado una lista de unidad nacional que colocaba a la Franja Morada en la conducción, el congreso organizado en 1986 fracasó como consecuencia de que las distintas fuerzas políticas no dieron el *quorum* necesario. De esta forma, “El descenso de la movilización, el desencanto con la democracia y su Universidad, y el vuelco de la mayoría de los centros de estudiantes hacia cuestiones meramente gremiales expresaban de algún modo el final de la “primavera democrática” para los estudiantes de la UBA.” (Cristal, 2018, p.268).

⁸³El gobierno de Alfonsín se enfrentó con levantamientos de militares que se negaban a ser sometidos a los procesamientos judiciales por crímenes de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura. Como resultado de las negociaciones con los militares, en diciembre 1986 se promulgó la ley de “Punto Final” (23.492) que paralizaba las acciones penales iniciadas en 1985 por la presunta participación en cualquier grado en los delitos de desaparición forzada de personas. Por su parte la ley de “Obediencia Debida” (23.521) promulgada en 1987 absolvía a aquellos miembros subordinados que habían actuado en el terrorismo de Estado obedeciendo las órdenes de sus superiores. Ambas leyes fueron anuladas recién en el año 2003.

⁸⁴ La agrupación UPAU, fue el brazo estudiantil del partido político liberal-conservador la Unión del Centro Democrático (UCeDé). La UPAU fue creada en 1982 y logró su primera victoria en las elecciones de 1985 en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNCuyo. En las elecciones de 1987 de la UBA se alzó con los Centros de Estudiantes de Derecho, Ingeniería, Veterinarias y Arquitectura, totalizando el 31% de los votos en toda la Universidad (Vasen, 2012; Cristal 2018; Cristal y Seia, 2018).

3.1.4. Concursos y normalización (diferencial) del claustro docente

Ahora bien, la restitución del gobierno universitario tripartito implicó el avance del proceso de normalización en el claustro docente. Ello, permitió la reincorporación de aquellos y aquellas que habían sido cesanteadas durante los períodos autoritarios de 1966-1973 y 1976-1983. Pero también, dado que era necesario contar con al menos el 51% de los cargos regulares para proceder a la constitución de los consejos superiores, se dio lugar a numerosos concursos que posibilitaron incorporar nuevas profesoras y profesores y, junto con ellas y ellos, perspectivas renovadoras. De hecho, entre 1984 y 1988 solo en la UBA se llevaron adelante más de 15.000 concursos (Buchbinder, 2005). En efecto, la regularización de los cargos cobró una notable relevancia en dos sentidos: por un lado, permitió desterrar las prácticas de selección directa y discriminación ideológica; y por contribuyó a disputar los espacios que habían sido ocupados por docentes afines al gobierno castrense. Al respecto, cabe recordar que luego de la derrota militar en Malvinas se habían efectuado llamados a concursos que fueron ampliamente rechazados por distintos actores universitarios que veían en ellos tanto elementos de ilegitimidad como así también mecanismos que entorpecían la llegada de la nueva democracia. A pesar de que la ley 23.068 ofrecía un marco para su impugnación y que en septiembre de 1984 fue sancionada la ley 23.115, conocida como “Ley Sturbin”, que retrotraía a condición de interinos a aquellos profesores y profesoras que habían sido objeto de “confirmaciones” dejando sus cargos sujetos a futuros concursos, diversos análisis coinciden en señalar que las medidas tomadas por el gobierno nacional y las autoridades universitarias tendieron a convalidarlos (Touza, 2006; Buchbinder y Marquiina, 2008; Lazzaro Jaam, 2016; Buchbinder, 2020; Unzué, 2020). Si bien los concursos podían impugnarse a pedido de una parte interesada, ésta, además de contar un breve lapso de tiempo para hacerlo (solo sesenta días), tendió a carecer de existencia puesta la inhibición y desconfianza que todavía generaba la coyuntura política de la propia transición de la dictadura cívico-militar a la nueva democracia.

Esto permite que logren continuidad y se consoliden esos cuerpos de profesores, pero también sus proyectos de formación, sus programas, sus propuestas pedagógicas, sus bibliografías... Lejos de anular los concursos realizados bajo la dictadura, se decide convalidar un estado de situación que había sido fuertemente cuestionado en los años previos... (Unzué, 2020, p.115).

Más aún, de acuerdo con Lazzaro Jam (2016), el principio de autonomía, que legaba en cada Universidad las formas y los tiempos para la democratización institucional del

claustro docente, llevó a que la normalización y el proceso de renovación y revisión no fuera homogéneo. Cada unidad académica respondió al uso y posibilidad que le otorgaba dicho principio, según el nivel de conflictividad en términos de resistencias y negociaciones entre los distintos actores de las comunidades universitarias. De esta forma, si bien la instancia de normalización era, discursivamente, compartida por todas las universidades, los alcances reales de su implementación dependieron de los márgenes de transformación que tenía cada ámbito académico. Incluso, para la autora, esta cuestión permeó en el tipo de cambio y renovación que pudo llevar adelante cada Universidad. Mientras que en la UBA, de modo más generalizado, se dio lugar a una apertura curricular, epistemológica y metodológica, la UNCuyo sólo avanzó en la reinstitucionalización del sistema democrático.

Finalmente, con la sustanciación de los concursos se conformaron los consejos directivos y superiores y, en 1986, se constituyeron asambleas universitarias integradas por docentes, graduados, graduadas y estudiantes para elegir, tras más de dos décadas, autoridades en cada casa de estudios. En la UBA, como rector resultó electo el radical, contador y exdecano normalizador de la Facultad de Ciencias Económicas Oscar Shuberoff, quien se mantuvo en el cargo durante cuatro etapas consecutivas hasta el año 2002.⁸⁵ Durante su gestión, fueron decanos de la Facultad de Filosofía y Letras el filósofo Norberto Rodríguez Bustamante (1986-1990), el geógrafo Luis Yanes (1990-1998) y el antropólogo Francisco Carnese (1998-2002). En la UNCuyo, por un período de dos años, fue rector el antropólogo Luis Triviño, ex decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En 1988, lo sucedería el ingeniero Armando Bertranou quien ocupó el rectorado hasta 1996, luego sucedido por el licenciado en Ciencias Políticas y Sociales Francisco Martín cuyo mandato concluyó en el año 2002. Tanto Bertranou como Martín fueron cercanos al partido peronista. Durante todo este período democrático, la FFyL tuvo un solo rector: el filósofo y católico Miguel Verstraete.⁸⁶

⁸⁵ De acuerdo con Buchbinder (2005), Vasen (2012) y Unzué (2017) con la llegada de Shuberoff al rectorado de la UBA se produjo el fortalecimiento de una coalición de poder poco dispuesta a ceder a cambios que pudieran afectar sus posiciones adquiridas en la institución. Con la temprana salida del gobierno radical, esta gestión se consolidó como una suerte de resistencia radical ante los embates políticos-electorales desfavorables a nivel nacional y más aún ante las reformas que introdujo la nueva ley de educación superior a mediados de la década de 1990.

⁸⁶ Cabe señalar que tanto las gestiones normalizadoras como las electas se ocuparon de reabrir aquellas carreras que habían sido cerradas durante el gobierno militar pero también avanzaron con la creación de nuevas facultades y carreras. En la UNCuyo mientras en la Facultad de Filosofía y Letras se incorporó la carrera de Ciencias de la Educación (1985) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales se integró la carrera de Comunicación Social (1985) y fue reabierta la carrera de Sociología, al tiempo que se creó la Facultad de Derecho (1984) y la de Odontología (1985) (García et al, 2017). En la UBA, en 1985 se añadieron las carreras de Edición en la Facultad de Filosofía y Letras y de Diseño

3.1.5. La investigación en democracia: Universidad, CONICET y sistema productivo

La actividad de investigación concebida como un componente clave del desarrollo social se tornó de un aspecto relevante de la política del gobierno radical. Para avanzar en tal cometido, la anterior Subsecretaría de Ciencia y Técnica adquirió el rango de Secretaría (SECyT) y pasó a depender del Ministerio de Educación y Justicia. Durante el gobierno militar esta área, bajo la órbita de la Secretaría de Planeamiento de la Presidencia, había desempeñado un rol secundario a la sombra del CONICET. Por ello, con este cambio se buscaba revalorizar a la SECyT como institución de coordinación y de diseño de la política para todo el conjunto de organismos e instituciones pertinentes en materia de Ciencia y Técnica (CyT) (Albornoz y Gordon, 2011; Aristimuño, 2017; Svampa, 2021). Bajo la gestión de Manuel Sadosky, matemático expulsado de la Facultad de Ciencias Exactas de la UBA durante “la noche de los bastones largos”, la SECyT asumió como objetivos recolocar en un lugar central a la educación y las universidades nacionales en el complejo de CyT, postular al desarrollo científico-tecnológico como un elemento fundamental, una necesidad, en el ejercicio de la soberanía de la Nación y planificar y coordinar el entramado de instituciones de CyT (SECyT, 1989). Además, se hicieron los primeros intentos de regular el área de los posgrados con la creación del Sistema Interuniversitario de Cuarto Nivel (SICUN), al cual podrían adherirse libremente las universidades nacionales (Poder Ejecutivo Nacional, Decreto 1967, 1985).⁸⁷ En este marco, desde el gobierno nacional se buscó tejer una política articulada entre el CONICET, los ámbitos universitarios y el sistema productivo.

En este contexto, como primera medida, en paralelo a lo que sucedía en las universidades, se inició un proceso de normalización en el CONICET. Allí, fue designado presidente Carlos Abeledo, químico formado en el período de la “edad de oro” quién, para favorecer el diálogo y la coordinación de políticas entre el CONICET y la SECyT, también ocupó el cargo de subsecretario de promoción de la SECyT. Durante su gestión se derogaron las disposiciones que establecían controles ideológicos; el sistema de evaluación de investigadores e investigadoras comenzó a realizarse a través de comisiones asesoras; los

Industrial y Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura, a la vez que se creó la Facultad de Psicología y, tres años más tarde, se dio lugar a la de Ciencias Sociales. Esta albergó a las nuevas carreras de Ciencias de la Comunicación y Ciencia Política, junto a las existentes Relaciones del Trabajo, Trabajo Social y Sociología, reubicada tras su paso por las “catacumbas” de la Facultad de Derecho (Delich, 2014).

⁸⁷ De acuerdo con Svampa (2021), el SICUN, tuvo como objetivo organizar y perfeccionar el área de los posgrados siguiendo las necesidades de desarrollo y modernización del país. Ello implicó un reconocimiento del papel protagónico de las universidades nacionales en este proceso. Si bien la propuesta el SICUN fue novedosa, ella no llegó a alcanzar los objetivos propuestos (Marquis 2009).

subsidios que anteriormente eran entregados directamente a quienes ocupaban los cargos de dirección pasaron a ser adjudicados a los equipos y proyectos de investigación por medio de convocatorias públicas y evaluación de pares; se fomentó el retorno de investigadoras, investigadores exiliados/emigrados por motivos políticos y la reincorporación de personal cesanteado y se creó el Programa Patrimonio Científico Argentino en el Exterior que impulsaba la visita de científicos argentinos con residencia en el extranjero para dictar cursos y seminarios, colaborar con el montaje de laboratorios de investigación o realizar investigaciones conjuntas, entre otras acciones (Albornoz y Gordon, 2011; Vasen, 2012; Bekerman, 2016). También, como fue señalado en el capítulo anterior (ver nota 23), se realizaron investigaciones e informes sobre el manejo de fondos que tuvo la institución durante los años de la última dictadura cívico-militar. Esta investigación dio cuenta de su malversación por parte de ciertos institutos o programas, en la medida que sus directores o directoras cedían su ejecución a fundaciones que terminaron por apropiarse de los fondos y las rentas obtenidas de ellos (CONICET, 1989).⁸⁸

En segundo lugar, se desarrolló una política activa destinada a favorecer la reconexión del CONICET con las universidades, vínculo que se había perdido durante la última dictadura cívico-militar. De esta manera se buscaba incrementar el número de investigadores e investigadoras y destinar más recursos económicos al sector. En este contexto, se dio apertura a convocatorias de financiamiento de proyectos, antes restringida sólo a miembros de carrera del Consejo. Así se promovió la creación de grupos y equipos de investigación que no pertenecían al CONICET a través de los llamados Proyectos de Investigación y Desarrollo (creados en 1984 y destinados a grupos de

⁸⁸ Al respecto, resulta interesante señalar la existencia de un informe documental previo titulado “Destrucción de Equipos de Investigación y Persecución de Científicos” publicado en el año 1988 por el Comité Argentino contra la Discriminación de Investigadores Científicos (CADIC). Este escrito obraría como una suerte de defensa de las fundaciones acusadas por malversación de fondos, pero también como una denuncia contra el proceso de normalización que había emprendido el CONICET. En un tomo de más de 400 páginas, el CADIC, sin develar sus integrantes ni su composición, pasaba revista a lo que a su entender había sido la destrucción de asociaciones civiles, el hostigamiento y dispersión de institutos y programas, los dictámenes desfavorables sobre los informes académicos de ciertos miembros de la carrera de investigador científico junto a una recopilación de los artículos de prensa que habrían divulgado tales hechos. Atribuyendo motivos estrictamente políticos e ideológicos, este Comité (1988, p.5) apuntaba a revelar una “estrategia para la destrucción” llevada adelante por un sector social catalogado como “elite antidemocrática” integrada por científicos que aceptaban “los postulados del marxismo gramsciano de las demás subespecies ideológicas sedicientemente 'progresistas' que controlan hoy el CONICET.” De esta manera, el escrito en cuestión tenía como objetivo poner en conocimiento la existencia de una “purga”: “Ni en la *libération* francesa, ni en la reciente “democratización” española, ni siquiera durante el proceso de “desnazificación” cumplido en la Alemania de posguerra, se ha verificado una persecución de las características verificadas en la Argentina. Tal vez esto sea comparable a los procesos cumplidos en Cuba o en Nicaragua, o a las purgas soviéticas y chinas. Aunque en estos casos no han sido disfrazadas hipócritamente como en el actual caso argentino.” (CADIC, 1988, p.15-16).

investigación ya consolidados) y los Proyectos de Investigación Anuales (creados en 1987 y orientados a grupos de investigación recientemente creados o en formación).⁸⁹ Simultáneamente se incrementaron los programas de becas para realizar actividades de investigación y se implementaron incentivos económicos por medio de varios programas. Entre estos últimos se destacaba el Sistema de Apoyo a los Investigadores Universitarios (SAPIU), que estaba destinado a docentes universitarios con dedicación exclusiva, sean miembros de la carrera de investigación científica o que investigaran temas afines a las promovidas por el Consejo; el Programa de Apoyo a los Núcleos Universitarios de Investigación (PROANUI), que otorgaba recursos a quienes, siendo investigadores del Consejo con sede en institutos propios del CONICET, quisieran participar en la formación de recursos humanos en las universidades; y los Laboratorios Nacionales de Investigación y Servicios (LANAIS) que otorgaban financiamiento para la compra de equipamiento científico para ser incorporado en las universidades (Albornoz y Gordon, 2011; Vasen, 2012; Bekerman, 2016; Svampa, 2021).

En este punto, resulta interesante detenerse en la experiencia de la UBA cuya política científica, se desarrolló en diálogo, pero también en distinción, con la del CONICET (Vasen, 2012). En efecto, durante el período del rectorado de Delich se plasmaron algunas medidas para promover la actividad científica como la creación de una Secretaría de Ciencia y Técnica (antes Dirección de Investigaciones), el levantamiento de restricciones para recibir fondos de fundaciones filantrópicas extranjeras (vigentes desde la década de 1960), la formación de un Consejo de Ciencia y Técnica para construir una agenda para la investigación universitaria o la fundación del Centro de Estudios Avanzados (CEA) orientada a atender la investigación interdisciplinaria y los posgrados.⁹⁰ Sin embargo, esta

⁸⁹ Bekerman (2016, 2018b) sostiene que durante este período los institutos de investigación dependientes del CONICET disminuyeron a costas del incremento de aquellos organizados en los ámbitos universitarios, siendo este último concebido como un espacio más acorde para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas. En esta línea, la autora señala que los Proyectos de Investigación Anuales favorecieron a las ciencias sociales y las humanidades (las áreas más afectadas por la política científica de la última dictadura), en tanto que los Proyectos de Investigación y Desarrollo fortalecieron aún más las áreas disciplinares ya consolidadas, como las ciencias médicas, químicas, biológicas, ingenierías y tecnologías. En contraposición a la propuesta de Bekerman, Vasen (2012, p.332-337), sostiene que durante la última dictadura cívico-militar el CONICET no excluyó a las ciencias sociales y humanas, sino que habría privilegiado a miradas y a intelectuales que cumplieran con la función ideológica de apoyo al régimen. Como consecuencia de esta reflexión con la llegada de la democracia, más que una inclusión de estos campos, se produciría un reordenamiento que desplazaría la afinidad con el nacionalismo católico por convicciones democráticas, autodenominadas “progresistas”.

⁹⁰ De acuerdo con Vasen (2012), el CEA fue creado como un espacio externo a las facultades con la intención de concentrar allí la investigación interdisciplinaria y las maestrías asociadas a ella. Si bien estaba pensado como un ámbito de experimentación, su propio carácter externo despertó recelo en los decanatos que veían al CEA como una forma de atentar contra la distribución y el recibimiento de recursos para la actividad en cada Facultad. Finalmente, el Centro terminó refugiando a investigadores que no tenían inserción por conflictos políticos y/o académicos, en el seno de propias facultades, situación que fue objeto de cuestionamientos.

política cobraría un impulso y desarrollo mayor luego de la asunción de Shuberoff en el rectorado y de Mario Albornoz en la mencionada SECyT de la UBA.

En términos generales, apostando al reordenamiento y a la utilización de recursos propios más que aquellos provenientes de la partida presupuestaria nacional de Finalidad de Ciencia y Técnica,⁹¹ proliferó una política de carácter integrador que buscó cubrir diferentes aristas (Vasen, 2012). Así, se creó el Programa UBACYT que no solo ofrecía subsidios a proyectos de investigación que podían financiar los trabajos de una amplia cantidad de grupos, sino que también incluyó los Proyectos Especiales de Investigación (PEI) como un intento de apoyar áreas temáticas establecidas como prioritarias (Vacarezza, 1994). A su vez, se financiaron becas de estímulo para estudiantes (inéditas hasta ese entonces) y de investigación para graduados y graduadas (incluso con estipendios por encima de los establecidos por el CONICET). Esta propuesta fue acompañada de un programa de incorporación a la docencia para becarios y becarias. Además, se atribuyeron fondos para equipamientos, programas de viajes internacionales y un premio, en forma de plus salarial, a la producción científico-tecnológica como una medida más para privilegiar las actividades de investigación y la identidad académica de la Universidad. Más allá del volumen de los recursos, que igualmente no eran exiguos, se destaca el valor simbólico de estas medidas al poner a disposición una serie de herramientas propias de la Universidad. De esta manera, como señala Vasen (2012, p.382-383):

La experiencia de la UBA pone en primer término a nivel nacional la capacidad de una universidad para generar su propio sistema de promoción de las actividades de investigación científica, con independencia del resto de los organismos públicos. (...) Por una parte, legitimará hacia afuera de la universidad a la misma como un espacio de investigación científica. (...) Pero también generará reacomodamientos hacia adentro, en la medida que otorgará “ciudadanía” en investigación a los profesores universitarios que realizan estas actividades y no pertenecen al CONICET (...) Hacia adentro también promueve la conciencia acerca de la existencia de un “sistema de ciencia y tecnología de la UBA”, que integra a todas las facultades y disciplinas, y creará los instrumentos que lo sostienen. (...) En un contexto nacional con iniciativas pendulares, (...) la UBA logró consolidar una política científica que se mantuvo en el tiempo sin grandes vaivenes, y permitió que las actividades de investigación sedimentaran en muchos espacios de la universidad a los que las políticas del CONICET no habían llegado.

⁹¹ En particular, se trataba de la reasignación de otras finalidades, como la de Educación y Cultura, que las universidades reciben como aportes del tesoro nacional (Vasen, 2012).

A diferencia de la UBA, en la UNCuyo desde 1977 las actividades de investigación quedaron a cargo del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo (CIUNC), órgano que fue reemplazado por una Secretaría de Ciencia y Técnica recién para el año 1993.⁹² El CIUNC se componía de un presidente, designado por el Consejo Superior a propuesta del Rector, y por un representante titular y un suplente de cada Facultad. De acuerdo con los testimonios recogidos por Pons (2011), el rol de presidente del CIUNC resultaba semejante al que desempeñaban los secretarios de Ciencia y Técnica de las universidades.

Ahora bien, el impulso otorgado a la investigación científica cobró forma en Cuyo con la gestión de Luis Triviño que creó un Gabinete de Ciencia y Técnica⁹³ e intensificó los vínculos con la SECyT de la Nación. En efecto, a partir de 1986, tuvieron lugar una serie de eventos como las Jornadas de Investigación (actividad anual o bianual inaugurada en 1977 por el CIUNC) incorporando conversatorios sobre “Política Científica y Tecnológica del Gobierno Nacional” o “Universidad, Investigación y Transferencia Tecnológica”, al tiempo que organizó un seminario sobre “Políticas de Transferencia de Tecnologías en la Universidad” (Pons, 2011). En este marco de promoción de la actividad científica en la Universidad, los programas de subsidios a proyectos y las becas de iniciación y perfeccionamiento a graduados y graduadas que otorgaba el CIUNC se fueron incrementando, aunque no con la intensidad que tuvieron en la UBA ni con la misma intención de competir con el CONICET.⁹⁴ De hecho, los recursos disponibles para financiar las actividades de investigación fueron complementados por apoyos externos. En este sentido, un rol importante adquirió la Fundación de la Universidad Nacional Cuyo (FUNC), entidad creada en 1978 que compartía la máxima autoridad con el CIUNC, que se encargó de canalizar ayudas económicas, provenientes del sector empresarial, industrial y/o estatal, destinadas a favorecer las tareas científicas y mejorar el

⁹² Siguiendo el trabajo de Pons (2011), pareciera haber un hiato en la labor del CIUNC entre la llegada del rector normalizador Isidoro Busquets y la asunción del rector electo Luis Triviño. En efecto, en dicha investigación, que recoge el paso de aquellas personas que estuvieron a cargo de las diferentes instituciones responsables de las tareas de investigación en la UNCuyo, no se ha rescatado el paso de Alberto Binía, quien ocupó la presidencia del CIUNC después de la gestión de la geógrafa Nelly Gray de Cerdán (1982-1983) y antes de la de Héctor Roby (1986-1988). Sin conocimientos de los motivos, y solo a modo de hipótesis, pareciera ser que la normalización universitaria pausó la actividad de este órgano en el marco de una concentración de esfuerzos en la recomposición democrática-institucional.

⁹³ Sus integrantes serían: el Vicerrector de la UNCuyo, el Presidente del CIUNC, un delegado del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CRICyT), un delegado de la empresa mendocina ARGENTEC y el Presidente de la Comisión de Ciencia y Técnica del Consejo Superior (Pons, 2011)

⁹⁴ Además, cabe mencionar las constantes revisiones específicas para hacer más eficientes su uso y distribución incorporando, incluso, prematuros mecanismos de evaluación. Siguiendo a Pons (2011), la gestión de Ramón Piezzi impulsó sistemas de manejos de fondos y otorgamiento y seguimiento de becas de acuerdo a las experiencias que se desarrollaban principalmente en el CONICET.

equipamiento disponible. Además, los sistemas de apoyos provenientes de CONICET constituyeron otros insumos importantes como así también las vinculaciones que se tejieron con la Subsecretaría de Ciencia y Técnica que se encontraba en la órbita del Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Provincia de Mendoza. En este contexto la universidad se convirtió en un centro de transferencia de conocimientos y la prestación de servicios de asesoría y consultoría, incluso tiempo antes de que fuera sancionada la ley provincial 5.657 de Asesoría y Consultoría Universitaria en 1991.

De esta manera la política científica que desplegó la UNCuyo tendió a favorecer la investigación ampliando sus recursos por medio de lazos con diferentes instituciones. Esto conllevó a que en lugar de mantener una política de financiamiento de amplio espectro propia como enfatizó la UBA (Vasen, 2012) se tendieran a priorizar, en diálogo con las distintas partes interesadas, el desarrollo de ciertas áreas temáticas en detrimento de otras.⁹⁵

Por último, en tercer lugar, los distintos organismos de CyT buscaron tomar medidas para vincular las actividades de investigación con el sistema productivo con la intención de lograr un desarrollo científico y tecnológico autónomo. En este sentido, de acuerdo con Buschini y Di Bello (2014) la apertura democrática supuso un consenso sobre la necesidad de utilizar las capacidades científicas y tecnológicas disponibles en el país en beneficio de procesos innovadores en la industria. En este marco, el Área de Transferencia de Tecnología creada en 1984 dentro del CONICET, luego convertida en Oficina de Transferencia de Tecnología (OTT) en 1985 buscó establecer convenios de vinculación tecnológica, ofrecer servicios de consultorías y asesorías rentadas, como así también las llamadas becas industriales que incluían formación científica y un plan de trabajo en empresas o industrias. De esta manera las actividades de transferencia fueron concebidas como una tarea más dentro de las que ya realizaba el Consejo, brindando posibilidades tanto para revisar agendas de trabajo en función de demandas del sistema productivo como para estimular y promover la generación de políticas similares en otras instituciones (Svampa, 2021).

⁹⁵ A modo de ejemplo, puede decirse que durante la gestión en el CIUNC de Ramón Piezzi (1988-1990), por intermediación de la FUNC, se otorgaron subsidios específicos para desarrollar investigaciones en las áreas agropecuarias, económico-social, humanidades y artes e ingeniería y salud. Por su parte, en el mandato de Fernando Giunta Alsina (1990-1993) se realizó un concurso especial destinado a apoyar prioritariamente proyectos nuevos en las áreas de reforma del estado, exportación agro-industrial, tecnología aplicada y medio ambiente, y salud.

En este sentido, desde 1987 en la UBA, en el marco de los programas UBACYT, se creó la Dirección de Convenios y Transferencias con una impronta similar a la que tenía la OTT del CONICET. Así, a través de seminarios, encuentros con empresas y catálogos de ofertas tecnológicas se buscó la vinculación con el sector productivo y se estableció un marco jurídico que permitiera a docentes e investigadores percibir ingresos por participar en estas actividades. Sin embargo, la compleja coyuntura económica que atravesó el gobierno radical, sumada a ciertas reticencias en las comunidades científicas y académicas y al escaso interés por parte del sector industrial para promover estos vínculos, implicó un modesto lazo del sector científico-académico con el productivo y la imposibilidad de avanzar en un plan general de desarrollo de transferencia de ciencia y tecnología (Buschini y Di Bello, 2014).

Como se mencionó para el caso de Cuyo desde la creación de la Fundación de la Universidad Nacional de Cuyo se había comenzado a experimentar la vinculación y transferencia con el sector productivo. En este sentido, se constituyó en una institución pionera en la integración de la Universidad con el mundo empresario (Circé Magnelli en Pons, 2011, p.156). Así, antes de la creación de una oficina de Transferencia de Ciencia y Tecnología en CONICET o en la UBA, en la UNCuyo se entablaron tempranas relaciones con empresas, industrias y hasta con la gobernación de Mendoza. En rigor, para los propios intérpretes del CIUNC y de la FUNC ello habla de la combinación de una propuesta vanguardista e innovadora:

Por una parte el sector universitario, dando respuestas científicas y poniendo la inteligencia al servicio de la comunidad. El sector productivo-financiero volcando sus esfuerzos de riesgos en programas y proyectos que asegurasen un crecimiento armónico y sostenido, así como el retorno de la inversión. El Estado, recibiendo requerimientos de la región y determinando prioridades. Aspectos teóricos y estratégicos referidos a estas relaciones fueron motivo de un trabajo común entre CIUNC y FUNC. (Ramón Piezzi en Pons, 2011, p.228)

El contraste de la vinculación Universidad - Gobierno en las provincias vecinas, quedaba reflejado en las reuniones regionales (...). En estos eventos, los colegas de la SECyT realmente observaban, asombrados, los proyectos conjuntos gestados, los servicios prestados por la UNCuyo que se transferían al ámbito científico, tecnológico, de servicios, etc. de Mendoza y las excelentes relaciones entre las autoridades respectivas. (Jorge Giunta Alsina en Pons, 2011, p.244-245).

3.1.6. La democracia como ideal *versus* la democracia como régimen político

Las dificultades económicas que enfrentó el gobierno radical por la imposibilidad de resolver la crisis heredada de la última dictadura cívico-militar, sumada a los errores propios que condujeron a un estancamiento y una hiperinflación, se tradujeron en una retracción de los presupuestos para los ámbitos universitarios y otras instituciones que

conformaban el complejo de CyT. Sin embargo, siguiendo a Aristimuño (2017), cabe reconocer que el CONICET fue el único organismo que incrementó su participación presupuestaria a lo largo de este período.⁹⁶ Para Svampa (2021), ello se explica por la disposición de un marco regulador que permitió al Consejo obtener recursos externos y la incorporación de otras fuentes de financiamiento para engrosar las arcas del organismo. En particular hacia fines del año 1986 el CONCIET recibió un nuevo préstamo del BID⁹⁷ dirigido al financiamiento directo de investigaciones, equipos de laboratorio y formación de recursos humanos. De esta manera, fue posible sostener y fortalecer los programas de apoyo a la investigación, de otorgamiento de becas internas y externas y la implementación de instrumentos para promover el vínculo entre grupos de investigación y empresas e industrias. Esto supuso el afianzamiento y la concentración del protagonismo del CONICET frente a otras instituciones y organismos que se vieron debilitados en la coyuntura de finales de la década (Aristimuño, 2017; Svampa, 2021).

Así, a pesar de que el crecimiento del apoyo del Consejo a los ámbitos universitarios y de que el sistema montado por la UBA se mantenía por medio de diferentes partidas presupuestarias, las deficiencias económicas se tradujeron en un despliegue lento y débil de la investigación en las propias universidades. Siguiendo a Oteiza (1993), a las bajas remuneraciones y a un crecimiento insuficiente de dedicaciones exclusivas, claves para sostener conjuntamente las actividades de docencia e investigación, se añadieron limitaciones de infraestructura y de formación de recursos humanos. En este sentido, la ausencia de un proyecto que fuera más allá los logros obtenidos en las instancias de normalización quedaría en evidencia:

Quizá lo más difícil de entender es por qué después del 83, no se ha podido retomar el camino de una transformación vigorosa de la universidad pública (...). Pensamos sí que el estado de crisis en que las dos últimas dictaduras sumieron a la sociedad, ha debilitado la capacidad para emprendimientos colectivos importantes. En este sentido, parece claro que el primer gobierno pos 83 no tuvo un proyecto universitario renovador ni una voluntad política que fuera mucho más allá de la devolución de la autonomía y la recuperación del cogobierno -sin duda reivindicaciones fundamentales, aunque insuficientes- así como la preservación de un cierto

⁹⁶ De acuerdo con Aristimuño (2017), durante el período 1984-1988, el presupuesto, analizado desde la participación de la finalidad 8 de Ciencia y Técnica, se vio mermado en las universidades nacionales (de 9,5% a 8,1%) y otras instituciones como el CNEA (24,4% a 17,1%) o el INTA (24,7% a 20,4%). En cambio, el CONICET incrementó sus partidas del 35% al 41%.

⁹⁷ El primer préstamo del BID al CONICET había sido otorgado en el año 1966. Bajo el gobierno militar en el año 1979 se produjo un segundo préstamo. Este tercero, marcaría una presencia cada vez más fuerte de este organismo en las agendas públicas del complejo CyT, consolidada con un cuarto desembolso bajo las reformas administrativas, educativas y del sector CyT en la década 1990.

status quo útil para mantener por la vía democrática el control desde el partido entonces gobernante (Oteiza, 1993, p.72-73).

En definitiva, si bien durante los primeros años del gobierno de Alfonsín se realizaron diversas acciones reparadoras, como señala Suasnábar (2011), las políticas universitarias oscilaron entre la necesidad de dar respuestas a las demandas acumuladas (gobierno tripartito, ingreso irrestricto y desarrollo científico-académico) y las limitaciones económicas para introducir cambios en la Universidad (presupuestos afectados por crisis económicas, bajos salarios, dedicaciones simples, ad honorem, falta de infraestructura). Así, en términos de Rovelli (2008, p.212) “...el ideal democrático se vio desafiado por la democracia como régimen político, ya que tuvo que enfrentarse al funcionamiento real y cotidiano de las instituciones y a las estrategias y los comportamientos de los diversos actores sociales y políticos”. Como resultado, hacia la década entrante, bajo un cambio de gobierno y de signo político, se reconfiguró la agenda universitaria con el mercado como nuevo significante. Esta cuestión será retomada en el próximo capítulo. A continuación, entonces, el análisis seguirá con las trayectorias de las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo, en los primeros años luego de haber sido restituida la democracia.

3.2. Geografías de la democracia. Entre lo deseado y lo posible. Trayectorias, disputas, vínculos y abordajes en UBA y UNCuyo.

A través del presente apartado se pretende indagar las trayectorias que siguieron las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo durante los años del gobierno de Raúl Alfonsín y, en ellas, las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron con sus alcances y limitaciones. En este marco, el subapartado inicial procura mostrar los primeros cambios institucionales y epistemológicos que acompañaron la restitución democrática como así también las marcas de continuidad con el momento autoritario anterior manifestadas en la etapa de normalización universitaria. El segundo, por su parte, se centra en el papel del claustro estudiantil como un agente activo que, por medio de revistas, vínculos y encuentros, buscó construir un lugar propio en tales disputas y en los procesos de transformación de las carreras. El tercero, a su vez, se detiene en los distintos intentos de cambio de plan de estudios y las estrategias desplegadas para ello, con mayor o menor éxito, por los claustros. El cuarto, complementa el análisis, al examinar el devenir del campo de la investigación, explorando las modificaciones institucionales y epistemológicas que acontecieron en los institutos de investigación y que abonaron tanto a las luchas en el campo científico como a la renovación de la Geografía porteña y cuyana. Finalmente, con el fin de dar cuenta de las formas que adquirió esta renovación epistemológica, el quinto concentra la atención en las diversas maneras a través de las cuales fue abordada la relación sociedad-naturaleza. Se busca así identificar y reconstruir diferentes miradas que configuran parte del repertorio temático y conceptual de la disciplina en cada carrera de Geografía.

3.2.1. Geografías democratizadas. Entre la normalización de lo instituido y lo instituyente

En el marco de los cambios políticos e ideológicos vivenciados por la Universidad de Buenos Aires y por la Facultad de Filosofía y Letras, en particular, durante los primeros meses de la normalización democrática, en la carrera de Geografía asumieron nuevas autoridades e ingresaron docentes, investigadores e investigadoras críticos del tipo de Geografía hegemónica propia del período anterior, esto es, un conocimiento geográfico enraizado en la Geografía regional vidaliana y hartshorniana que se había visto enriquecido por las perspectivas cuantitativas. Esta Geografía (tal como se comentó en el

capítulo 2) fue promovida por docentes, investigadores e investigadoras integrantes de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. En este contexto emerge una disputa institucional-epistemológica entre nuevos agentes y algunos y algunas que ya ocupaban posiciones en el campo científico. Esta confrontación tendría inicialmente dos expresiones centrales: la renovación de los planteles docentes y, a través de ellos, la definición de nuevos contenidos disciplinares.

En marzo de 1984 fue designado Carlos Reboratti como director del Departamento de Geografía y, un mes después, Luis Yanes como director del Instituto de Geografía (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, 1984, resolución 99, 243). Tras su llegada a la Carrera, y con la puesta en marcha de la política de concursos como mecanismo para normalizar los claustros, comenzaron a tener lugar algunas modificaciones en la planta docente: Carlos Reboratti reemplazó a Marta Kollmann de Curutchet en *Introducción a la Geografía* y Luis Yanes a Roberto Combetto en *Geografía Regional II (Hemisferio Occidental)*, pero también César Vapñarsky sustituyó a Zunilda González Van Domselaar en *Geografía Urbana*, materia que además incorporó a Marta Kollmann de Curutchet como profesora asociada luego de la renuncia de Norma Sala, Alicia da Veiga de Olmos y Cristina Klimsza de Sabalain relevaron a Paulina Quarleri y José Limeses en *Aerofotointerpretación*, Irene Oiberman ocupó el cargo vacante en la materia *Estadística*, luego de la jubilación de Nuria Cortada de Kohan, y Alicia Iglesias de Cuello con Claudia Natenzon desbancaron a Elsa Franzini Menciondo en *Geografía Regional I (Hemisferio Oriental)*. Además, junto a este movimiento de profesores y profesoras, cabe señalar el ingreso a cátedras de graduados y graduadas recientes y estudiantes avanzadas y avanzados como ayudantes de primera o de segunda. En efecto, se trataba de un conjunto de personas que ingresaban en búsqueda de transformar la carrera, como señala una docente, investigadora y ex directora del Departamento de Geografía:

Norberto Rodríguez Bustamante, puesto por Delich, el interventor, era parte de un grupo de gente de los radicales que también fueron proscriptos y perseguidos. Ahí estaban Hilda Sábato y Carlos Reboratti, a quién le pidió que normalizara la carrera de Geografía. ¿Qué había hecho Carlos viendo como venía la mano en 1982? Él había hecho un curso en el IDES [Instituto de Desarrollo Económico y Social]. Los organismos así, las instituciones de investigación extrauniversitarias, sirvieron de refugio (...) Era un curso para geógrafos y aparecimos muchos que estábamos perdidos. Se quedó en contacto con todos nosotros, y cuando llegó el momento de hacer la intervención nos llamó y nos dijo “yo solo no puedo, ¿qué les parece, aramos un

proyecto y vamos? Fue algo totalmente corporativo. Había una persona que iba para delante y nosotros lo apoyábamos. (María, comunicación personal, diciembre 2022).

En rigor, siguiendo los programas de materias, de un total de 22 asignaturas, fueron 7 las que evidenciaron modificaciones de profesoras y profesores en los primeros meses de democracia. Si bien entre ellas no se incluyó ningún representante con voz destacada de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, muchos representantes de dicha institución siguieron dictando las asignaturas a su cargo. Así Raúl Rey Balmaceda continuó como titular en *Metodología de la Investigación Geográfica*, Servando Dozo en *Geografía Económica*, Rolando Gioja en el *Seminario de Planeamiento* y Alfredo Siragusa en *Geografía Regional Argentina* y el *Seminario de Geografía Física*. Incluso, por la Resolución 1593 del consejo directivo de la FFyL el año 1985, los concursos de Rey Balmaceda y Gioja, a los que cabe añadir el de Norberto Bellisio en *Oceanografía*, Francisco Corti en *Topografía y Cartografía* y Marta Kollmann de Curutchet en *Geografía Humana I*, sustanciados bajo el amparo de la ley 22.207, fueron convalidados por no presentar impugnaciones ni defectos formales reglamentarios y/o normativos. De esta manera, puede considerarse que hubo una paulatina transformación en el campo científico-disciplinar conforme las continuidades que permitieron los concursos llevados a cabo durante la última dictadura cívico-militar, en donde los principales cambios se correspondieron más con la inclusión de nuevos agentes (profesores, profesoras, graduados, graduadas, y/o estudiantes) en las cátedras, que con el alejamiento de los principales referentes del grupo GAEA (Vigliacca, 2011) (ver cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Planta docente por materias según plan de estudios 1982 de la carrera de Geografía de la UBA (1982-1985)

Materias Plan 1982	Plantel Docente por año			
	1982	1983	1984	1985
<i>PRIMER AÑO</i>				
<i>Introducción a la Filosofía</i>	PT: Adolfo Carpio	Sin dato	Sin dato	Sin dato
<i>Introducción a la Historia</i>	PT: Antonio Pérez Amuchástegui	Sin dato	Sin dato	Sin dato
<i>Introducción a la Geografía</i>	PT: Marta Kollmann de Curutchet; PAS: Argelia Combetto	PT: Marta Kollmann de Curutchet; PAS: Argelia Combetto	PT: Carlos Reboratti	PT: Carlos Reboratti
<i>Topografía y Cartografía</i>	PT: Francisco Corti; PAD: Jorge Carrizo Rueda	PT: Francisco Corti; PAD: Jorge Carrizo Rueda	PT: Francisco Corti	PT: Francisco Corti; PAD: Miguel Starobinsky
<i>Análisis matemático I</i>	PT: José Limeses	PT: José Limeses	PT: José Limeses	PT: José Limeses
<i>SEGUNDO AÑO</i>				
<i>Análisis matemático II</i>	PT: Carlos Neuman	PT: Carlos Neuman	PT: Carlos Neuman	PT: Carlos Neuman

<i>Geomorfología</i>	PT: Paulina Quarleri; JTP: Enrique Montes	PT: Paulina Quarleri; JTP: Enrique Montes	PT: Paulina Quarleri; JTP: Enrique Montes	PT: Paulina Quarleri; JTP: Enrique Montes
<i>Oceanografía</i>	PT: Norberto Bellisio	PT: Norberto Bellisio	PT: Norberto Bellisio	PT: Norberto Bellisio
<i>Meteorología y Climatología</i>	PT: José Hoffmann	PT: José Hoffmann	PT: José Hoffmann	PT: José Hoffmann
<i>Estadística</i>	PT: Nuria Cortada de Kohan	PT: Nuria Cortada de Kohan	PT: Nuria Cortada de Kohan	PF: Irene Oiberman
TERCER AÑO				
<i>Geografía Humana I</i>	PT: Horacio Difrieri / Marta Kollmann de Curutchet	PT: Marta Kollmann de Curutchet	PT: Marta Kollmann de Curutchet	PT: Marta Kollmann de Curutchet; PAS: Argelia Combetto
<i>Geografía Regional I (H. Oriental)</i>	PT: Elsa Franzini Mendiondo	PT: Elsa Franzini Mendiondo	PT: Alicia Iglesias de Cuello; PAD: Claudia Natenzon; AYP: Pablo Ciccolella; AYS: Mariana González Bonorino	PT: Alicia Iglesias de Cuello; PAD: Claudia Natenzon; AYP: Pablo Ciccolella; AYS: Mariana González Bonorino
<i>Economía</i>	PT: Juan Pascual Martínez	PT: Juan Pascual Martínez	PT: Juan Pascual Martínez	PT: Juan Pascual Martínez
<i>Biogeografía</i>	PT: José Santos Gollan	PT: José Santos Gollan	PT: José Santos Gollan	PT: Jorge Morello PAD: Claudio Daniele
<i>Hidrología Continental</i>	PT: Lázaro Medina	PT: Lázaro Medina	PT: Lázaro Medina	PT: Lázaro Medina
CUARTO AÑO				
<i>Geografía Económica</i>	PT: Servando Dozo	PT: Servando Dozo	PT: Servando Dozo	PT: Servando Dozo
<i>Geografía Humana II</i>	PT: Zunilda González Van Domselaar; PAD: María Mabel Radrizzani de Enríquez	PT: Zunilda González Van Domselaar; PAD: María Mabel Radrizzani de Enríquez	PT: Zunilda González Van Domselaar; PAD: María Mabel Radrizzani de Enríquez	PT: Zunilda González Van Domselaar; PAD: María Mabel Radrizzani de Enríquez
<i>Aerofotointerpretación</i>	PT: José Limeses PAD: Paulina Quarleri	PT: José Limeses PAS: Paulina Quarleri	PAS: Alicia Olmos; PAD: Cristina Sabalain	PAS: Alicia Olmos; PAD: Cristina Sabalain
<i>Geografía Regional II (H. Occidental)</i>	PT: Roberto Combetto	PT: Roberto Combetto	PT: Luis Yanes	PT: Luis Yanes
<i>Seminario de Geografía Física Argentina</i>	PT: Alfredo Siragusa	PT: Alfredo Siragusa	PT: Alfredo Siragusa; JTP: Adriana Villa	PT: Alfredo Siragusa; JTP: Adriana Villa
QUINTO AÑO				
<i>Geografía Urbana</i>	PT: Zunilda González Van Domselaar; PAD: Norma Sala	PT: Zunilda González Van Domselaar; PAD: Norma Sala	PT: César Vapñarsky – PAS: Marta Kollmann De Curutchet	PT: César Vapñarsky; PAS: Marta Kollmann De Curutchet ; JTP: Marcela Fernández
<i>Metodología de la Investigación Geográfica</i>	PT: Raúl Rey Balmaceda	PT: Raúl Rey Balmaceda	PT: Raúl Rey Balmaceda	PT: Raúl Rey Balmaceda
<i>Geografía Regional Argentina</i>	PT: Alfredo Siragusa	PT: Alfredo Siragusa	PT: Alfredo Siragusa	PT: Alfredo Siragusa
<i>Seminario de Planeamiento</i>	PT: Rolando Gioja	PT: Rolando Gioja	PT: Rolando Gioja	PT: Rolando Gioja
<i>Seminario de Historia Argentina</i>	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato

Referencias. PT: Profesor/a Titular; PAS: Profesor/a Asociado/a; PAD: Profesor/a Adjunto/a; JTP: Jefe/a de Trabajos Prácticos; AYP: Ayudante de Primera; AYS: Ayudante de Segunda.

Fuente: Elaboración propia en base a programas de materias y resoluciones de la Facultad de Filosofía y Letras (1982-1985)

Ahora bien, en algunas de las materias que asistieron a una alteración en el cuerpo docente, es posible advertir que, además, se introdujeron modificaciones en sus contenidos. En este sentido, desde los lugares adquiridos, se inició una renovación epistemológica respecto a la Geografía precedente a partir de una apertura a miradas disciplinares novedosas. Ello, resulta visible en algunas materias como *Introducción a la Geografía*, *Geografía Regional I* y *Geografía Urbana*.

Mientras que en los programas anteriores de *Introducción a la Geografía* se observaba un interés por dar a conocer los abordajes cuantitativos, el de 1984, redactado por Carlos Reboratti, mostraba cierta preocupación por ofrecer una visión más integral y plural de la Geografía abriéndose hacia “otras corrientes en la Geografía contemporánea”. En efecto, se proponía un abordaje sistémico que distinguía un “subsistema físico-natural” y un “subsistema socio-económico” que convergían en el estudio de la organización espacial. En el “subsistema físico-natural” se trataban temas como “distintos enfoques del medio ambiente natural”, “riesgos ambientales” o “el concepto de recurso natural”, y en el “subsistema socio-económico” se abordaba “el sistema económico global: una visión de estructura”, “los aspectos espaciales del sistema económicos” y “la concreción espacial del poder”. De esta manera, desde el diálogo entre ambos subsistemas, se llegaba al estudio de las diversas formas de “relaciones entre la sociedad, la naturaleza y el espacio” y, en particular, de las diferentes “formaciones socio-culturales”. En este sentido, pareciera que la propuesta se dirigía a ofrecer otras miradas sobre el espacio, fundamentalmente aquellas más próximas a comprenderlo en términos de un proceso histórico signado por el despliegue del sistema capitalista. Y, conforme a estas ideas, se incorporaba bibliografía no contemplada en programas anteriores como “Urbanismo y Desigualdad Social” (1977) de David Harvey, “La construcción de la Geografía Humana” (1981) de Máximo Quaini, “Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea” (1980) de Horacio Capel, “Espacio y Poder” (1982) de Paul Claval o “El pensamiento geográfico” (1982) de Josefina Gómez Mendoza, Julio Muñoz Jiménez y Nicolás Ortega Cantero, que se correspondía con perspectivas radicales y críticas de la Geografía europea y norteamericana, en algunos casos, permeada por el marxismo. Cabe señalar que, a pesar de la inclusión de estos autores y autoras, no se produjo un abandono de las perspectivas cuantitativas evidenciado en la presencia de varios títulos de Peter Haggett, Richard

Chorley o Fred Schaefer.⁹⁸ Quizás, dicha coexistencia no sólo era el resultado de una etapa de transición, sino que también daba cuenta de un interés mayor en mostrar diversas formas y posibilidades de abordaje que en reemplazar una tendencia por otra.

Si hasta 1984 el programa de la materia *Geografía Regional I (Hemisferio Oriental)* dejaba a entrever una asignatura estrictamente descriptiva de los cuadros físicos, la población y la economía de Europa Oriental, Asia y África, bajo la conducción de Alicia Iglesias de Cuello el concepto de subdesarrollo se constituyó en el eje central de articulación de contenidos. Desde esta perspectiva, la asignatura pasaba a tratar temáticas como “los recursos naturales y su participación en el proceso de desarrollo”, “el poblamiento y organización espacial”, “las estructuras agrarias y los paisajes rurales”, “el proceso de urbanización y los modelos de industrialización”, “los patrones sociales y políticos de países subdesarrollados”, “la influencia de los procesos de descolonización e independización” y “la desarticulación de los espacios desarrollados y políticas del desarrollo”. En este contexto, ya no se trataba de describir ciertas regiones, sino de comprender cómo particulares factores ambientales, sociales, políticos, económicos, urbanos y rurales configuraban el espacio y, en rigor, el de los ámbitos subdesarrollados. Al mismo tiempo, esta materia implementaba un cambio de escala en la medida que los contenidos de referidos al Hemisferio Oriental eran sustituidos por América Latina, concebida como la principal unidad de análisis espacial. El interés por América Latina daba ingreso a bibliografía producida por autores latinoamericanos como Milton Santos con “Geografía y economía urbana en los países subdesarrollados” (1973), Alejandro Rofman con “Concentración y centralización espacial en América Latina” (1974), Fernando Cardoso y Enzo Faletto con “Post Scriptum a dependencia y desarrollo en América Latina” (1976) o Jorge Morello con “Manejo integrado de los recursos naturales” (1982). Además, a esta bibliografía se agregaban informes de la CEPAL y algunos trabajos de geógrafos franceses como “Geografía del Subdesarrollo” (1971) de Yves Lacoste y “Espacio y poder” (1982) de Paul Claval. En rigor, la reestructuración del equipo docente de la cátedra llevó a una importante renovación en donde el espacio, el subdesarrollo y América Latina se constituyeron como los aspectos fundamentales de indagación, enseñanza y aprendizaje.

⁹⁸Algunos ejemplos son “Nuevas tendencias en Geografía” (1965) de Chorley; “Análisis locacional en Geografía Humana” (1976) de Haggett y “El Exeptionalismo en Geografía” (1980) de Schaeffer.

Otro caso interesante es el de la materia *Geografía Urbana* que, bajo la titularidad de César Vapñarsky, se abocaba en extenso al estudio de la urbanización tanto en países desarrollados como en desarrollo, deteniéndose en el abordaje de la historia urbana de América Latina y, en especial, de la Argentina. Desde este posicionamiento, se prestaba atención a los usos y valores de la tierra urbana, a la diversidad de mercados de la tierra y a la segregación residencial. También, en esta asignatura tenía lugar el estudio de las políticas urbanas y de urbanización incorporando en el análisis cuestiones como “calidad de vida y ambiente urbano. Contaminación. Ocupación de áreas inundables”. Finalmente, se terminaba por hacer hincapié en el examen de “la problemática de las relaciones entre sociedad y espacio”, mediante un recorrido que incluía “la ciudad en geografía humana”, “la ciudad en los clásicos de sociología: Marx, Durkheim y Weber”, “la ecología humana. El continuo rural-urbano” y las “convergencias entre la geografía y la sociología urbana”. De esta manera, era explícita la intención de abrir el diálogo de la Geografía con otras disciplinas no sólo brindando herramientas y conocimientos sobre temas urbanos, sino esencialmente problematizándolos. Y para complementar esta cuestión, en la bibliografía del programa eran incluidas algunas obras que, si bien habían sido escritas durante la década pasada, podían resultar una novedad para la comunidad geográfica. Era el caso de “Derecho a la Ciudad” (1969) de Henri Lefebvre, “Estudios sobre el sistema urbano” (1972) de Horacio Capel, “La question urbaine” (1973) de Manuel Castells, “Social justice and the City” (1973) de David Harvey, “Geografía y economía urbana en los países subdesarrollados” (1973) de Milton Santos o “La urbanización en América Latina” (1975) de Jorge Hardoy.

Siguiendo los cambios políticos e ideológicos que estaban teniendo lugar tanto en la Universidad de Buenos Aires como en la Facultad de Filosofía y Letras, en la carrera de Geografía emerge una disputa institucional-epistemológica que muestra ciertas particularidades. Si, de un lado, se pudo asistir a una mudanza institucional de autoridades que se acompañó con la renovación parcial del cuerpo de docentes, incorporando nuevos profesores y profesoras pero conservando a los principales referentes de la GAEA, por otro, desde los lugares adquiridos se introdujeron los primeros cambios epistemológicos a través de posturas, conceptos y bibliografía novedosa que amplió el horizonte de conocimientos y produjo una apertura de ideas, teorías y marcos de interpretación, como así también de los diálogos hacia otros campos del saber. Así, la gradual renovación de

docentes y, junto a ello, el incremento en la circulación de nuevos contenidos enriqueció a la Geografía porteña que, a la par y en diálogo entre los distintos claustros, comenzó a discutir la configuración de un nuevo plan de estudios.

A contrapelo de lo que sucedía en Buenos Aires, con la llegada de la democracia y el proceso de normalización de la UNCuyo, en la carrera de Geografía no se produjo una disputa semejante con alteraciones institucionales y epistemológicas sustantivas. La continuidad de los cuerpos de profesores y profesoras experimentada en la propia Facultad de Filosofía y Letras tuvo su correlato en la Geografía cuyana limitando el acercamiento a enfoques y contenidos nuevos. Las modificaciones realizadas en el año 1975 en la planta docente y en el currículo, en el cual se habían incorporado perspectivas cuantitativas en convivencia con una Geografía regional de matriz clásica, se asentaron y no sucumbieron ante los cambios políticos del país y de la Universidad. Para Andrea, Estefanía y Fermín, estudiantes durante los primeros años del retorno de la democracia, en efecto, en lugar de una instancia de apertura, la sensación era más bien de cierre:

Y bueno entré a cursar en 1980. Me tocó dictadura, guerra de Malvinas que eso implicó un cambio en la Universidad porque empezamos algunos estudiantes a pedir respuestas para que se democratizara (...) La época de la vuelta a la democracia fue una época vivencialmente maravillosa. Salíamos de tiempos oscuros (...) Y yo salí enojada de la Facultad porque era una cosa de bajarte línea ideológica. No se adaptaron a lo que estaba pasando políticamente en el país. (Andrea, comunicación personal, octubre 2021)

La Facultad de Filosofía y Letras durante décadas construyó ese autoritarismo y fascismo arraigado en todas las carreras y que la dictadura lo único que había hecho era consolidar y afianzar. Por lo tanto, cuando yo entré (1985) las estructuras estaban intactas (...) Yo cursé toda mi carrera con la cruz del Opus Dei arriba del pizarrón en una Universidad laica y pública. La cruz del Opus Dei arriba de todos los pizarrones de tu carrera universitaria te hacía recordar dónde estabas y quiénes llevaban la batuta. (Estefanía, comunicación personal, agosto 2021)

En el proceso de normalización había una lucha entre normalizar lo antiguo o normalizar en función de realmente renovar los planteles. Había una gran lucha por eso. (...) La normalización dentro del Departamento y la Facultad no había sido una normalización, había sido una consolidación de lo anterior. (Fermín, comunicación personal, julio 2021)

En 1984, Josefina Gutiérrez de Manchón asumió como nueva directora del Departamento reemplazando a Atilio Anastasi, mientras que Ricardo Capitanelli, prosiguió su labor en el Instituto, retomada desde 1979. En calidad de director, Capitanelli fue explícito acerca del papel que estaba desempeñando su lugar de trabajo. En una carta dirigida a Odeibler

Guidugli (geógrafo de la Universidad Estadual Paulista, Rio Claro, Brasil) cuyo objetivo era establecer un convenio de trabajo científico, señalaba que “...De nuestra universidad participará el instituto de Geografía. El departamento no existe más. El instituto dirige la investigación y coordina las tareas didácticas”. (Capitanelli, 1985). Si bien no se ha encontrado documentación referente al Departamento de Geografía desde la restitución democrática hasta el año 1988, tampoco se ha hallado material que certifique su desaparición formal. Sin embargo, resulta evidente que, luego de la contrarreforma a la experiencia de los años 1973-1974 en donde el Departamento había cobrado protagonismo, el Instituto volvió a erigirse como el principal ámbito de poder y centralización de decisiones.

Cuadro 3.2. Planta docente por materias según plan de estudios 1975 de la carrera de Geografía de la UNCuyo (1977-1985)

Materias Plan 1975	1977	1985
<i>PRIMER AÑO</i>		
Introducción a la Filosofía	Sin dato	Sin dato
Lengua Fundamental	Sin dato	Sin dato
Estudio de la Constitución Nacional	Sin dato	Sin dato
Idioma Moderno	Sin dato	Sin dato
Introducción a la Historia/Literatura	Sin dato	Sin dato
Introducción a la Geografía	PT: Osvaldo Inchauspe; PAD: Josefina Ostuni	PT: Josefina Ostuni; PAD: Gloria Zamorano; JTP: Alicia Becerra de Garamuño
Técnicas de Estudio y Trabajo	PT: Josefina Ostuni, Nidia Armando de Chaves y Elena Notti; JTP: María Gutiérrez de Manchón y Elia Puppato de Moreno	PAD: Gladys Molina de Buono; JTP: Rosa Schilan de Becette; Mónica Cortellezzi de Bragoni
<i>SEGUNDO AÑO</i>		
Geología	PT: Cristóbal de la Motta	PT: Cristóbal de la Motta
Geomorfología	PT: Ricardo Capitanelli	PT: Ricardo Capitanelli; PAD: Elsa Duffar
Climatología	PT: Ricardo Capitanelli; JTP: Alicia Pérez de Scaraffia	PT: Ricardo Capitanelli; JTP: Alicia Pérez de Scaraffia
Hidrografía	PT: Atilio Arabia; JTP: Nora Billinoton de Allasino	PT: Atilio Arabia
Biogeografía	PT: Gerónimo Sosa; JTP: Susana Puig	PT: Moira Alessandro de Rodríguez; JTP: Alfredo González
Geografía Económica General	PT: Nelly Gray de Cerdán; JTP: René Lasalle y Rolando Lucero	PT: Nelly Gray de Cerdán; JTP: María Elina Gudiño de Muñoz
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Física	PAD: Daniel Cobos; JTP: Alicia Pérez de Scaraffia	PT: Daniel Cobos; JTP: Silvia Monforte de Cohen
<i>TERCER AÑO</i>		
Geografía Urbana	PT: Mariano Zamorano; PAD: María Furlani de Cívít	PT: Mariano Zamorano
Geografía Rural	PT: Matilde Velasco; JTP: Josefina Gutiérrez de Manchón	PT: Josefina Gutiérrez de Manchón; JTP: Silvia Monforte de Cohen

Geografía Política	PT: Juan Milia; JTP: Oscar Mendoza	PT: Juan Milia; JTP: Oscar Mendoza
Geografía de América Latina	PT: Mariano Zamorano	PT: Mariano Zamorano
Geografía Regional Argentina I	PT: Matilde Velasco	PT: Matilde Velasco; JTP: Elia Puppato de Moreno
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Humana	PAD: María Furlani de Civit; JTP: Josefina Gutiérrez de Manchón	Griselda García de Martín (sin especificar)
<i>CUARTO AÑO</i>		
Geografía Regional Argentina II	PT: Matilde Velasco; JTP: Alicia Puppato de Moreno	PT: Matilde Velasco; JTP: Elia Puppato de Moreno
Geografía de América Anglosajona	PT: Sergio Pannocchia	PT: Sergio Pannocchia
Geografía de África y Oceanía	PAD: Renée Lasalle	PAD: Renée Lasalle
Geografía de Eurasia	PT: Sergio Pannocchia; JTP: Nora Billinoton de Allasino	PT: Sergio Pannocchia
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Regional	PAD: Josefina Ostuni	PT: Josefina Ostuni; JTP: Gloria Zamorano
Pedagogía	Sin dato	Sin dato
Geografía de los Espacios Áridos	PAD: Atilio Anastasi; JTP: Isabel Codes de Palomo	Alicia Pérez de Scaraffia (sin especificar)
Geografía Urbana y Urbanismo	PT: Nelly Gray de Cerdán	PT: Nelly Gray de Cerdán; JTP: Ana Álvarez
<i>QUINTO AÑO</i>		
Uso de Recursos en las Regiones Áridas	PT: Atilio Anastasi; JTP: Isabel Codes de Palomo	PT: Atilio Anastasi; JTP: Isabel Codes de Palomo
Geografía de las Regiones Áridas Argentinas	PT: Ricardo Capitanelli; PAD: Atilio Anastasi; JTP: Alicia Pérez de Scaraffia	PT: Ricardo Capitanelli; PAD: Atilio Anastasi; JTP: Alicia Pérez de Scaraffia
Ecología de las Regiones Áridas	PT: Rolando Braun; JTP: Susana Puig	PAD: Isabel Codes de Palomo; JTP: Alfredo González
Planificación Urbana y Regional	PAD: María Furlani de Civit	PT: María Furlani de Civit; PAD: Griselda García de Martín
Problemas de la Organización del Espacio en Argentina y América Latina	PT: Nelly Gray de Cerdán	PT: Nelly Gray de Cerdán; PAD: Ana Álvarez
Sociología Rural y Urbana	PT: Bruno Campoy; JTP: Rolando Lucero	PT: Bruno Campoy; JTP: Rolando Lucero
Didáctica General y Especial	Sin dato	Sin dato
Hidrología e Hidrogeología	Sin dato	Sin dato
Nivología y Glaciología	Sin dato	Sin dato
Aprovechamiento de las Cuencas Fluviales	Sin dato	Sin dato
Uso y Control del Agua en Regiones Secas	Sin dato	Sin dato
Seminario de Licenciatura	PT: Mariano Zamorano; Ricardo Capitanelli	Sin dato
Práctica de la Enseñanza	Sin dato	Sin dato

Referencias. PT: Profesor/a Titular; PAS: Profesor/a Asociado/a; PAD: Profesor/a Adjunto/a; JTP: Jefe/a de Trabajos Prácticos; AYP: Ayudante de Primera; AYS: Ayudante de Segunda.

Fuente: Elaboración propia en base a programas de materias disponibles y documentos administrativos del Departamento e Instituto de Geografía (1977-1985)

De acuerdo con la información recolectada, los cambios producidos en los cuerpos de profesores y profesoras evidencian algunas materias que alteraron su composición. Del cuadro 3.2 se desprende que las principales modificaciones se produjeron en *Introducción a la Geografía* (Osvaldo Inchauspe cedió la titularidad a su compañera de cátedra Josefina

Ostuni sumando también a Gloria Zamorano de Montiel como profesora adjunta y Alicia Becerra de Garramuño como jefa de trabajos prácticos), en *Técnicas de Estudio y Trabajo* (Gladys Molina de Buono reemplazó a Josefina Ostuni incorporando como nuevas JTP a Rosa Schilan de Becette y Mónica Cortellezzi de Bragoni), en *Biogeografía* (anteriormente conducida por Gerónimo Sosa y luego por Moira Alessandro de Rodríguez con Alfredo Palacios como JTP), en *Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Humana* (a cargo de Griselda García de Martín en lugar de María Furlani de Civit), en *Geografía Rural* (previamente dictada por Matilde Velasco y luego por Josefina Gutiérrez de Manchón incorporando, además, a Silvia Monforte de Cohen como JTP), en *Geografía de los Espacios Áridos* (Atilio Anastasi fue reemplazado por Alicia Pérez de Scaraffia) y en *Ecología de los Espacios Áridos* (Isabel Codes de Palomo sustituyó a Rolando Braun integrando a Alfredo González a la cátedra en calidad de JTP).

En general, el personal docente incorporado ya se venía desempeñando en otras cátedras y/o en el Instituto de Geografía. Esto expresa una diferencia entre la carrera de Geografía de la UBA y la de UNCuyo ya que, mientras que en la primera se asistió a la integración de docentes, investigadores e investigadoras que se desempeñaban en ámbitos extra-universitarios, en la segunda las modificaciones en la composición de las cátedras guardan relación con sustituciones que son realizadas por los propios integrantes del Departamento y el Instituto de Geografía. Ello explica la no emergencia una disputa institucional-epistemológica equivalente a la observada en la UBA. En efecto, como indica Fernanda (comunicación personal, junio 2021), quién ya para esta época se desempeñaba como docente:

La llegada de la democracia no modificó la forma de trabajar en nuestra carrera. Los programas no sufrieron modificaciones y los alumnos cursaron hasta la década del noventa las mismas materias que había cursado yo en los '70. (...) El cuerpo docente se mantuvo prácticamente sin cambios. Sí se reincorporaron algunos expulsados entre ellos el Dr. Eduardo Pérez Romagnoli (en 1986) quién estuvo radicado en Panamá. Él asumió la cátedra de Geografía de América Latina, luego de la jubilación del Dr. Mariano Zamorano.

Ante la imposibilidad de contar con buena parte de programas de las materias para analizar las temáticas enseñadas en la Carrera durante la etapa de normalización democrática, se buscó rastrear algunos aportes del cuerpo de docentes en el “Boletín de

Estudios Geográficos” (BEG).⁹⁹ Así, una mirada por los textos que componen los boletines permite dar cuenta de la continuidad de las perspectivas de la Geografía locacional con la particularidad de que se reconoce la emergencia de contribuciones originales, como la carta del medio ambiente y los estudios de percepción, pero que no escapaban del marco general que ofrecía la teoría general de los sistemas, próxima a las perspectivas cuantitativas.

Los artículos del BEG del año 1982 elaborados por Nelly Gray de Cerdán, Rosa Schilan de Becette y Oscar Razquin sobre “Los modelos de uso del suelo en la zona pericentral mendocina” y de Ana Álvarez en torno a “Propuestas alternativas de ordenamiento territorial para el departamento de Maipú”; y aquellos publicados en el BEG del año 1986 por María Furlani de Civit y Josefina Gutiérrez de Manchón acerca de “Afinidades entre modelos descriptivos y modelos de simulación del crecimiento urbano” (1986) y por Gladys Molina de Buono sobre “El espacio departamental de Rivadavia, modelo para la localización de escuelas primarias”, permiten constatar la vigencia del análisis locacional y también, como fue comentado en el capítulo anterior (ver apartado 2.4.2.3), la existencia de dos grupos de investigación que, a pesar de tener una matriz teórica común, estaban trazando recorridos diferenciados. Por un lado, el de Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón y Ostuni, más interesado por estudiar y aplicar modelos espaciales para el desarrollo urbano y regional; y por otro, el de Gray de Cerdán, Álvarez y Gudiño de Muñoz, volcado al ordenamiento territorial. En ambos, igualmente, lo que primaba era un abordaje cuantitativo que guardaba relación con la orientación de la Carrera. Como señalaba Fermín y Estefanía, rememorando sus épocas de estudiantes:

Todavía había un régimen de cursada muy estricto, había un disciplinamiento fuerte, tener pelo largo, barba ya era una marca de distinción, de estigmatización. (...) Yo me tomaba en serio el estudio (...) si tenía que estudiar el modelo de Von Thünen y Christaller me lo estudiaba, y después lo rendía, sabía cómo era. Tenía que estudiarme el catecismo de la Geografía cuantitativa llevada a la enseñanza porque había un núcleo de materias de técnicas en Geografía que era como un catecismo en el sentido que te enseñaban una estructura y concepción de la Geografía híperespacialista que había que aprenderlo (Fermín, comunicación personal, julio 2021).

⁹⁹ Cabe señalar que el BEG interrumpe publicación entre los años 1983 y 1985. Por tal motivo el análisis realizado se basará en el número anterior (Nº 81 de 1982) y posterior (Nº82-83 de 1986) a este intervalo como forma de aproximación.

Esas estructuras autoritarias estaban intactas (...) como profesores tuve a los últimos estereotipos como Capitanelli, Zamorano, Velasco, Anastasi, Campoy (...). Después tuve maestras con las que no concordaba como la “Chicha” Ostuni, como la “Tini” Gutiérrez de Manchón (...) Estábamos en la época que ellas se creían que eran de vanguardia porque nos enseñaban Geografía locacional. Tuve toda la época del boom de la Geografía locacional con ella, con la “Chicha”, con la “Chiquita” Civit. Claro, ellas venían formadas por todos estos señores y se creían muy vanguardistas por enseñar todos estos modelos. Decían que había un Harvey bueno y otro malo. Según ellas, enseñaron al “Harvey bueno” [el cuantitativo] (...) Y, claro, cuando Harvey se convirtió en comunista fue algo terrible, era el “Harvey malo”. Pero ellas se jactaban de que habían logrado enseñar con el “Harvey bueno”. (Estefanía, comunicación personal, agosto 2021).

Ahora bien, estos números del BEG también dan cuenta de temáticas que comenzaban a ser estudiadas. Una de ellas se relacionaba con el examen de problemáticas ambientales por medio de la cartografía, cuestión en la que había incursionado el equipo de Ricardo Capitanelli desde comienzos la década de 1980 bajo el nombre de “Carta dinámica del medioambiente”.¹⁰⁰ Elsa Duffar y María Isabel Codes de Palomo en su artículo “Carta dinámica del ambiente de Lavalle” (1986), señalaban que se trataba de un documento cartográfico útil para la mejora y preservación del medio ambiente en el departamento de Lavalle ante la instalación en las proximidades de un parque industrial. Mediante su elaboración, se buscaba favorecer el desarrollo económico del departamento sin afectar el ambiente, pero también, en un plano más general, de contribuir a construir una carta “...que muestre la diversidad ambiental de la porción norte de la provincia y [que] permita, al mismo tiempo, evaluar la magnitud y la complejidad de la degradación, para que el hombre mendocino comprenda la importancia de hacer un buen uso de sus recursos naturales.” (Duffar y Codes de Palomo, 1986, p.44).

Por su parte, la otra temática emergente hallada en los textos del BEG estaba vinculada con la investigación que estaba realizando el grupo de Mariano Zamorano sobre la Geografía de la percepción en el espacio urbano. Zamorano, junto a María Teresa Berra, Mónica Cortellezzi de Bragoni, Mónica Rodríguez de González y Norma Sturniolo de Pérez Ventura en “La percepción como pauta geográfica: Identidad, estructura y

¹⁰⁰Capitanelli (1981) revelaba el origen del tratamiento de esta temática en el marco de la Unión Geográfica Internacional como respuesta a una preocupación de la comunidad científica sobre la degradación y contaminación ambiental. En este sentido, la Carta era presentada como un instrumento clave para contribuir al mejoramiento de la calidad de la vida a través del ordenamiento del espacio. Básicamente, consistía en cartografiar los elementos naturales y las actividades humanas que intervenían en términos de modificación, degradación o defensa de un determinado lugar. El interés estaba puesto no solamente en la localización y disposición de datos sino también en el reconocimiento de su dinámica en términos cuantitativos y cualitativos. Esta dinámica era analizada a través de una comparación en intervalos regulares de tiempo.

significado de la ciudad de Mendoza” (1982), partían del supuesto fenomenológico de que toda ciudad es vivenciada por sus habitantes y, por tanto, de que la relación sociedad-medio se expresa en pautas subjetivas que influyen en la organización del espacio. Desde allí, lo que buscaban era, por un lado, obtener una imagen estructurada global de la ciudad de Mendoza, mediante la consideración de aquellos elementos por los cuales sus habitantes la identificaban y describían, y, por otro, recabar las apreciaciones colectivas que reflejaban la relación imagen-acción, a fin de formular proposiciones de ordenamiento urbano. En efecto, para este grupo, “El estudio de estos aspectos no se realiza para establecer simples descripciones cualitativas, sino para fijar pautas comunes que a modo de necesidades, inquietudes y deseos, sean tenidos en cuenta en propuestas, planes o programas de ordenamiento territorial.” (Zamorano et al., 1982, p.124).

De esta manera, tanto la carta dinámica como la percepción del espacio urbano emergían como nuevos temas trabajados desde el Instituto de Geografía (y presumiblemente dictados también en la carrera) pero que no terminaban de despegarse del interés general de estudiar la localización, distribución y organización de fenómenos en el espacio, ya sea para planificar u ordenar su uso.

En rigor, mientras que en la carrera de Geografía de la UBA, durante los primeros años de la democracia emergió una disputa institucional-epistemológica a partir de un paulatino recambio del plantel docente y, como resultado de ello, de la incorporación de nuevas temáticas en las asignaturas desde las que se promovía una renovación disciplinar; en la de Cuyo, la permanencia sin mayores alteraciones de profesoras y profesores asentó las perspectivas que ya habían sido introducidas años atrás, denotando el carácter hegemónico del enfoque cuantitativo. En este sentido, los pocos cambios institucionales y epistemológicos registrados dan cuenta de una situación de continuidad. De cierta forma, podría considerarse que la normalización en la carrera de Geografía de la UNCuyo normalizó lo instituido mientras que en Buenos Aires comenzó a hacer lo propio con lo instituyente, sin olvidar que también se convalidaron cargos, temas y bibliografías propios de la etapa anterior. Las palabras de una docente e investigadora cuyana, confirma el sentido del análisis realizado:

La UBA tuvo la posibilidad de hacer concursos (...). Acá en la carrera de Geografía de la Filosofía y Letras (de la UNCuyo) estaban los mismos y los discípulos que formaban era la reproducción de lo mismo. Me parece que ese es un tema fundamental. Nosotros tuvimos una

etapa de normalización que la condujo una radical conservadora en la Facultad de Filosofía y Letras y no permitió los concursos. En la Facultad de Ciencias Políticas si los hubieron y se fueron profesores de la dictadura. Nosotros en FFyL, no (...) Lo que hicieron fue efectivizar y legitimar a los que venían de la dictadura (Andrea, comunicación personal, octubre 2021).

3.2.2. El movimiento estudiantil y experiencias configuradoras en Geografía.

Después de la derrota militar en la Guerra de Malvinas, aún en tiempos de dictadura, el movimiento estudiantil intensificó su proceso de reorganización en las universidades nacionales. En las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo, con semejanzas, pero también diferencias, tal reactivación fue expresada principalmente mediante ciertas prácticas como la elaboración de revistas y la organización y participación en encuentros estudiantiles. Ellas fueron claves para impulsar desde el claustro estudiantil la emergencia de disputas institucionales-epistemológicas en las respectivas carreras de Geografía, aunque los resultados serían disímiles.

Desde el mes de abril de 1983, estudiantes de la carrera de Geografía de la UBA comenzaron a organizarse en torno a un cuerpo de delegados y delegadas, cuyo principal objetivo era constituirse en una instancia de participación y comunicación al interior de la Carrera. Evitando solapar tareas con el Centro de Estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, tendían a resolver problemas operativos como la superposición de parciales, de horarios o correlatividades entre materias, pero también posibilitaban movilizar al estudiantado, haciendo oír sus demandas. Poco tiempo después, ya bajo el ejercicio de un gobierno democrático, este cuerpo aprobó su propio estatuto de funcionamiento. Allí, se estableció una composición de un/a representante por materia, dos por año y tres más por la Carrera con un período de duración anual. También, se fijaron reuniones de carácter abierto que daban voz, pero no voto, a cualquier otro estudiante de la Carrera, en donde los temas tratados quedarían asentados en libros de actas, que luego serían difundidas. Para algunos temas, este cuerpo trabajó de manera autónoma, trasladando directamente las inquietudes o reclamos de estudiantes al Departamento de Geografía, en tanto que, para otros que lo requirieran, se dio impulso a formar comisiones de trabajo estudiantiles.

Fue en el seno de una de estas comisiones que tuvo origen la edición de la “Revista de los Estudiantes de Geografía”, publicada por primera vez en septiembre de 1983 y, de manera ininterrumpida, hasta el año 1987 con salidas anuales o semestrales. Sin una

estructura fija, esta revista, desde el tercer número rebautizada “Espacio Libre”, tenía como principal destinatario al universo de estudiantes, pero también abría la participación a graduados, graduadas y docentes de Geografía, como así también de otras disciplinas. El objetivo era crear un medio de comunicación e interacción que permitiera articular al menos tres cuestiones: formación académica-intelectual, un sentido de comunidad científica y participación en la organización de la Carrera. En efecto, a través de esta revista el cuerpo de delegados y delegadas buscaba canalizar diversos tipos de actividades. De hecho, el número cero se inauguraba planteando:

¿Por qué una revista de estudiantes de Geografía? Porque necesitamos formarnos, porque necesitamos conocernos, porque necesitamos ponernos de acuerdo sobre lo que pretendemos de la carrera. Porque es posible que el próximo gobierno desee modificar el cuerpo docente y los programas de la carrera; y debemos tener algo que decir en este momento (Editorial, 1983, p.3).

En términos generales, la revista abría la posibilidad a publicar trabajos de diversos tipos y temas, ya sean investigaciones, reflexiones teóricas, metodológicas, propuestas para mejorar la Carrera, problemas sobre materias, reseñas bibliográficas o de eventos, entre otras cuestiones. En este sentido, es menester destacar que se deseaba hacer de esta publicación un ámbito que favoreciera el debate y la discusión de ideas en pos de construir un sentido crítico: “...’desaprender lo mal aprendido’, esto es analizar críticamente lo que creemos que son verdades universales, llegar a cero, y desde acá mirar hacia afuera, a **nuestro** estilo y de acuerdo con **nuestras** necesidades, tratando de explicar el mundo y su no casual distribución.” (L. Reboratti, 1984, p.14-15. Destacado original).

A la hora de analizar el contenido de la “Revista de los Estudiantes de Geografía/Espacio Libre”, es posible realizar una suerte de división en dos grandes grupos. Por un lado, se pueden distinguir algunos de índole informativo: avisos sobre charlas, cursos, conferencias, congresos y otros eventos científicos, anuncios de actividades organizadas por el cuerpo de delegados y delegadas y noticias de interés para la comunidad geográfica. Por otro lado, es posible reconocer ensayos o reflexiones que tenían un carácter instructivo; a través de ellos se buscaba contribuir con la formación de estudiantes, ya sea introduciendo discusiones o consideraciones epistemológicas, teóricas y/o metodológicas o denunciando injusticias y problemáticas socio-espaciales, ya sea a través de una crítica a la Geografía producida durante la dictadura y especialmente por los y las integrantes de GAEA.

Figura 3.1. Tapa inaugural de la Revista de los Estudiantes de Geografía y tapa de Espacio Libre



Fuente: Revista de los Estudiantes de Geografía N°0 y Espacio Libre N°3

A modo de ejemplo, resulta interesante destacar la propuesta de Néstor Gorojovsky sobre “Películas Viejas” publicada en los N°0, N°2 y N°3 de la revista. Utilizando al cine como metáfora, Gorojovsky situaba la transición hacia la democracia, coyuntura en donde la censura y la opresión habían entrado en una fase de retracción. En este marco, el autor planteaba el “estado fatal” en el que se encontraba la Geografía. Este lo asociaba a dos problemáticas: por un lado, debido a que, bajo el régimen militar, no sólo se asistió a la prohibición de difundir o mencionar determinadas ideas, sino que se impuso una visión monocorde que postulaba a las perspectivas cuantitativas como el enfoque más reciente y novedoso de la Geografía, y por otro, por el hecho de que sus principales impulsores y defensores aún continuaban ejerciendo la docencia y dictando materias en la carrera. De esta manera, este estudiante afirmaba que,

Si queremos crecer como geógrafos debemos querer una geografía respetable y seria. Pero ese camino no se inicia, en nuestro caso, por la extirpación de la censura. Sin la más amplia garantía de libertad académica (...) no hay comunidad científica que pueda desarrollarse. No hay entre nosotros geografía válida, ni la habrá mientras se siga considerando natural y hasta laudable que los más renovadores y profundos aspectos de la geografía (extranjera y propia) queden fuera de las aulas. Y esto, aunque más no sea, porque no hay ciencia posible sin confrontación de ideas (Gorojovsky, 1983, p.7).

En efecto, las palabras de Gorojovsky apuntaban a la exclusión deliberada en la carrera de Geografía de la UBA del armazón teórico que venía siendo construido por las Geografías críticas y radicales desde finales de la década de 1960, como así también de una tradición nacional de conceptualizaciones sobre el espacio y la política espacial.¹⁰¹ En este sentido, para superarlo, la revista se presentaba como el ámbito ideal, el “microcine”, para ver y aprehender estas “películas prohibidas”.

Además de este tipo de reflexiones, algunos números incluían el estudio de ciertas problemáticas socioespaciales con lugar en el ámbito nacional¹⁰² o reportajes a figuras de la Geografía local como Carlos Reboratti (director del Departamento de Geografía entre 1984 y 1989), Vicente Di Cione y Elena Chiozza, (docentes con diferentes trayectorias por la carrera) con la intención de contribuir y enriquecer las discusiones epistemológicas, teóricas y/o metodológicas en y sobre la Geografía. En rigor, a través de estos diversos contenidos, estudiantes de la Geografía porteña buscaban darle a la Carrera y a la disciplina una impronta diferente de aquella que había adquirido durante la última dictadura cívico-militar, en donde la agenda de GAEA había tomado preeminencia. De esta manera, estas revistas se fueron constituyendo como un instrumento (y las publicaciones allí como estrategia) clave para insertarse en el campo de la disputa institucional-epistemológica que efectivamente se llevaba adelante en la Carrera, a la vez que colaboraron en la apertura de la Geografía a nuevas tendencias y a otros saberes, actuando como un espacio de información y formación, cuando no de problematización y discusión. Así, desde una actitud crítica, el claustro estudiantil se convirtió en un agente activo en la construcción de su propio campo de conocimientos.

¹⁰¹ En este punto Gorojovsky era enfático en rescatar la figura de Arturo Jauretche en la “Revista de los estudiantes” N°2 (1984) y en “Espacio Libre” N°3 (1984).

¹⁰² Ejemplo de ello son los trabajos “Contaminación Ambiental” de Gabriela Guida y Perla Zusman (“Revista de los estudiantes de Geografía” N°2, 1984) y “Una Argentina Olvidada: La Comunidad Indígena” de Ana María Barberis, Hortensia Castro y Claudia De la Orden en (“Espacio Libre” N°3, 1984). En el primero, se realizaba una denuncia sobre las implicancias ambientales de ciertas actividades como la extracción de uranio para energía nuclear, el uso de plaguicidas y fertilizantes para la actividad agrícola o de las emanaciones de dióxido de carbono resultado de combustión fabril y producción de energía. En tanto que, en el segundo se ponía en primer plano la situación de marginación y postergación de las comunidades indígenas en calidad de ciudadanos y ciudadanas argentinas. Ambos trabajos coincidían en hacer un llamado a la concientización de la comunidad geográfica, buscando en ello, convocar a futuras geógrafas y geógrafos para generar propuestas y acciones.

Cuadro 3.3. Estudiantes partícipes según número de revista entre 1983 y 1989

N° de Revista	Año	Participantes
0	1983	Néstor Gorojovsky; Julio César Guarido
1	1983	Gabriel Bautista; Luis Domínguez Roca; Américo González; Néstor Gorojovsky; Julio César Guarido; Gabriela Guida; Diego Hurwitz; Ricardo Maroni; Sandra Minvielle; Silvia Mora; Laura Reboratti; Omar Aníbal Tobío, Perla Zusman
2	1984	Graciela Calvo; Myriam Caneda; Viviana Cómita, Luis Domínguez Roca; Andrea Galante; Néstor Gorojovsky, Gabriela Greco; Julio César Guarido; Gabriela Guida; Julio Imbrogno; Sandra Minvielle; Laura Reboratti; Claudia Rossi; Omar Aníbal Tobío; Guillermo Velázquez; Ana Youssefian; Perla Zusman
3	1984	Ana María Barberis; Gabriel Bautista; Nicolás Benko; Graciela Calvo; Sita Castro; Claudia de la Orden; Luis Domínguez Roca; Sandra Flores; Fernando Font; Omar Gejo; Néstor Gorojovsky; Julio César Guarido; Julio Imbrogno; Sandra Minvielle; Alejandra Moglia; Osvaldo Morina; María Eugenia Murguizur; Laura Reboratti; Guillermo Velázquez; Daniela Verón; Ana María Volpe; Perla Zusman
4	1985	Marcelo Escolar; Julio César Guarido; Laura Reboratti; Néstor Gorojovsky; Guillermo Velázquez; Osvaldo Morina; Omar Gejo; Gabriel Bautista; Raúl Romero; Darío Sánchez; Rubén Fernández.
5	1986	Gabriel Bautista; Luis Domínguez Roca; Marcelo Escolar; Ana Ferrero; Gustavo González; Néstor Gorojovsky; Gabriela Guida; Julio Imbrogno; Jorge Maidanik, Eduardo Paladino; Laura Reboratti; Raúl Romero; Viviana Zenobi; Perla Zusman
6	1987	Andrea Ajón; Mario Baldrich; Sita Castro; Luis Domínguez Roca; Pablo Garrido; Gustavo González; Gabriela Guida; Jorge Maidanik; Silvia Mora; Silvina Quintero; Raúl Romero Patricia Souto; Fabián Tittarelli; Omar Tobío; Perla Zusman
7	1988	Sin datos. No se pudo dar con este número de la revista
8	1989	Gabriel Álvarez; Mariano Barrera; Andrés Barsky; Daniel Buzai; Liliana Calvo; Mario Contreras; Andrea Cortez Pablo Cúcaro; Pablo Garrido; Luis Gerosi; Gustavo González; Carlos Lorenzano; Arturo Kucuk; Ricardo Maffeo; Ernesto Pérez; Alejandro Rivadulla; Ignacio Roldan; Silvana Sassano; Sergio Soto; Sergio Tissera; Gabriel Videla; Héctor Zajac; Mariana Zermoglio

Fuente: Elaboración propia

De manera similar a lo que sucedía en Buenos Aires, en la Universidad Nacional de Cuyo, durante los años de la normalización democrática, algunos y algunas estudiantes comenzaron a organizarse con la intención de participar activamente en las tomas de decisión y en la transformación de la Carrera. Así, en 1985 se constituyó el “Club Geográfico”, que también formó un cuerpo de delegados, aprobó su estatuto de funcionamiento y en el año 1986 lanzó la revista “Ecumene”. Con solo dos salidas, “Ecumene” vino ser el medio de expresión del “Club” pero también de comunicación con el resto del estudiantado de la Geografía.

A través de la revista, se puso de manifiesto una serie de puntos programáticos orientados en dos sentidos: por un lado, a construir una Geografía nacional, regional y provincial (planteando, por ejemplo, participar activamente en la definición de propuestas tendientes a establecer una ordenación del espacio, contribuir con la configuración de una cultura

nacional y popular o defender la integridad de los ecosistemas naturales y el medio ambiente en general); por el otro, a integrar al claustro estudiantil como comunidad científica a través de diferentes actividades (proponiendo, por ejemplo, la promoción de la investigación estudiantil y luego su inserción laboral en el ámbito académico, el intercambio de ideas con otras carreras y disciplinas y establecer lazos entre estudiantes de Geografía de la Universidad, del país, de Latinoamérica y de todo el mundo).

Figura 3.2. Portadas de la revista Ecumene.



Fuente: Revista Ecumene N°1 y N°2 (1986-1987)

Al igual que en la “Revista de los Estudiantes de Geografía/Espacio Libre”, en la revista cuyana se enfatizaba la necesidad de problematizar la formación que se estaba recibiendo y, en ese sentido, abrir la carrera de Geografía de la UNCuyo hacia la reflexión crítica en el seno de la reciente democracia. Por ello, se trataba de construir,

Una revista que pretende cristalizar el pensamiento y la acción del estudiantado de geografía, no proponiendo un “más allá de las ideologías” o un “por encima de la política”, sino con todas las ideologías y con toda la política. Esto porque si hablamos de democracia, hay que intentar actuarla, vivirla. (...) Es fundamental, en definitiva, que nos preparemos para la confrontación y la sana polémica, implementando mayor seguridad en nosotros mismos, para poder superar, de esta manera, el temor aprehendido y experimentar el ensayo de una crítica que no podrá ser censurada ni reprimida. (Editorial, 1986, p.1).

En términos de contenido, la revista se componía principalmente de artículos. En ellos, es posible destacar un espíritu de denuncia. Un ejemplo es el trabajo de Guillermo Alfonso “Concursos: para que todo siga igual” (1986), que analizaba el proceso de realización de concursos docentes en la Facultad de Filosofía y Letras. Allí, el autor alertaba sobre su escasa consustanciación, con llamados tardíos y de veloz resolución, con jurados compuestos principalmente por miembros de la comunidad local y sin ningún tipo de participación estudiantil. Además, para el caso de aquellos propios de la carrera de Geografía, planteaba la existencia de un bajo nivel de competitividad al haber en la mayoría de las ocasiones solo un o una aspirante, generalmente quien ya se desempeñaba en el cargo, beneficiado o beneficiada, además, por la preeminencia de los antecedentes docentes sobre la clase de oposición en los criterios de evaluación. En este sentido, el artículo de Alfonso cuestionaba la poca renovación del plantel de profesores y profesoras y, como consecuencia de ello, la escasa renovación de los temas y contenidos de las asignaturas. Para este estudiante,

...los concursos se realizaron a medias, como se dice vulgarmente a las apuradas. No respondieron a un modelo de universidad popular, democrática y científica. Esperemos que los que restan se aproximen más a ese modelo. Mientras tanto, a nosotros, estudiantes y egresados, nos resta esperar siete años, prepararnos lo mejor que podamos y salir al ruedo como verdaderos profesionales al servicio del pueblo (Alfonso, 1986, p.8).

También, los artículos incluían algunas reflexiones de índole epistemológica, política e ideológica que criticaban las perspectivas cuantitativas hegemónicas en la Geografía cuyana. En efecto, de un lado, Gabriel Pérez en su escrito “El ‘orden’ del espacio” (1987) cuestionaba las perspectivas de la Geografía locacional y más precisamente su utilización para el abordaje de la organización del espacio. Para el autor, tales miradas incurrieran en un doble reduccionismo. De una parte, porque se daba por sentado la existencia de un orden carente de relaciones de poder y contradicciones y, por otra, porque se asumía un espacio ahistórico solo entendido en tiempo presente. De esta manera, en la consideración de Pérez, era imperante tomar un nuevo posicionamiento que otorgara preeminencia a las contradicciones del espacio y a la evolución dinámica de las relaciones espaciales de apropiación. Del otro, Enrique Pujol, en su trabajo “Geografía, Política e Ideología” (1987), tensionaba la pretensión de neutralidad científica y la imparcialidad política-ideológica en las ciencias humanas, en general, y en la Geografía, en particular. En este sentido, entendía que la idea de neutralizar a las sociedades y al espacio también era un

reduccionismo que atentaba contra la posibilidad de comprender la existencia de una malla “dinámica y efervescente” de relaciones sociales, encontradas y contradictorias, en el espacio. Por ello, resultaba imprescindible la incorporación del aspecto ideológico-político al acervo de la disciplina. De esta manera, para Pujol (1987, p.22-23)

...el geógrafo debe atender a la realidad del hombre como ser social, al espacio como un aspecto cultural, histórico, referencial, relacionado dialécticamente como continente y contenido, como condicionante y condicionado... (...) Para que la labor del geógrafo sea provechosa debe, en consecuencia, tomar la sensibilidad de advertir, en su desarrollo, los cambios y tendencias. Estos se dan en una sociedad organizada de “una manera”, con un espacio concebido de “una forma” y donde existen intereses que van a chocar entre sí. Estos choques producirán situaciones nuevas que incidirán en el espacio. Si el geógrafo no es capaz de advertir esto, estamos frente a un “profeta” del pasado...

Otros trabajos, como los de Claudia Valpreda “Una visión subjetiva de la planificación” (1986) y Liliana Carillo, Claudia Rodríguez y Guillermo Alfonso “Llanquanelo, un ecosistema en peligro” (1986), fomentaban el compromiso social de la disciplina al hacer un llamado para la participación de geógrafas y geógrafos en la tarea de democratizar la toma de decisiones y convertirse en un actor clave de equipos interdisciplinarios en los procesos de ordenamiento territorial y en el abordaje de problemáticas ambientales. A su vez, Ana Scoones, Mónica Brusadín y Eliana Gabay en “Metropolización: una nueva forma de dependencia” (1986), reflexionaban sobre la importancia de construir un pensamiento teórico sobre el desarrollo y la planificación regional que parta de las propias condiciones sociales, económicas, espaciales y tecnológicas de América Latina a los fines de romper con las situaciones de dependencia estructural de los periféricos respecto a los países centrales, y con los procesos de metropolización sustentados en crecimientos desequilibrados que originan una dependencia interna entre la concentración de las metrópolis y la marginalización de sus áreas periféricas. En este marco, consideraban esencial apuntar hacia un desarrollo integral autónomo que siga objetivos nacionales y regionales de corto, mediano y largo plazo: “...sólo a través de un nuevo concepto de desarrollo de las naciones latinoamericanas se podrán pensar en romper los lazos de dependencia que las atrasan y empobrecen.” (Scoones, Brusadín y Gabay, 1986, p.15).

Finalmente, cabe señalar que el segundo número de “Ecumene” también ofreció información relevante sobre eventos de interés para la comunidad geográfica. Por una parte, se incluyó la declaración final del I Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL) realizado en Águas de São Pedro, Brasil, junto a una entrevista elaborada por

Silvana Sagui, Diego Bombal y Claudia Rodríguez a Ana Álvarez, docente e investigadora de la Geografía cuyana que asistió al encuentro. Por otra, se pusieron a disposición los resúmenes de los trabajos de aquellos estudiantes de Cuyo que participaron de la 4° Reunión de Estudiantes de Geografía llevada a cabo en Rio Cuarto, Córdoba, en el año 1987. Ellos eran “Geografía y Política” de Luis Nimes, “El compromiso profesional en Geografía” de Diego Bombal y Eliana Gabay y “La Geografía de los profesores: un comentario del libro de Yves Lacoste ‘Geografía: un arma para la guerra’” de Guillermo Alfonso, Diego Bombal y Luis Nimes. Solo por los títulos es posible apreciar el ímpetu renovador, crítico y comprometido que buscaban incorporar los estudiantes en la Geografía cuyana. Además, los sucesos de aquel encuentro resultaron propicios tanto para compartir ideas y miradas disciplinares como para transformar el movimiento estudiantil geográfico a nivel nacional.

Cuadro 3.4. Estudiantes partícipes según numero de la revista entre 1986 y 1987

N° de Revista	Año	Participantes
1	1986	Guillermo Alfonso; Diego Bombal; Mónica Brusadín; Graciela Caissal; Liliana Carrllo; Eliana Gabay; Roberto Herrera; Lis Nimes; Claudia Rodríguez, Ana Scoones; Micky Santiago; Silvana Seguí y Claudia Valpredra
2	1987	Guillermo Alfonso; José Benito; Marcela Bravo; Diego Bombal; Liliana Carrllo; Alberto De Lucca; Eliana Gabay; Laura Gabay; Silvia Herscovici; Gustavo Herrera; Lis Nimes; Roberto Pagés; Fernando Piñero; Enrique Pujol; Claudia Rodríguez; Mauricio Páez; Gabriel Pérez; Gabriela Soriano; Micky Santiago; Javier Salas; Silvana Seguí y Noemí Torres.

Fuente: Elaboración propia

“Ecumene” no solo era un espacio de expresión y comunicación que pretendía ampliar la participación estudiantil, sino también de denuncia y reflexión que apostaba a incorporar el sentido crítico y el compromiso social para generar una apertura en una carrera que, a pesar la nueva democracia, aún se mostraba reticente a realizar modificaciones que, al menos para los y las estudiantes, resultaban sustantivas. En este sentido, actuando como un agente instituyente, el movimiento estudiantil buscaba promover una disputa institucional-epistemológica que no estaba teniendo lugar en la carrera de Geografía de la UNCuyo. En efecto, como señalan dos participantes fundadores del “Club Geográfico”, se trataba de una situación tanto institucional como epistemológico en la que no había posibilidades de hacer cambios en las posiciones del campo científico:

Queríamos participar, en fin, influir, tratar de que tuvieran en cuenta nuestras ideas. Un poco le señalábamos lo que sucedía en otras partes, por qué acá no se enseñan tales cosas. Y bueno, ahí logramos tener cierta convocatoria entre los estudiantes y eso, bueno, generó algunas reacciones

de algunos colegas, profesores del momento. (...) ...el Club Geográfico se planteó como una agrupación, tenía su estatuto, cómo serían las elecciones y todas esas cuestiones. Éramos un ejemplo de democratización dentro del Departamento cuando desde el Departamento de Geografía no había ningún tipo de práctica democrática, no había lugar para los estudiantes ni para los egresados. Era algo que se resolvía, todavía, en una cúpula. (Fermín, comunicación personal julio 2021).

Para que te des una idea yo me recibí en 1987, y hasta ese año yo no escuché nunca en ninguna materia que me hablaran de Geografía crítica. Lo único que decían era que la Geografía crítica estaba vinculada al marxismo y a los guerrilleros. Así, lisa y llanamente. Nada, no nos dieron ni un texto de Milton Santos, nada, nada de nada. Todo eso yo lo estudié autodidácticamente. Yo me formé en la Geografía crítica autodidácticamente (...) [El Club Geográfico] No tuvo ningún apoyo institucional ni vínculo con ningún docente. Fue algo que iniciamos un grupo de estudiantes (...) Nos juntábamos en el garaje de mi suegra a estudiar. Nos juntábamos una vez a la semana y exponíamos esas revistas “GeoCrítica” o los textos que habíamos fotocopiados. ¡Imaginate las ganas que teníamos de una formación autodidacta, de algo que no nos daban nada! (Andrea, comunicación personal octubre 2021).

De hecho, esa sería una diferencia esencial entre el “Club Geográfico” el movimiento estudiantil en Geografía en Buenos Aires. Allí, los y las estudiantes de Geografía, a pesar de buscar también de formarse de modo autodidacta, participaban activamente del proceso de renovación con el beneplácito de los y las docentes. En Cuyo, por el contrario, esta iniciativa estudiantil solo contaba con la legitimación de pares siendo vista, incluso, con recelo por profesores y profesoras. Por ello, la organización de encuentros entre estudiantes a nivel nacional constituyó un espacio de apoyo al favorecer el contacto, el vínculo y la circulación e intercambio de ideas y materiales con colegas de otras universidades del país.

De hecho, a partir de 1982, en un contexto de flexibilización del gobierno militar y de las autoridades universitarias con el claustro estudiantil se desarrollaron una serie de eventos estudiantiles que comenzaron siendo dirigidos exclusivamente por profesores y profesoras. La 1° Reunión Nacional de Estudiantes de Geografía tuvo lugar en Mendoza, organizado por el Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo. Luego, ya en democracia, Cuyo volvió a ser sede de una 2° reunión (1984), a la que le siguió una 3° en Mar del Plata, Buenos Aires (1985) y una 4° en Río Cuarto, Córdoba (1987). A pesar de ser llevadas a cabo bajo ciertos mecanismos de control (como la toma de asistencias, escaso tiempo para discutir, ausencia de estudiantes en la toma de decisiones, y exclusión de temas de interés estudiantil), estas reuniones representaron un primer ámbito donde los y las estudiantes pudieron no solo emular las actividades de

exposición y comentarios que docentes, investigadores e investigadoras realizaban en congresos y jornadas, sino, fundamentalmente para intercambiar experiencias, inquietudes y sentires, en especial, acerca de cómo se estaba llevando adelante la restitución democrática en las distintas unidades académicas del país.

En la 4° Reunión Nacional de Estudiantes celebrada en Rio Cuarto se generó un quiebre que marcó las derivas que tomó el movimiento de estudiantes de Geografía a partir de entonces. Expresando un coincidente malestar y a fin de hacer frente al paternalismo imperante en estos eventos en el que docentes se encargaban de organizar una reunión para “alumnos”, distintas delegaciones, como las de La Plata, UBA, Cuyo, Tucumán, entre otras, decidieron crear el Consejo Nacional de Estudiantes de Geografía (CONEG). El CONEG, se presentó como la representación de un estudiantado autónomo, activo y crítico con capacidad para generar un ámbito de discusión e integración de y para estudiantes universitarios de Geografía a nivel nacional y de América Latina. Desde este consejo se buscó estimular el compañerismo y la solidaridad para repensar los planes de estudio de las diferentes carreras de Geografía de universidades nacionales, definir el rol de geógrafos y geógrafas en la sociedad y desarrollar nuevos enfoques que permitieran integrar a la Geografía a otras disciplinas sociales. En efecto, como respuesta a lo acontecido en la 4° reunión, en junio de 1988, el CONEG impulsó la celebración del primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Geografía (ENEG) en la ciudad de La Plata, Buenos Aires. La revista “Espacio Libre”, en su boletín informativo N°6¹⁰³ lo anunciaba de la siguiente manera:

En el mes de Junio pasado, los Estudiantes de Geografía, de todo el país, concretamos nuestro 1° Encuentro en la Ciudad de La Plata, al cual asistieron las siguientes universidades: La Plata, U.N. del Nordeste, Tucumán, Cuyo, Mar del Plata, Tandil, Bahía Blanca, La Pampa, Universidad N. San Juan Bosco, San Juan y U.B.A. Este encuentro fue el resultado del esfuerzo y lucha de todos los compañeros que dijimos en Rio IV **“BASTA”** al autoritarismo, al Paternalismo y a la falta de discusión. Esta fue la consigna que nos llevó a tomar las riendas de nuestra Carrera en el plano de las relaciones estudiantiles y que nos sirvió para darnos nuestras propias pautas de organización. De aquí nació el CONEG, canal oficial donde se discuten de una manera democrática y pluralista temas referentes a nuestra disciplina. Todos los que estuvimos en el encuentro, sabemos que está en marcha una nueva Geografía... (Estudiantes de Geografía de la UBA, 1988, p.4. Destacado original).

¹⁰³ Los y las estudiantes de Geografía de la UBA, también publicaban boletines informativos. Éstos eran más reducidos que la revista y ofrecían noticias y novedades que requerían una rápida difusión sin necesidad de adaptarse a las entregas semestrales (y sus eventuales demoras).

En rigor, primero por medio de las reuniones y, luego, con mayor énfasis a través de los encuentros, comenzó a producirse una interacción que permitió a los y las estudiantes de Geografía comparar el desarrollo de los procesos de democratización que tenía lugar en cada carrera dentro de cada Facultad y Universidad, y formar redes por medio de las cuales se transmitían estrategias de organización y funcionamiento, se reflexionaba sobre qué era o debiera ser la disciplina y se difundía bibliografía como la revista “GeoCrítica” dirigida por Horacio Capel (Universidad de Barcelona), el libro de “Geografía. Un arma para guerra” de Yves Lacoste, el trabajo de David Harvey “Social Justice and the City” o las propias producciones realizadas por estudiantes. Así, se generó una circulación que posibilitó ir construyendo una Geografía diferente, crítica y comprometida con la sociedad, y que, de acuerdo a lo que comenta Fermín (comunicación personal, julio 2021), activo estudiante que participó de estos eventos, para el caso específico de Cuyo tuvo a la UBA como principal referencia:

En ese relacionarse con estudiantes de otras universidades, apareció en algún momento más el interés por lo político-geográfico que lo político-universitario. Ahí nos fuimos acercando de a poco a estudiantes de la Universidad de Buenos Aires que conocimos en distintos contextos, en distintos eventos. Y bueno, con todos esos elementos uno podía comparar dónde estaba, qué era este Departamento de Geografía en el que yo estaba, entender un poquito más cuál eran las orientaciones y las perspectivas geográficas que dominaban, y por qué dominaban esas y no otras. Uno empezaba a hacerse una idea del pasado reciente y su influencia en la orientación de la carrera. Con lo cual empezamos a ser un grupo de estudiantes cada vez más crítico. (...) Las ideas que circulaban al interior del “Club” tenían que ver más que nada con la Geografía y la sociedad. Cómo la Geografía debía comprometerse con los problemas sociales, políticos. Esa cuestión de que la Geografía tenía que acercarse a las necesidades de los excluidos y todas estas ideas que propugnaba la Geografía crítica, radical. Ese compromiso profesional, todas esas ideas que no las veíamos plasmadas en el plan ni en ninguno programa de algunas materias. (...) Cuando empezamos a reunirnos en la CONEG veíamos realidades de otras carreras de Geografía del país. Nuestro faro eran los procesos que ocurrían en UBA y queríamos reproducirlo acá.

No obstante, cabe señalar que los intercambios a través de encuentros estudiantiles no fue el único canal de vinculación entre la UBA y UNCuyo. La llegada del Marcelo Escolar en 1987 a Mendoza siguiendo los pasos de George Nicolas-Obadia, su director de tesis doctoral, quien había sido invitado a Cuyo a dar un curso de posgrado, marcó el inicio de un acercamiento con estudiantes, graduados y graduadas cuyanas que derivó en su integración al equipo de investigación sobre la historia social de la Geografía y la creación de la llamada “Unidad de investigación Mendoza del Instituto de Geografía de la UBA”

hacia el año 1989. También, en el marco del proceso de normalización llevado adelante en el CONICET, geógrafos y geógrafas de Cuyo se contactaron con sus pares de la UBA e invitaron a brindar cursos, seminarios y charlas en Mendoza para generar instancias formativas alternativas a las que estaba ofreciendo la carrera. Esta cuestión será retomada y tratada con mayor detenimiento más adelante en el apartado 3.2.4.2.

Para cerrar este apartado, interesa remarcar que la producción de revistas y la participación en reuniones y encuentros significó para los y las estudiantes de Geografía de la UBA y UNCuyo una experiencia configuradora tanto para la construcción de una Geografía diferente a la heredada de los tiempos de la última dictadura cívico-militar como para el ejercicio de la reciente democracia. En este sentido, implicó su participación en las disputas institucionales-epistemológicas emergentes de forma explícita o de forma latente. En primer lugar, ambos espacios procuraron ser un medio de expresión y de comunicación entre estudiantes que permitió ir construyendo un sentido de comunidad. En segundo lugar, invitaban, cuando no habilitaban, a la participación estudiantil en la organización y transformación de las respectivas Carreras. En tercer lugar, supieron ser un ámbito de formación en tanto, con libertad, se podía poner en práctica la discusión, la confrontación y circulación de nuevas ideas y materiales. En efecto, desde el “Club Geográfico”, del grupo nucleado en torno a la “Revista de los estudiantes de Geografía/Espacio Libre” y desde las reuniones y encuentros estudiantiles, se fue forjando un sentido crítico sobre lo que (no) se leía, enseñaba y aprendía en las carreras de Geografía, demandando en su lugar nuevos conocimientos que, en mayor medida en el caso cuyano, estaban siendo vedados al interior de las aulas.

La tarea de reconstruir dos carreras atravesadas por, lo que entendían que era, una parálisis en la reflexión y discusión teórica, epistemológica y metodológica, encontró en los y las estudiantes un importante motor. Éstos, articulándose entre sí y con sus pares de otras universidades intentaron ser parte de un proceso de renovación, encendido al compás de la joven democracia. Así, se posibilitó pensar una disciplina acorde a los tiempos de aperturas políticas en donde las viejas figuras del “policía intelectual”, en términos de control, selección de contenidos y censura, pudieran ser desplazadas y reemplazadas por prácticas de vigilancia epistemológica, en términos de construir un saber de carácter sustantivo, socialmente relevante, consistente con los supuestos epistemológicos, nutrido por la crítica y la confrontación de ideas. Como se ha dicho, ello

ha sido posible más en la Carrera de Geografía de la UBA que en la Cuyo. De hecho, hacia 1985 estudiantes de Buenos Aires lograron ser partícipes de un cambio en el plan de estudios que marcó el ingreso de muchos de los contenidos demandados. La carrera de Geografía de la UNCuyo, a pesar de algunos intentos, no experimentó un cambio semejante. El repaso por ese momento clave de modificación y resistencia curricular que se realiza a continuación, da cuenta de estas diferencias señaladas.

3.2.3. Planes de estudio de mediados de la década de 1980. Estrategias, concreciones y frustraciones

Para comprender los alcances y limitaciones que tuvieron las propuestas de cambios curriculares en las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo, cabe considerar las diferentes conexiones o desconexiones que se produjeron en los tres claustros que las conformaban. Por ello, a continuación, se plantea una primera exploración por las estrategias y alianzas que se dieron en la Geografía porteña que permitieron aprobar un nuevo plan de estudios en 1985 para, luego, analizar sus particularidades en términos de materias y contenidos. En tercera instancia, se indaga las estrategias por parte de graduados, graduadas y estudiantes cuyanas y los problemas por los cuales, a contrapelo de lo acontecido en Buenos Aires, no tuvieron éxito para concretar la elaboración de un nuevo plan de estudio.

3.2.3.1. Camino al nuevo plan de estudios en la UBA. De estudiantes al Colegio de Graduados Universitarios en Geografía. Estrategias y articulaciones.

En línea con lo comentado en el subapartado anterior, los y las estudiantes habían realizado diversas acciones para participar activamente en la organización de la Carrera. En la “Revista de los estudiantes de Geografía/Espacio Libre” se expresaban algunas propuestas individuales.¹⁰⁴ También se realizaron encuestas mediante las que se buscaba recopilar información, construir datos y obtener un diagnóstico que permitiera sentar una base para elaborar nuevas ideas y mejoras en la Carrera. Para mediados de 1984, sus

¹⁰⁴Ya en la “Revista de los Estudiantes de Geografía” N°1 (1983), Luis Domínguez había escrito “Propuestas para la construcción de un proyecto científico comunitario”. Para llevarlo adelante se planteaba, por un lado, continuar y profundizar en la investigación de temas como localización y teoría de los sistemas, pero incorporando también el estudio geográfico de los “grandes problemas nacionales”, que incluían cuestiones demográficas, ecológicas, sociales, económicas y geopolíticas, y explorar campos pocos desarrollados como la Geografía de la percepción y el comportamiento, la Geografía política o la Geografía histórica. Por otra parte, en un plano metodológico, se hacía hincapié en indagar los alcances y limitaciones que tenían los abordajes cuantitativos y los modelos matemáticos, abriendo el diálogo, además, hacia otras metodologías desarrolladas por las ciencias sociales. Finalmente, en términos didácticos, se postulaba la necesidad de mejorar la formación teórica y técnica que ofrecían las materias, aumentar la circulación de publicaciones geográficas nacionales y extranjeras y fortalecer el área de investigación incluyendo también a estudiantes en los equipos.

expectativas se materializaron con la inclusión de estudiantes junto a docentes, graduados y graduadas en una comisión específica para tratar la reforma del plan de estudios. De esta manera, institucionalmente, se garantizó la participación de los tres claustros. En este marco, en “Espacio Libre” N°4 (1985), se incluyó un informe especial que desgranaba cierta cronología y buena parte de los contenidos resultantes de las discusiones que dieron la base al plan de estudios que se aprobó en junio de 1985. Escrito por Marcelo Escolar, Julio Guarido y Laura Reboratti, este escrito reconstruía una secuencia que comenzaba en agosto de 1984 con las primeras reuniones convocadas por el Departamento de Geografía, continuaba en noviembre con las jornadas realizadas por estudiantes y finalizaba en diciembre con la sesión de la comisión de reforma.

Destacando tanto su vocación participativa como su derecho a ser parte de las tomas de decisiones, los y las estudiantes de Geografía mostraban su interés en reformular la Carrera. Y para dar con ello, dejaban esclarecidas dos cuestiones: por un lado, desde una fuerte crítica a la Geografía propia de la dictadura cívico-militar y de GAEA, rechazaban unánimemente “la represión”, “las cátedras de facto”, “el geo-nacionalismo”, “la mediocridad” y a “la soberbia científicista” y, por el otro, como respuesta a lo anterior, afirmaban la concepción de una Geografía como ciencia social que contara con un bagaje teórico-conceptual propio para interpretar, explicar y actuar en la realidad social. De hecho, las diferentes contribuciones de la revista, señaladas anteriormente, se dirigían a este fin. A su vez, tal forma de entender la disciplina suponía dejar de lado la idea de la Geografía como ciencia síntesis, desde donde se definían *a priori* el perfil profesional y los roles de la disciplina. De esta forma, quedaba esclarecido que, para el claustro estudiantil, la esencia de la concepción de la Geografía de la Universidad de Buenos Aires radicaba en el reconocimiento de su relevancia social, perspectiva que sería compartida por los representantes de los claustros de graduados y graduadas y de docentes integrantes de la comisión del plan de estudios. Así, partícipes de las diversas discusiones, reafirmaban su participación en la disputa institucional-epistemológica emergente y en la reconstrucción de la Carrera:

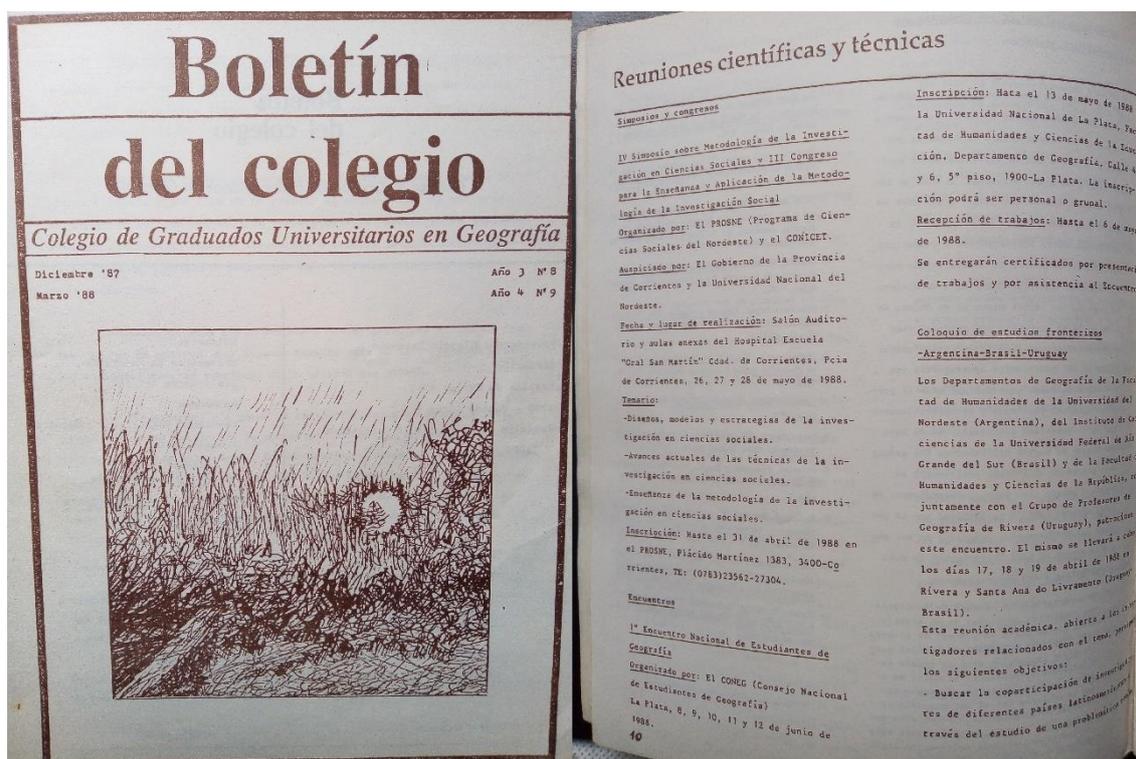
Ese fue nuestro espíritu como Cuerpo [de delegados y delegadas], y en estos términos planteamos nuestras inquietudes (...) con la mayor honestidad que nos fue posible. Consideramos, a la luz de los resultados, positiva y enriquecedora nuestra participación en la Comisión del Plan de Estudios, y la confrontación de los mismos (los resultados) con nuestras Jornadas, indicaría que: ‘...hemos participado y fuimos escuchados’ (Guarido, 1985, p. III).

Mientras los y las estudiantes utilizaban su revista como medio formativo-informativo y de organización para generar un cambio en la Carrera, graduados y graduadas, algunos y algunas de los cuales ya ejercían como docentes, también desplegaron su propia estrategia para producir una renovación y ser partes de la disputa institucional-epistemológica. En este sentido, en el mes de agosto de 1983 se creó el Colegio de Graduados Universitarios en Geografía con el objetivo de “Colaborar en la construcción de una geografía científica y moderna, ligada a la problemática de la sociedad actual que incorpore los avances y logros del desarrollo teórico y metodológico que ha sido alcanzado en otros ámbitos.” (Editorial, 1985, p.1). Compuesto principalmente por egresados y egresadas de la carrera de Geografía de la UBA, apoyado por docentes que llevaron adelante la normalización y renovación de la Carrera, como Carlos Reboratti y Luis Yanes, y motorizado por Claudia Natenzon,¹⁰⁵ la iniciativa buscaba nuclear también a otros y otras geógrafas recibidas de universidades estatales y privadas con interés en contribuir en la construcción de una disciplina con lugar en las ciencias sociales y capaz de proponer un enfoque propio para abordar fenómenos socio-económicos o problemas de tipo ambiental. De esta manera, se bregaba por una jerarquización de la actividad profesional (en lo referido a la investigación, a la docencia, y al desempeño en distintos organismos gubernamentales, no gubernamentales o privados) en paralelo con la construcción de un ámbito de sociabilización y de formación nutrido por la discusión, la enseñanza-aprendizaje y el intercambio de ideas y materiales.

En marzo de 1985 el Colegio de Graduados Universitarios de Geografía comenzó a publicar el “Boletín del Colegio”. Este se convirtió en el medio de difusión y circulación de diversos tipos de información entre sus socias y socios. Junto a la descripción general de la labor interna desarrollada en materia administrativa y organizativa, en los boletines se incluyeron noticias sobre cursos, congresos, becas, novedades bibliográficas y notas de opinión sobre algún tema específico o sobre experiencias de trabajo en la profesión.

¹⁰⁵ El Colegio estaba integrado por una Comisión Directiva cuya composición ha podido ser reconstruida para los períodos 87-88 y 89-90. En el primero Claudia Natenzon presidió el Colegio y estuvo acompañada en su gestión por Viviana Zenobi, Graciela Silva, Patricia García, Jorge Martínez, Ana Ferrero, Leonardo Piatti, Diana de Echeandía, Alicia Lindon, Mariana González de Bonorino y Graciela Lucero, como titulares; y Mónica Villarino, Mabel Martínez y Cristina Klimza de Sabalain, como suplentes. En el segundo, Carlos Jiménez quedó a cargo de la presidencia, escoltado por Luis Domínguez Roca, Alicia Lindón, José Barbero, Graciela Silva, Elena Quinn, Luis Adriani, Víctor Hugo Vallejos, Gabriela Peirano, Marcela Fernández y Pablo Ciccolella, en calidad de titulares, y Hebe Accosato y Lidia Aznar Quintás, como suplentes. Si bien en los años 1984 y 1986 se realizaron elecciones para conformar la comisión directiva, no se ha podido acceder a documentación que permita conocer su conformación. Cabe señalar que las reuniones del Colegio de Graduados en Geografía se realizaban en el Colegio de Graduados en Sociología.

Figura 3.3. Portada del Boletín del Colegio y sección de Reuniones científicas y técnicas.



Fuente: Boletín del Colegio N°7/8 (1987/8)

A modo de ejemplo, allí fueron promocionadas actividades organizadas por el Colegio como los cursos de “Recursos Naturales y Medio Ambiente” a cargo de Jorge Morello, María Isabel Andrade, María Emma Corvi y Claudia Natenzon, y de “Renta territorial, Estado y Conflictos sociales de base territorial-ambiental” bajo la responsabilidad de Vicente de Di Cione, Susana Mezzatesta, Omar Gejo, Osvaldo Morina y Andrea Lobato. También, tuvieron lugar mesas redondas sobre “Investigación en Geografía”, “Inserción profesional en Geografía” y “Geografía y Universidad” y, en vías de fortalecer relaciones con otras Geografías, fueron invitados colegas de distintas latitudes. Así, en 1985, Horacio Capel, el ya señalado director de la revista “GeoCrítica” de la Universidad de Barcelona, brindó un ciclo de conferencias sobre temas como “la evolución histórica en la Geografía”, “el espacio en Geografía”, “Geografía y la sociedad”, “Geografía y ciencias sociales” y “la didáctica y la Geografía”. En 1986, hicieron lo propio Elena Abraham y María del Rosario Prieto, pertenecientes al Instituto Argentino de Investigaciones de Zonas Áridas (IADIZA) del Centro de Regional de Investigaciones de Ciencia y Técnica (CRICyT) de Mendoza, para hablar sobre “Enfoque metodológico para el estudio de los cambios ambientales. Interrelación disciplinaria entre Geografía e

Historia”. Finalmente, en 1988, una delegación uruguaya comandada por German Wettstein realizó una visita al Departamento de Geografía la UBA y brindó una charla para estudiantes y miembros del Colegio sobre “La Geografía hoy y la formación de los geógrafos”.

A su vez, a través del “Boletín”, y por el trabajo específico de una comisión de asuntos gremiales, se facilitaba la información y se convocaba activamente para el empadronamiento de graduados y graduadas, paso clave para poder realizar las elecciones de autoridades y, de esa manera, para instituir la representación del claustro en el gobierno de la Facultad y en el Departamento de Geografía. Asimismo, se siguió de cerca el proyecto de creación de la Facultad de Ciencias Sociales, abriendo jornadas de discusión para pensar la posibilidad de que Geografía pasase a formar parte de dicha unidad académica.

Finalmente, interesa resaltar la iniciativa, o más precisamente la estrategia, para estrechar lazos con el claustro estudiantil y buscar las formas para incluirlo en las actividades del Colegio.¹⁰⁶ Así, mientras el “Boletín” publicitaba la revista “Espacio Libre” como “novedad bibliográfica”, se expresaba un fuerte apoyo a la organización de estudiantes “...ya que, como colectivo en potencia, su número y calidad es de especial interés de los graduados. Solo contando con una “masa crítica” de geógrafos será posible producir intelectual y prácticamente un cambio real de nuestra profesión” (Natenzon, 1988, p.22). Quizás, otro aspecto sobresaliente sea que el “Boletín” también difundía los encuentros estudiantiles organizados por el CONEG. En efecto, en una sección destinada a informar sobre eventos, en los que se identificaban el I Encuentro de Geógrafos de América Latina (1987) o el I Encuentro de Geógrafos Universitarios de Buenos Aires, La Plata y Luján (1987),¹⁰⁷ se hacía mención al 1º Encuentro Nacional de Estudiantes de Geografía, con sede en ciudad de La Plata (1987). Incluso, el “Boletín del Colegio” N°10 (1988) incluía

¹⁰⁶ En este punto resulta interesante señalar que en la “Revista de los Estudiantes de Geografía” N°1 (1983, p.14-15) la creación del Colegio fue anunciada como el resultado de una serie de reuniones durante los primeros meses de 1983 cuyo fin era formar una institución que representase a graduados y graduadas de Geografía, defendiera sus derechos, promocionara el trabajo profesional y contribuyera a su formación. A través de una nota de redacción, la revista indicaba que un grupo de estudiantes se estaba poniendo en contacto con miembros del Colegio para intercambiar ideas.

¹⁰⁷ Realizado en el mes de octubre en la ciudad de La Plata, y organizado por el Colegio y con el auspicio de la Universidad de Buenos Aires, La Plata y Luján, este encuentro buscó tratar tres temas en particular: teoría de la Geografía, la Geografía en la educación y el rol profesional. De las conclusiones, interesa destacar la mención a la necesidad de que la disciplina se piense a sí misma en cada contexto específico, de tener una reflexión crítica sobre los objetivos, contenidos y métodos en todos los niveles de enseñanza, de promover una ley de incumbencia profesional y de reflexionar críticamente acerca de las políticas públicas y los ámbitos de inserción de geógrafos y geógrafas. (García y Lindón, 1988).

una reseña de dicho encuentro relatando que había contado con más de veinte exposiciones de estudiantes de todo el país, mesas de trabajo sobre el rol y compromiso de la Geografía en la realidad nacional, el intercambio científico y gremial, viajes, pasantías, planes de estudio, incumbencias y salida laboral, y una mesa redonda sobre el tema “La Geografía, hoy” a la que integrantes del Colegio habían sido invitados e invitadas a participar junto a docentes de distintas universidades nacionales. En este marco, la recepción positiva al encuentro fue elocuente:

Motiva la presente hacer llegar al CONEG por vuestro intermedio, nuestras más calurosas felicitaciones por los resultados que Uds. obtuvieron en el 1er. Encuentro Nacional de Estudiantes de Geografía (...) La capacidad que han demostrado en cuanto a producción intelectual, grado de organización, respeto mutuo durante los debates y, fundamentación pertinente de las críticas realizadas son ejemplo para los graduados y nos permite esperar vuestra incorporación a la profesión con la convicción de contar con colegas que desarrollarán y darán prestigio a la Geografía. En particular, deseamos agradecer a los estudiantes del Departamento de Geografía de la UBA que conforman el CONEG... (Colegio de Graduados Universitarios en Geografía, 1988, p.4)

En rigor, interesa subrayar las alianzas que se fueron estableciendo entre los graduados, graduadas y estudiantes de la carrera de Geografía de la UBA para posicionarse en la disputa institucional-epistemológica emergente con algunos de los docentes del período de la dictadura cívico-militar, enrolados en torno a GAEA, y que continuaron impartiendo los mismos contenidos que en la etapa anterior. Además de desarrollar estrategias propias, como lo eran la publicación de sus medios de comunicación (en formato de revista o boletín), a través de los cuales se buscaba enriquecer el acervo disciplinar con reflexiones, discusiones y construcción de espacios formativos; estudiantes (nucleados en el cuerpo de delegados en Geografía), graduados y graduadas y docentes (nucleados en torno al Colegio de Graduados en Geografía) establecieron vinculaciones que los empoderaron, es decir, que favorecieron sus lugares de poder en el campo científico-disciplinar y, en efecto, las condiciones de posibilidad para la renovación en la Carrera. Con el cambio curricular del año 1985, ello terminó de hacerse efectivo.

3.2.3.2. Ratificación de la renovación en la Geografía porteña: El plan de estudios 1985. El 26 de junio de 1985, bajo la Resolución 467 del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires, fue aprobado un nuevo plan de estudios para la carrera de Geografía de la UBA que, como se mencionó más arriba, resultó de un proceso de elaboración conjunta

entre estudiantes, graduados, graduadas y docentes que propiciaron una renovación institucional y epistemológica.

El plan de 1985, inscripto en las reformas pedagógicas que se suscitaban en el marco de la Universidad, presentaba tres particularidades. La primera de ellas era la organización de la Carrera por ciclos de formación en lugar de años correlativos. Los estudios se iniciaban con el Ciclo Básico Común integrado por seis materias. Una vez aprobado, las y los estudiantes podían inscribirse en aquellas que formaban parte del Ciclo de Materias Obligatorias compuesto por quince asignaturas. Luego, se pasaba a un Ciclo de Materias Optativas que, de un total de veintisiete asignaturas o seminarios distribuidos en cuatro áreas (físico-natural, humanístico-social, instrumental e integración), requería la aprobación de siete para la licenciatura y cuatro para el profesorado.¹⁰⁸ Por último, se concluía con un Ciclo de Graduación comprendido por un seminario de diseño de investigación y la tesis para recibirse como licenciada o licenciado, y dos materias didácticas como profesor o profesora. En línea con esta nueva estructura, la segunda novedad era que la gran mayoría de las asignaturas dejaban de ser anuales para pasar a tener un formato cuatrimestral. Esta cuestión, por un lado, permitía ampliar y diversificar la oferta al disponer de más cantidad de materias que pudieran abordar distintos temas. Por otro, podría pensarse que un abanico más extenso de asignaturas y en condición de electivas, eventualmente, configurarían trayectorias con algún grado de especialización. Finalmente, ya en un plano epistemológico, una tercera singularidad que tuvo este plan fue la incorporación de contenidos vinculados con la teoría social y el pensamiento crítico. En efecto, las perspectivas que habían empezado a asomar durante los tiempos de la normalización supusieron la introducción de conocimientos geográficos vinculados a la fenomenología y el marxismo. En este sentido, con el nuevo plan se recuperaron las propuestas renovadoras de la Geografía europea y norteamericana, como así también los primeros esbozos de un proyecto de Geografía crítica latinoamericana de la década de 1970 y otros autores e ideas ligadas a las ciencias sociales surgidas en el seno de América Latina. En rigor, como señala Vigliecca (2011, p.84) "...este Plan quedará en la historia de la Geografía de la UBA por ser el introductor de las Geografías radicales y críticas...".

¹⁰⁸ Para la realización de la licenciatura, de estas siete materias, al menos dos serían concernientes al área de integración y una a cada área restante, quedando dos asignaturas a libre elección. En el caso del profesorado, dos materias tenían que corresponder al área de integración y las dos restantes a diferentes áreas.

Con el cambio curricular, la disputa institucional-epistemológica que estudiantes, graduados, graduadas y docentes sostenían con la GAEA desde la restitución democrática se profundizó. La política de concursos siguió siendo una estrategia clave para litigar los espacios que había perpetuado la ley universitaria de la dictadura cívico-militar. En efecto, si bien se incorporaron profesores y profesoras en distintas asignaturas, varios de ellos y ellas lo hicieron en las materias nuevas que proponía el plan, otorgándole, a su vez, nuevos contenidos. Ejemplo de ello son *Epistemología de las Ciencias Sociales*, *Teoría y Métodos de la Geografía II*, *Geografía y Subdesarrollo* y *Geografía social* que, además, contaron con la particularidad de ser obligatorias para cualquier estudiante de la carrera.

Desde 1985, Ruth Cora Escolar se hizo cargo de la materia *Epistemología de las Ciencias Sociales*, asignatura que ofrecía una visión sobre algunas de las categorías epistemológicas y metodológicas que posibilitaban la reflexión y el debate de problemas relativos a la producción de conocimientos en las ciencias sociales. Así, trabajando en tópicos como “ciencia e ideología”, “la construcción del conocimiento científico”, “la relación sujeto-objeto” o “estilos de investigación en ciencias sociales” se proponía introducir a los y las estudiantes en el pensamiento social y en la lógica constructiva y dialéctica de la investigación científica. De esta manera, comenzaban a insertarse en la discusión académica cuestiones vinculadas al estructuralismo, al marxismo, a la filosofía de la ciencia y la teoría social mediante el tratamiento de diversos autores como Karl Marx con “Introducción a la crítica de la economía política” (1857), Max Weber con “El político y el científico” (1919), György Lukács con “¿Qué es el marxismo ortodoxo?” (1923), Antonio Gramsci con “Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico” (1948), Louis Althusser con “La revolución teórica de Marx” (1965), Jean Piaget con “Psicología y epistemología” (1972), Eliseo Verón con “Ideología y producción de conocimientos en América latina” (1972) y Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron y Jean-Claude Chamboredon con “El oficio del sociólogo” (1973), entre otros.

Por su parte, Vicente Di Cione como titular y Graciela Calvo junto a Sandra Jiménez como auxiliares a cargo de los trabajos prácticos, asumieron el dictado de *Teorías y Métodos de la Geografía II*. Con la intención de abordar problemas teóricos, epistemológicos, y metodológicos de la Geografía, esta materia planteaba un recorrido por algunas de las propuestas programáticas de las principales corrientes del pensamiento

geográfico, como así también por ciertos aspectos operacionales de la investigación científica. En este sentido, los temas trabajados se vinculaban con “Geografía y formación social”, “el carácter social de la Geografía y el carácter geográfico de la sociedad”, “la Geografía radical”, “materialismo histórico, subjetividad y compromiso”, “estructuras y formaciones socio-económicas y estructuras y formaciones geográficas”. En efecto, desde estos tópicos reafirmaba el carácter social de la Geografía, pero también, se desplegaban algunas herramientas claves para el desarrollo de la actividad científica como “los significados y alcances de la investigación exploratoria”, “los procedimientos de observación y producción de datos” y “la preparación, producción y comunicación de informes”. En términos de bibliografía, eran incluidos autores y autoras que abonaban al desarrollo de Geografías radicales y/o críticas como German Wettstein con “Una geografía de los países dependientes” (1969), Milton Santos con “Por uma geografia nova” (1978), David Harvey con “Social Justice and the city” (1973), Henri Lefebvre con “Espacio y política. El derecho a la Ciudad II” (1976), Richard Peet con “Materialism, social formation and socio-spatial relations: an essay in marxist geography” (1978), Anne Buttimer con “Sociedad y medio en la tradición geográfica francesa” (1980), Claude Raffestin con “Pour une géographie du pouvoir” (1980), Ángel Bassols Batalla con “Geografía, subdesarrollo y Marxismo” (1984) o María Dolors García Ramón con “Teoría y método de la geografía humana anglosajona” (1985). En definitiva, en diálogo con el marxismo y la fenomenología, desde esta materia se hacía evidente el proceso de transformación que buscaba llevar adelante la Geografía de la UBA con las nuevas cátedras y, en rigor, con el nuevo plan de estudios.

Otro caso interesante es el de la materia *Geografía y Subdesarrollo*, previamente denominada *Geografía Regional I (Hemisferio Oriental)*. Como se mencionó con anterioridad, desde 1984 ya había comenzado un proceso de recambio en la asignatura con la incorporación de Alicia Iglesias de Cuello como titular, Claudia Natenzon como profesora adjunta y, en calidad de ayudantes, Mariana González Bonorino y Pablo Ciccolella. Con el nuevo currículo, esta asignatura modificó su nomenclatura e incluyó la categoría de “alumno-ayudante” incrementando la participación estudiantil en la cátedra. Así, Gabriela Guida, Ana Murno, Eduardo Paladino, Laura Reboratti y Cecilia Ricco realizaron sus primeras experiencias como parte del cuerpo docente bajo dicha categoría. Al mismo tiempo, focalizando en el abordaje del subdesarrollo, se proponía incorporar e

implementar tres niveles de análisis: uno teórico que aportara a la reflexión sobre conceptos y variables que pudieran explicar la idea y condición de subdesarrollo, otro aplicado que versara en estudios de casos locales, nacionales, regionales o planetarios y otro instrumental que permitiera leer e interpretar libros, artículos y fuentes fundamentales para examinar las teorías del subdesarrollo. De esta manera, se pretendía profundizar en la comprensión de este fenómeno desde diferentes dimensiones (política, económica, social, ambiental, entre otras) y bajo diversas escalas, acompañado por una selectiva bibliografía. En este sentido, al programa de 1984 se añadirían nuevos textos en relación a los programas anteriores como “Hacia una revisión de los polos de desarrollo” (1972) de José Luis Coraggio, “Acerca de los patrones recientes de movilidad territorial de la población en el mundo” (1983) de Alfredo Lattes, “Organización espacial del mundo rural” (1983) de Elena Estalella y Antoni Tulla, “La economía latinoamericana, formación histórica y problemas contemporáneos” (1985) de Celso Furtado o “Espacio, recursos, ecosistemas y ciudades” (1986) de Adolfo Koutoudjian. Enmarcada en el nuevo currículo, esta materia proseguía su reconversión ampliando los ámbitos de participación académica para el claustro estudiantil y profundizando en el análisis geográfico del subdesarrollo y, en particular, del espacio latinoamericano.

Finalmente, cabe hacer referencia al caso de la asignatura *Geografía Social*, cuya profesora titular era Marta Kollmann de Curutchet. Bajo el plan de 1985, esta docente impulsó una materia que proponía discutir y afirmar el lugar de la Geografía entre las ciencias sociales, postulándola como una “ciencia estratégica y del poder”. Así, el programa planteaba estudiar “la evolución desde una geografía humana, ecología humana a una geografía social” puntualizando en las relaciones entre ciencia, sociedad y geografía, y prestando atención a “los resultados empíricos de la geografía social” con el fin de “proveer al alumno no sólo de teoría sino desarrollar capacidad crítica y operacional (técnica) desde la información bibliográfica, la observación en el campo y el manejo de material estadístico y cartográfico”. En este contexto, se procuraba recuperar diferentes concepciones del espacio: “el espacio desde la perspectiva psicológica”, “el espacio social y el concepto social de territorio” y la “teoría del poder y estructuras espacial del poder”, y se proponía indagar “los problemas de apropiación de los recursos”, “la organización espacial de las actividades mineras, agrícolas, industriales” y la “tercerización de la economía en los países desarrollados y subdesarrollados”. Para poder abordar estos

temas, se recurría a autores como Yves Lacoste con “Geografía un arma para la guerra” (1977), David Harvey con “Urbanismo y desigualdad social” (1977), Milton Santos con “*Espaço e Sociedades*” (1979), Horacio Capel con “Geografía humana y ciencias sociales. Una perspectiva histórica” (1985), Juan Eugenio Sánchez con “La Geografía y el espacio social del poder” (1981), Derek Gregory con “Ideología, ciencia y geografía humana” (1984) o Massimo Quaini con “Geografía y Marxismo” (1985). En efecto, las obras de estos geógrafos orientadas por diversos enfoques críticos y radicales se ofrecían nuevamente en una materia obligatoria para brindar a los y las estudiantes una base formativa sobre una perspectiva social de la disciplina.

El plan de 1985 portaba otras asignaturas que, en términos de los equipos docentes, ponían de manifiesto tres situaciones concomitantes. Por un lado, una importante presencia de las autoridades de la carrera, como lo ejemplifica el desempeño de Luis Yanes en *Geografía Económica, Análisis Espacial* y, junto a Barbero, en el *Seminario de Transporte y Geografía Humana*, y el de Carlos Reboratti en *Geografía Rural, Geografía Argentina* y en el *Seminario de Diseño de Tesis* compartido con Cristina Klimsza de Sabalain. Por otro, el ingreso de profesionales externos a la Geografía, en donde a César Vapñarsky (arquitecto, con desarrollo de investigaciones en historia urbana), responsable en la asignatura *Geografía Urbana*, se sumaban Jorge Morello (doctor en ciencias naturales y experto en ecología) a cargo de la materia *Ecología y Biogeografía*, Horacio Giberti (ingeniero agrónomo, especialista en historia agraria) del *Seminario de Geografía Agraria* o Mabel Manzanal (contadora con estudios de posgrado en Economía latinoamericana y amplia experiencia en estudios de economía regional) y Pablo Rieznik (economista, investigador y dirigente de Política Obrera, -hoy Partido Obrero-) en *Fundamentos de la Economía*. Finalmente, es posible, reconocer también una mayor participación estudiantil en las cátedras, como lo señala la figura de “alumno-ayudante” en *Geografía y Subdesarrollo*.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Cabe añadir que, sin especificar en qué cátedras, en 1986 se produjo un ingreso de ayudantes de segunda ad-honorem. Mónica Labonia, Celina Matano, Susana Adamo, Claudia Antun, Andrea Galante, Silvina Rodríguez Frascaroli, Diego Garramuño, Elda Tancredi, Patricia Prieto Alonso, Gabriel Bautista, Alejandra Napolitano, Adriana Imerito, Liliana Fortero, Julio Guarido, María Gabriela Bembire y Laura Mercado integraban la nómina (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 62, 1986).

Cuadro 3.5. Planta docente por materias según plan de estudios 1985 de la carrera de Geografía de la UBA (1985-1987¹¹⁰)

<i>Materias según plan 1985</i>	<i>Plantel Docente año 1985-1987</i>
<i>CICLO DE MATERIAS OBLIGATORIAS</i>	
<i>Análisis Matemático I</i>	PT: Nicolás Patetta
<i>Geomorfología</i>	PT: Vicente Juan Ferreiro
<i>Climatología</i>	PT: Carlos Ereño
<i>Fundamentos de la Economía</i>	PT: Mabel Manzanal; PAD: Pablo Rieznik
<i>Epistemología de las Cs. Sociales</i>	PT: Ruth Cora Escolar
<i>Estadísticas (Técnicas Cuanti en Geografía)</i>	PT: Cayetano Capriglioni
<i>Ecología y Biogeografía</i>	PT: Jorge Morello; PAS: Claudio Danielle
<i>Aerofotointerpretación</i>	PT: Natalia Marlenko
<i>Cartografía</i>	PT: Francisco Corti; PAD: Miguel Starobinsky
<i>Geografía Social</i>	PT: Marta Kollmann de Curutchet; PAD: María Mabel Radrizzani
<i>Teoría y Métodos de la Geografía I</i>	PT: Raúl Rey Balmaceda
<i>Teoría y Métodos de la Geografía II</i>	PT: Vicente Di Cione; JTP: Graciela Calvo / Sandra Jiménez
<i>Geografía y Subdesarrollo</i>	PT: Alicia Iglesias de Cuello; PAD: Claudia Natenzon; JTP: Alicia Lindón AYP; Pablo Ciccolella; AYS: Mariana González Bonorino; AYA: Gabriela Guida, Ana Murno; Eduardo Paladino, Laura Reboratti; Cecilia Ricco
<i>Geografía Económica</i>	PT: Luis Yanes
<i>Geografía Argentina</i>	PT: Carlos Reboratti
<i>CICLO DE MATERIAS OPTATIVAS</i>	
<i>Área Físico-Natural</i>	
<i>Oceanografía</i>	PT: Norberto Bellisio
<i>Hidrología Continental</i>	Sin dato
<i>Geografía Física Argentina</i>	PT: Alfredo Siragusa; JTP: Adriana Villa; AYP: Julio Guarido
<i>Recursos Naturales</i>	PT: María Emma Corvi
<i>Clasificación y Usos del Suelo</i>	Sin Dato
<i>Ecología y Desarrollo (Cs. Exactas)</i>	Sin Dato
<i>Seminario de Geografía Física</i>	PT: Alfredo Siragusa; JTP: María Cristina Juliarena
<i>Área Natural Humanístico Social</i>	
<i>Historia de América (Historia)</i>	Sin Dato
<i>Historia Argentina (Historia)</i>	Sin Dato
<i>Antropología Sistemática II (Antropología)</i>	Sin Dato
<i>Seminario de Geografía Histórica</i>	PT: Zunilda González Van Domselaar; PAD: María Mabel Radrizzani
<i>Área Instrumental</i>	
<i>Análisis Matemático II</i>	Sin Dato
<i>Técnicas Cuantitativas en Geografía II</i>	Sin Dato
<i>Principios de Computación</i>	PT: Nicolás Patetta
<i>Seminario de Sensores Remotos</i>	PT: Natalia Marlenko; PAD: María Cristina Serrano
<i>Seminario de Diseño de Investigación</i>	PT: Carlos Reboratti/Cristina Sabalain
<i>Seminario de Técnicas en Geografía</i>	Sin Dato
<i>Área de Integración</i>	
<i>Geografía Urbana</i>	PT: César Vapñarsky; PAS: Marta Kollmann De Curutchet; JTP: Marcela Fernández
<i>Geografía Rural</i>	PT: Carlos Reboratti
<i>Análisis Espacial</i>	PT: Luis Yanes; JTP: Paulina Barthes
<i>Geografía Política</i>	Sin Dato
<i>Planificación y Ordenamiento Territorial</i>	PT: Rolando Gioja
<i>Espacio y Sociedad en América Latina</i>	Sin Dato
<i>Seminario de Geografía Agraria</i>	PT: Horacio Giberti; PAD: Ana Kahanowicz
<i>Seminario de Geografía Industrial</i>	PT: Argelia Combetto de Bariffi
<i>Seminario de Geografía del Transporte</i>	PT: José Barbero; PAD: Luis Yanes
<i>Seminario de Geografía Humana</i>	Sin Dato
<i>Profesorado</i>	

¹¹⁰ Debido a que los programas disponibles para el año 1985 cubrían escasas materias correspondientes al nuevo plan, fue necesario reconstruir la estructura docente de algunas cátedras a partir de los programas de 1986 y 1987. A pesar de ello, quedaron algunas asignaturas sin poder completar sus datos.

<i>Didáctica General</i>	Sin Dato
<i>Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza</i>	Sin Dato

Referencias. PT: Profesor/a Titular; PAS: Profesor/a Asociado/a; PAD: Profesor/a Adjunto/a; JTP: Jefe de Trabajos Prácticos; AYP: Ayudante de Primera; AYS: Ayudante de Segunda; AYA: Ayudantes Alumnos

Fuente: Elaboración propia en base programas de materias y resoluciones de la Facultad de Filosofía y Letras (1985-1987)

Haciendo una comparación entre los cuadros 3.1 y 3.5 puede decirse que la carrera de Geografía evidenció una importante renovación de la planta docente. Sin embargo, profesores y profesoras que venían ejerciendo docencia con anterioridad prosiguieron en sus cargos. en particular, algunos afines a la ideología de GAEA. Por un lado, Norberto Bellisio mantuvo su cargo en *Oceanografía* y Zunilda González Van Domselaar hizo lo propio con el *Seminario de Geografía Histórica*. Por otro, Alfredo Siragusa, acaparó el área física, estando a cargo de *Geografía Física Argentina* y del *Seminario de Geografía Física* y Rolando Gioja pasó a ocupar la titularidad de *Planeamiento y Ordenamiento Territorial*. Singular fue la situación de Raúl Rey Balmaceda en *Teorías y Métodos de la Geografía I*. Si bien se trataba de una materia nueva, ésta y su correlativa *Teorías y Métodos de la Geografía II* eran el resultado de un desdoblamiento de *Metodología de la Investigación Geográfica*, inducido para disputar el espacio hegemónico de este docente (Viglicca, 2011).¹¹¹ De hecho, al analizar los programas se evidencia que los contenidos de *Teorías y Métodos en Geografía I* son los mismos que se planteaban anteriormente en *Metodología de la Investigación Geográfica*, mientras que, como se examinó más arriba, *Teorías y Métodos en Geografía II* ponía en evidencia a aquellas miradas que promovían una renovación epistemológica de la disciplina.

En este sentido, el análisis de las materias y el plantel docente permite dar cuenta de los avances realizados en términos de la disputa institucional-epistemológica emergente por parte de aquellos docentes, graduados, graduadas y estudiantes que promovieron los principales cambios descriptos de la Carrera. Ya no solo se trataba de contar con una mayor cantidad de nuevos profesores y profesoras afines a su proyecto, sino de un

¹¹¹Resulta interesante señalar que poco tiempo después de comenzar la implementación del nuevo plan, Carlos Reboratti elevó una nota firmada por estudiantes que manifestaban el rechazo a la metodología de enseñanza empleada por Rey Balmaceda tanto en el dictado de las clases como en la toma de exámenes de su materia (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 114, 1986). Luego de conformar una comisión para entrevistarse con el docente, se decidió eximir a Balmaceda de la administración y evaluación de los exámenes parciales y finales de los próximos tres turnos, encomendando a Carlos Reboratti realizar tal tarea (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 188, 1986). De esta manera, el pedido de los y las estudiantes, acompañado por las autoridades de las carreras, denota también la articulación existente entre claustros a la hora de disputar las posiciones dentro del campo científico con aquellos miembros destacados de GAEA.

fortalecimiento de la renovación de los contenidos que ya se había iniciado durante el período de normalización democrática. En efecto, aunque algunos de los principales voceros de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos continuaron en sus cargos, las perspectivas que promovían y tuvieron preeminencia durante los años de la dictadura cívico-militar, la Geografía regional y cuantitativa, cedieron ante enfoques que proponían un diálogo disciplinar con el marxismo y la fenomenología. En este sentido, los testimonios de Ernesto (docente y ex director del Departamento y del Instituto de Geografía) y de Eugenio (docente y ex secretario académico del Departamento y ex director del Instituto de Geografía), dan cuenta de los cambios de posiciones al interior del campo científico-disciplinar:

Del '73 había quedado una semilla de haber conocido gente, sobre todo de Geografía, con la que se podía armar algo: Koutdougian, Barbero, Natenzon, gente con la que se podía armar algo. Los primeros días en fueron raros. Al enterarse que asume Reboratti, había gente que renunció, porque lo consideraban un “revolucionario peligrosísimo” (risas), había otros que, relativamente estaban modernizados, y otros que recibieron a las autoridades muy fríamente, como Balmaceda. Y se avisó que iba a empezar un proceso de concursos. Nunca hubo una contra, estaba la contra silenciosa de algunos profesores, GAEA decía cualquier cosa, lo que pasaba en la Universidad y GAEA eran dos mundos distintos. La gente de GAEA políticamente en la Universidad había perdido y no eran mucho lo que podían hacer. (...) Toda la gente que entró con Reboratti y fueron tomando las cátedras que quedaron vacías hicieron cambios de manera conjunta, y los estudiantes apoyaban, pero no había una oposición muy evidente. Dozo dejó de ser profesor de Geografía Económica y no paso nada, ¡no paso nada!. Siempre me llamó la atención lo fácil que fue. La estrategia de entrar en bloque fue algo importante. Igualmente lo fue el cambio de plan de estudios. Sacar viejas materias, contenidos y ese cambio hizo que los estudiantes estuvieran contentos, había una bibliografía diferente, autores diferente. (Ernesto, comunicación personal, septiembre 2022)

...vino toda una movida que empezó a llegar gente nueva, se abrieron los concursos de las cátedras, se instala el programa de 1985. Pero lo más importante ahí, es el cambio de profesores. (...) La segunda mitad de los 80 es el momento de la aparición de otros profesores que van concursando y la llegada a la Carrera de un grupo de personas fuertes, que ya habíamos empezado a leer con la boca abierta: Mabel Manzanal, César Vapñasky, Jorge Morello, Alicia Iglesias de Cuello, la gente del Centro Editor... ver que aparecían caras y daban un discurso que te había llamado la atención (...) y que yo no había visto en una Carrera que era una cosa autoritaria, cerrada, memorística (...) Lo otro muy fuerte era la renovación de los contenidos. Íbamos a sacar fotocopias y los apuntes y nos quedábamos con los ojos ¡como el dos de oro! Era una cosa nueva, muy interesante. Y después cuando vienen todos los contactos con Brasil se consolida. Uno decía: esto es otra cosa y esto me interesa. Además, coincidía con la movida social y política de una Geografía que hablaba de lo que estaba pasando. (...) Había un clima muy lindo, eso se leía, se discutía, era la sensación de que se construía. Era todo un combo propio de la vuelta de la democracia (Eugenio, comunicación personal, julio 2023).

En relación a lo que resalta el primero de los dos entrevistados, resulta interesante destacar algunas de las críticas que desde la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos se hicieron hacia la nueva Geografía que se forjaba en tiempos democráticos. Ellas reafirman la lucha por la subversión y/o conservación de los lugares al interior del campo científico-disciplinar. En efecto, el “Boletín de la GAEA” del año 1986 inauguraba su número 105 con un artículo titulado “La geografía en la encrucijada”. En nombre de una “celosa custodia del quehacer geográfico”, la Junta Directiva de esta Sociedad planteaba un llamado de atención a toda la comunidad acerca de algunas cuestiones que, en su consideración, estaban afectando al desarrollo de la disciplina:

...los problemas que se plantean en los últimos tiempos son de aguda gravedad especialmente en algunas universidades. Las autoridades a cargo han realizado dos tareas básicas para ‘normalizarlas’: cambios de planes de estudios, con reemplazo de materiales y contenidos, y llamados a concurso, con signo definido en función de fines no académicos destinados a lograr, por cualquier medio, imponer objetivos ideológicos y/o personales. (GAEA, 1986, p.3).

Respecto a los planes de estudio, tres eran las denuncias efectuadas por la GAEA: por un lado, lo que a su entender era la exclusión de materias y docentes por motivos extraacadémicos, negando así un “pluralismo ideológico” y dando muestras de un “totalitarismo repudiable”, por otro, el cambio de denominación de algunas materias bajo la intención de anular titularidades en concursos y, por último, la inclusión de asignaturas que, en su forma de ver, eran de dudosa validez científica puesto que carecían de antecedentes: “Buen ejemplo de ello es la presunta materia geográfica, denominada ‘Geografía del Subdesarrollo’, inserta en la Universidad de Buenos Aires, en la que sólo Yves Lacoste, David Harvey y algún otro geógrafo a nivel internacional pueden aducir antecedentes para acceder a una titularidad...” (GAEA, 1986, p.2).

Con respecto a los concursos, planteaban que los llamados eran sólo para aquellas materias en donde las autoridades de la carrera contaban con “candidatos adictos adecuados”, que la designación y constitución de los jurados eran para favorecer o perjudicar particulares postulantes y que había una sostenida negativa a dar lugar a las recusaciones de jurados e impugnaciones de los dictámenes. Así, denunciaban una situación en la cual, a su entender, se esperaba a encontrar las condiciones adecuadas para “...proceder a una ‘elección democrática’, cuyo resultado es de antemano conocido por todos y destinada perpetuar a ‘normalizadores’ de dudosa equidad e idoneidad.” (GAEA,

1986, p.2). Críticas similares alcanzaban al Consejo Nacional de Investigaciones Científica y Técnicas (CONICET) (acusado de llevar adelante prácticas de obstaculización y persecución),¹¹² y a los ámbitos de la enseñanza media en donde la inclusión de la Geografía como ciencia social podría implicar "...la posibilidad de que se dejen de enseñar contenidos relacionados con todo lo que nos identifica como Nación y nos singulariza en el orden internacional." (GAEA, 1986, p.3).

En pocas palabras, los diversos cambios derivados de la democratización de los ámbitos educativos y científicos de la Geografía eran concebidos desde la GAEA como desvíos e injusticias que afectaban de diversas formas su concepción de la disciplina y, fundamentalmente, su papel formador en los valores nacionales. Así, mediante estos cuestionamientos, no solo se buscaba desacreditar el proceso de renovación, sino que también se defendía la hegemonía que estaba siendo disputada. Se respaldaba así a aquellos y aquellas representantes de la Sociedad que aún persistían en cargos.

Las mudanzas de autoridades que experimentó la carrera de Geografía de la UBA, junto a la política de concursos que favoreció una renovación parcial del cuerpo docente, fue una condición y estrategia clave para promover los cambios epistemológicos que se reforzaron con la aprobación de un nuevo plan de estudios. De hecho, tales transformaciones desencadenaron la disputa institucional-epistemológica con GAEA. A pesar de que algunos de sus representantes convalidaron sus cargos y fueron reivindicados por la propia institución, GAEA fue perdiendo posiciones y capital en el campo científico-

¹¹² Una mención especial merece el descargo realizado por el Comité Argentino contra la Discriminación de Investigadores Científicos (ver nota 88) sobre las evaluaciones de las comisiones asesoras respecto a los informes del personal científico en el campo de las Humanidades. En su consideración, la comisión de Historia y Antropología (que incumbía a Geografía), junto con la de Filosofía, Filología, Psicología y Ciencias de la Educación, eran las que evidenciaban los despachos con mayor arbitrariedad, carencia de fundamentación y carga de agresividad. Más aún, quienes estaban detrás del CADIC afirmaban que "El hecho obedece a que los miembros de más escasa formación científica (ausencia de títulos académicos y trabajos publicados de investigación) y de más decidida inclinación totalitaria pertenecen a estas Comisiones e incluso son sus Coordinadores. Los ejemplos de Luis A. Romero, Carlos E. Reboratti y Osvaldo Guariglia, activistas por temperamento y desbordantes de resentimiento (...) ratifican la conclusión" (CADIC, 1988, p.148). La comisión de Humanidades, que además de Reboratti, contaba con la presencia de Elena Chiozza, Gerardo de Jong y Arturo Roig, entre otros y otras, fue la encargada de rechazar informes, promociones y nuevos contratos de investigación a personas como Raúl Rey Balmaceda, Analía Conte, Susana Sassone y Jorge Comadrán Ruiz, vinculadas con las carreras de Geografía de la UBA y de UNCuyo. De hecho, el CEIFAR, cuyo titular era Comadrán Ruiz, fue uno de los centros que dejaron de percibir fondos del CONICET y, en acuerdo con la UNCuyo, fue disuelto en 1985. "Proscripción de la fecundidad productiva", "Pero también la producción dosificada está prohibida", "Publicar en el país no es científico...", "Pero publicar en el extranjero es asunto de acomodo o descuido de los editores", "La ideología como medida del método", "La falta de formación científica, un nuevo descubrimiento de la mentalidad autocrática", "La distorsión de los informes científicos, nueva clave de interpretación de evaluadores", "La insidia, un resorte inédito al servicio de algunos coordinadores de Comisiones Asesoras", "La defensa del interés nacional es incompatible con la ciencia" o "El chicaneo de los despachos de las comisiones asesoras con los informes de los investigadores y su oculta connivencia con el directorio", eran algunas de los títulos colocados, con mayor o menor ironía, para criticar las evaluaciones realizadas.

disciplinar. Aquellos docentes, graduados, graduadas y estudiantes que se articularon para, conjuntamente, construir e instituir una Carrera de tono crítico y con compromiso social, en cambio, fueron ganando espacios de poder. Las perspectivas marxistas y fenomenológicas introducidas, entonces, marcaron un sendero en la Geografía porteña que, como se verá más adelante, se nutrió de los equipos de investigación nucleados en el Instituto de Geografía que, a su vez, se enriquecieron, principalmente, a partir de vínculos y diálogos con geógrafos y geógrafas de Brasil que se establecieron en este período.

3.2.3.3. Desavenencias cuyanas frente al cambio curricular. Del “Club Geográfico” al Centro de Graduados en Geografía. Estrategias y (des)articulaciones interclaustrós

De manera semejante a como había sucedido en Buenos Aires, en carrera de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo y por solicitud de la Facultad de Filosofía y Letras, se creó una comisión de reforma del plan de estudios a finales del año 1986, integrada también por docentes, graduados, graduadas y estudiantes, con el fin de compatibilizar y poner en común las propuestas que emergieran dentro de los tres claustros. De esta forma, institucionalmente, se garantizó su participación en el proceso de cambio curricular.

En la revista “Ecumene” N°1, los y las estudiantes representantes de la Comisión, y pertenecientes al “Club Geográfico”, expresaban sus aspiraciones respecto al nuevo plan de estudios. Así, pretendían que posibilitara “un efectivo servicio al medio; un mayor nivel académico; un mayor rendimiento educativo; y una verdadera inserción estudiantil en el Instituto”. También, eran explícitos en marcar que no querían “una simple reforma curricular; que nos fijen plazos arbitrarios, ya que un verdadero **cambio** requiere estudio y responsabilidad, y eso lleva tiempo; y que nuestra propuesta duerma en un cajón”. (Comisión de planes de estudios de los estudiantes de Geografía, 1986, p.9. Destacados originales). De esta manera, manifestaban sus deseos (y la necesidad) de promover una disputa institucional-epistemológica con la Geografía instituida, principalmente una Geografía cuantitativa hegemónica. Sin embargo, un año después, en un folleto del año 1987 titulado “Situación actual de la reforma de los planes de estudio de Geografía”, este sector del claustro estudiantil alertaba sobre la dilatación del proceso de cambio curricular ante la existencia de cuatro propuestas (de las cuales tres provenían de docentes y una de

estudiantes) que insinuaban más discrepancias que consensos.¹¹³ En este marco, los acuerdos no avanzaron y la discusión por un nuevo currículo se estancó. Recién hacia mediados de la década de 1990 en un contexto impulsado por nuevas normativas nacionales y una reforma general del Estado, las discusiones por un nuevo plan de estudios se relanzaron. Como se verá en el próximo capítulo, los resultados fueron diferentes.

La diversidad de propuestas y la falta de acuerdos invita a pensar en las conexiones que se produjeron (o no) entre los claustros tras la restitución democrática. Así, se infiere que el estancamiento de las discusiones en la década de 1980 podría haberse debido a la ausencia de una articulación entre sectores estudiantiles y docentes. De este modo se habría dificultado la posibilidad de llevar adelante una renovación en la carrera de Geografía de la UNCuyo. Las actuaciones del “Club Geográfico”, principal impulsor de una Geografía de contenido crítico y compromiso social no encontraron eco en el plantel docente que, mayoritariamente, venía practicando el análisis locacional y, en menor medida, estudios regionales de matriz clásica. Además, cabe señalar que luego del fin de la dictadura cívico-militar la planta de profesores y profesoras no había experimentado grandes modificaciones. El espíritu transformista que trajo la llegada de la nueva democracia, entonces, no afectó ni a los docentes ni a la hegemonía de la perspectiva cuantitativa. En efecto, como recuerda Fermín, activo estudiante durante esta década:

Había un núcleo duro de profes que defendía esta concepción [cuantitativista], que había costado mucho conseguir. Había una idea de que la Geografía debía ser tal cosa y que la Geografía era esto y no había que moverse. Cambiar el plan de estudio significaba cambiar un plan sobre el cual aparentemente había habido un gran consenso entre los docentes cuando se hizo (Fermín, comunicación personal, julio 2021).

¹¹³ De las cuatro propuestas, solo ha sido posible reconstruir aquella presentada por el claustro estudiantil, comentada por Eliana Gabay en la revista “Ecumene” N°2. En primer lugar, la propuesta estudiantil buscaba recuperar uno de los puntos clave de la reforma llevada adelante durante el período 1973-1974 al proponer reemplazar las cátedras por las llamadas unidades pedagógicas. Se consideraba que las cátedras eran entidades aisladas, desconectadas de la realidad social y universitaria que, según sus afinidades, debían ser reorganizadas. En segundo lugar, Gabay (1987) proponía acompañar estas modificaciones con un cambio en la pedagogía universitaria de modo tal de reemplazar las clases magistrales por clases más participativas, orientadas a construir una reflexión crítica. En tercer lugar, señalaba que los conflictos que atravesaba la sociedad requerían una selección cuidadosa y actualización permanente de los contenidos con precisos objetivos de aprendizaje. El hallazgo de archivos sobre la propuesta estudiantil permite añadir que se postuló un diseño curricular en 3 ciclos (de formación básica, de formación profesional y de especialización) y 5 áreas o unidades pedagógicas: Humanístico-social; Físico-biológica; Teoría, métodos y técnicas; Regional y de Integración. Entre algunas materias novedosas que figuraban en el diseño curricular pueden mencionarse: Geografía Social, Epistemología de las Ciencias Sociales, Epistemología de las Ciencias Naturales, Filosofía y Ciencia en el Pensamiento Geográfico, Geografía de Mendoza, Historia Moderna y Contemporánea, Historia Argentina y Antropología Socio-Cultural, entre otras.

Si bien el ímpetu estudiantil para promover una disputa que desembocara en mudanzas relevantes tanto en lo institucional como en lo epistemológico encontró importantes limitaciones en el claustro docente, ciertos testimonios de quienes en ese entonces integraban el claustro de estudiantes permiten identificar algunos profesores que fueron excepciones:

Los docentes vieron al “Club Geográfico” como una ofrenda. Y ahí te lo digo yo que no estuve en quienes fundaron el “Club Geográfico”, pero si asistí a los cursos que ellos daban, y ahí empecé a tomar contacto con las lecturas de Milton Santos que estaban casi que prohibidas. Ellos me hicieron tomar contacto con esa Geografía. Asistí a varios de esos cursos. Pero, por su puesto, el único que apoyaba ese “Club” era Eduardo [Pérez Romagnoli]. (...) La cátedra de Eduardo era nuestro refugio. Él iba a las actividades del “Club Geográfico” y discutía como cualquier otro estudiante, nos escuchaba y se ponía a la par de nuestras discusiones, aunque no supiéramos nada al lado de lo que él sabía. Éramos el grupo considerado conflictivo y raro de Geografía que estaba atravesando ciertas generaciones que les estaba pateando el statu quo. (Estefanía, comunicación personal, agosto 2021).

Como verás, tratábamos de vincularnos, de abrírnos, con gente que sabíamos que tenía miradas más interesantes, renovadas, más comprometidas con la Geografía y bueno eso lo encontrábamos en estos ámbitos que te digo: los estudiantes de la UBA que nos daban bibliografía, programas, y un poco menos también con algún profesor como Eduardo Pérez Romagnoli que había vuelto de Panamá. (...). Eduardo nos hablaba de la revista “Hérodote”. Nos hablaba también de los Encuentros de la Nueva Geografía, de German Wettstein. Era un profesor con el que se podía hablar de más cuestiones. (...) Igualmente, la cantidad de profes que volvieron no constituyeron un grupo importante y no tenían mucho *feeling* entre ellos. Entonces, no se logró armar una especie de movimiento docente como sí hubo en la UBA, dispuesto a desplazar lo antiguo. Acá la normalización fue muy conservadora. (Fermín, comunicación personal, julio 2021).

Eduardo Pérez Romagnoli junto a Rodolfo Richard Jorba y Daniel Cobos, también mencionados por Fermín (comunicación personal, julio 2021), resultaban ser figuras que no pudieron o no tuvieron interés en armar una suerte de frente opositor, en alianza con los y las estudiantes, para generar renovación y apertura en la Carrera, incorporando aquellas lecturas y discusiones que sí se tenían desde afuera por medio del “Club Geográfico”. Ante este panorama, quizás, una estrategia orientada a promover una transformación tanto institucional como epistemológica haya sido la creación del Centro de Graduados en Geografía de Mendoza. Éste acabó aliándose con el Club Geográfico para promover la disputa epistemológica-institucional que condujera a la renovación disciplinar.

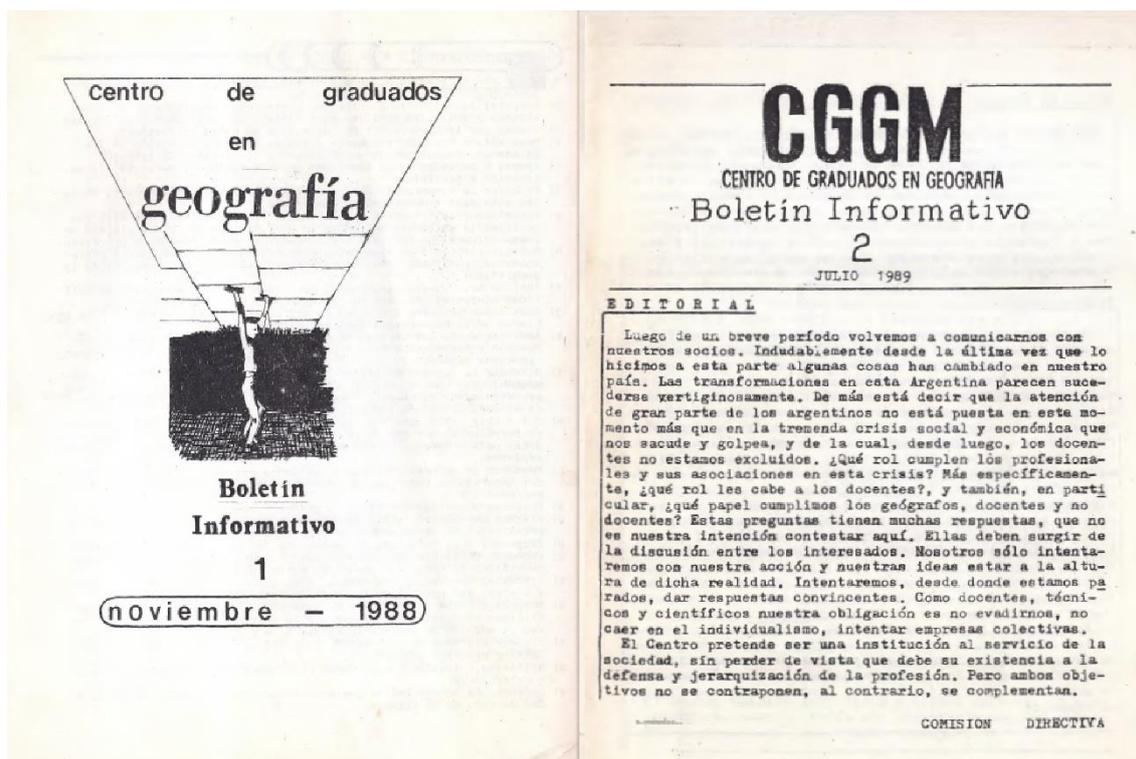
Surgido en 1988, en el seno de los vínculos que se fueron tejiendo entre estudiantes, graduados y graduadas mendocinas y porteñas, este Centro buscó emular el Colegio de Graduados en Geografía organizado desde la UBA. De hecho, fue por medio de Elena Abraham, quien dictara un curso junto con María del Rosario Prieto organizado por el Colegio en Buenos Aires, que se acercó una propuesta de crear una subsección del propio Colegio de Graduados en Cuyo. La respuesta fue, entonces, crear el Centro de Graduados en Geografía de Mendoza de manera independiente, sosteniendo una relación y trabajo conjunto entre ambas entidades.

Convocando a graduadas y graduados de Geografía de toda la provincia, el Centro, presidido por Guillermo Alfonso (integrante del “Club Geográfico” cuando era estudiante),¹¹⁴ nació frente a la necesidad de unión y diálogo entre graduados y graduadas, de romper con una sensación de aislamiento, de poner en común ideas, proyectos y experiencias y de definir las implicancias de ser geógrafo o geógrafa en democracia. De esta manera, entre una larga lista de objetivos se planteaba jerarquizar el trabajo profesional, desarrollar acciones para el acceso a fuentes de trabajo, apoyar y defender actividades de docencia, investigación y servicio, promover el compromiso social, establecer el perfil de egresadas y egresados y las incumbencias para el ejercicio de la profesión, participar en la acción intelectual y de gobierno de la Universidad, asesorar en la estructuración de la carrera de Geografía y en la adecuación de sus planes de estudio, fomentar la función social de la enseñanza, contribuir críticamente con la formulación de políticas de ordenamiento territorial, organizar congresos, cursos y crear una biblioteca especializada, entre otras cuestiones. (Centro de Graduados en Geografía, 1988)

La comunicación con socias y socios o lectoras y lectores se producía por medio del “Boletín Informativo del Centro de Graduados en Geografía”, del cual solo se conocen los tres primeros números correspondientes a los años 1988 y 1989. En ellos, al igual que en el “Boletín del Colegio”, eran difundidas diversas actividades realizadas o apoyadas por el Centro, como cursos, seminarios y congresos. Además, el “Boletín” incluía una sección de lecturas sugeridas.

¹¹⁴ Si bien la comisión directiva también estaba compuesta por Susana Soria de Quintero, Enrique Pujol, Patricia Suárez, Liana Linera de De Luca, Ana Scoones, Claudia Rodríguez, Pablo Cocucci y María Rosa Zuccheli, la presencia de Alfonso garantizaba una continuidad y un diálogo entre las labores que seguía realizando el “Club” y las que ahora lanzaba el claustro de graduados y graduadas. De esta forma, la posibilidad estrechar lazos entre ambos claustros resultaba clave para que las pretensiones de generar un cambio curricular y en los contenidos se mantuvieran firmes en un marco de dificultades y dilataciones propiciadas, fundamentalmente, por el claustro docente.

Figura 3.4. Portadas del Boletín Informativo del Centro de Graduados.



Fuente: Boletín Informativo del Centro de Graduados en Geografía de Mendoza N°1 y N°2

En los boletines se explicitaba el apoyo que el Centro otorgaba al proceso de cambio curricular. Así, por ejemplo, se informó sobre el envío de notas a la Facultad de Filosofía y Letras para que la reforma del plan de estudios de la carrera de Geografía no perdiera impulso, y se hizo un llamado para que graduados y graduadas de la Carrera se involucraran con la formulación de un nuevo currículo debido a que, hasta el momento, su participación había sido nula. Pero también, se buscó un acercamiento con el claustro estudiantil entendiendo que "...tenemos la obligación de ponernos a trabajar en una propuesta que atienda a los intereses de los estudiantes, quienes representan a los futuros egresados y a la de los actuales graduados que no son ajenos a la problemática que se vive en la Universidad." (Centro de Graduados en Geografía de Mendoza 1988, p.11). De esta manera, el Centro se alió con el "Club Geográfico" para promover una disputa institucional-epistemológica que abriera el camino para la renovación curricular.

A esta alianza se sumó el apoyo recibido por estudiantes y egresados y egresadas de la UBA junto con algunos integrantes de distintos centros de investigación independientes del Instituto de Geografía, y en muchos casos en vinculación con Conicet (IADIZA, CRICYT).

En este contexto se desarrollaron una serie de actividades que involucraron a geógrafos y geógrafas de la UBA. Así, por ejemplo, en el año 1988 no solo se divulgaron por medio del “Boletín” dos charlas de Carlos Reboratti en Mendoza sino también un encuentro con estudiantes y egresados y egresadas de la Carrera para hablar sobre las becas financiadas por el CONICET. En el mismo año, en Mendoza se llevó adelante el seminario titulado “Recursos, espacio y sociedad: aspectos teóricos y metodológicos para su estudio” organizado conjuntamente por estudiantes, graduados y graduadas de UBA y UNCuyo, con apoyo institucional y material del CRICyT-CONICET. Allí estuvieron presentes Claudia Natenzon, María Isabel Andrade y Marcelo Escolar, por el lado porteño, y Elena María Abraham, Rosario Prieto y Daniel Cobos por el mendocino. En el año 1989 se organizó el curso, que se denominó “Algunas perspectivas epistemológicas de la Geografía” y estuvo coordinado por el Centro de Estudios Interdisciplinarios del Ambiente y Recursos Naturales (CEIARN)¹¹⁵ que incluyó en su plantel docente a Claudia Natenzon. Así como Abraham y Prieto habían dictado un curso ofrecido por el Colegio de Graduados en Buenos Aires, ahora geógrafos y geógrafas de la UBA contribuían con acciones formativas difundidas por el Centro de Graduados de Mendoza y con el proceso de circulación de ideas entre Buenos Aires y Cuyo. Estos encuentros fueron claves para la vinculación entre pares de la UBA y UNCuyo en torno al Programa de Investigación en Historia Social de la Geografía que se verá en el apartado 3.2.4.2.

En definitiva, la creación y el accionar del Centro de Graduados en Geografía de Mendoza evidencia el desarrollo de una alianza entre sectores de graduados, graduadas y estudiantes cuyanos, de manera semejante a la que se había dado en Buenos Aires. Más aún, esta alianza fue reforzada por el apoyo del Colegio de Graduados en Geografía de la UBA que, a su vez, permitió el desenvolvimiento de actividades y medios de comunicación similares en Cuyo en el marco de impulsar la emergencia de la disputa institucional-epistemológica y la búsqueda de llevar adelante una transformación sustantiva en la carrera de Geografía. Sin embargo, los resultados fueron diferentes. A pesar del apoyo que graduados y graduadas intentaron brindar al proceso de reforma en general, como al “Club Geográfico” en particular, tal renovación no pudo ser materializada. Ello, a falta de acuerdos, tuvo que ver, principalmente, con la incapacidad

¹¹⁵ Este Centro fue creado bajo la dirección de Daniel Cobos hacia finales de la década de 1980, momento en el que proliferó la creación de centros de investigaciones dependientes del Instituto de Geografía que, particularmente, tenían una destacada autonomía. Esta cuestión será retomada en el apartado siguiente.

de modificar el plantel docente, sector que ostentaba los principales lugares de poder en el campo científico-disciplinar. De hecho, los integrantes del Centro de Graduados en Geografía de Mendoza no tuvieron posibilidades de incorporarse al mismo, a diferencia de lo ocurrido en Buenos Aires en donde quienes participaron del Colegio de Graduados en buena medida ya eran o prontamente pasaron a ser docentes de la carrera.¹¹⁶ En efecto, las palabras de integrantes tanto del Centro como del Colegio permiten constatarlo:

¿Qué ocurre en la Carrera de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras? (...) La necesaria renovación del claustro docente ha sido prácticamente inexistente, (...) Un dato que alarma: apenas en unas pocas cátedras se presentaron egresados ajenos al Instituto de Geografía. Esta falta de competitividad atenta contra la esencia misma de los concursos, que de esta manera pasan a convertirse en una simple legitimación del “orden establecido”. (Centro de Graduados Universitarios en Geografía 1988, p.12)

...otra movida importante es, bueno, los concursos de los profesores que salen porque se jubilan o porque no tenían manera de sostenerse. Y también a fines de los 80, se dan las salidas de los auxiliares, de gran parte de los auxiliares que eran del proceso. (...) eso siguió con una renovación del claustro de graduados. Y el Colegio, pienso que sí, fue una palanca para el ingreso de graduados. De alguna manera, había una crítica muy fuerte a la formación de estos docentes, a lo que representaban, a lo que daban. Esas cátedras se habían desestructurado, la gente que ganaba las cátedras también quería otros auxiliares y otros grupos. Y esos son espacios que nosotros vamos a ocupar. Porque justamente nosotros terminábamos en el medio de toda esta movida en una situación en donde estábamos siendo graduados recientes con muchas ganas de hacer cosas, con muchas ganas de entrar y con oportunidades que se dan en esta movida... (Eugenio, comunicación personal, julio 2023).

Se comprende, entonces, que los alcances diferenciales del proceso de democratización en la UBA y UNCuyo, tuvieron un correlato en las posibilidades que se abrieron para implementar los cambios curriculares en las respectivas carreras de Geografía. Mientras el plan de 1985 da cuenta de que ellos pudieron llevarse adelante en la UBA, estos no se efectivaron en la UNCuyo.

¹¹⁶ Además, no fue menor el tiempo efectivo de funcionamiento que pudo tener cada entidad. Mientras el Colegio comenzó sus tareas en 1983, el Centro lo hizo en 1988 y, para 1989, la situación económica del país hizo difícil sostener el pago de las cuotas sociales y, en rigor, el costo de las actividades que el proyecto exigía a los fines de cumplir con los objetivos propuestos. De hecho, el “Boletín” N°2 (1989) del Centro de Graduados se hacía eco de “la tremenda crisis social y económica que nos sacude y golpea”. Por un lado, ponía de manifiesto la imposibilidad de encarar el proyecto de lanzar una revista propia, aduciendo que “Los precios del papel, tintas, etc., son altísimos y aumentan minuto a minuto. En fin, como todo.”; y, por otro, pautaban un aumento leve de las cuotas para sostener el trabajo, aunque “...conscientes que hoy toda erogación monetaria implica esfuerzo”. A su vez, en el análisis realizado por Vigliecca (2011) la reconstrucción de una entrevista realizada a Claudia Natenzon, presidenta del Colegio entre 1987 y 1989, marca el impacto de la coyuntura: “...los finales de los ochentas fueron muy duros para todos nosotros, una crisis muy fuerte, no había un mango, nada, entonces estabas apechugando para tener un mango para vivir no tiene la gente tiempo para militar en estas cosas” (Vigliecca, 2011, p.66).

3.2.4. La investigación geográfica en democracia. Un campo en expansión.

El análisis del campo de la investigación geográfica en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Cuyo permite complementar el examen realizado sobre las respectivas carreras de Geografía. La aproximación a los grupos de trabajo, perspectivas y vínculos que estos desarrollaron con otros ámbitos de investigación nacionales o extranjeros abonaron al tejido de las disputas institucionales-epistemológicas y a las posibilidades de renovación de la Geografía porteña y cuyana. Para avanzar en este sentido, se propone comenzar por identificar los convenios, investigaciones y grupos de investigación que tuvieron lugar en el Instituto de Geografía de la UBA para detenerse, en segundo término, en la constitución del Programa de Historia Social de la Geografía que, surgido de los diálogos entre geógrafos y geógrafas argentinas y brasileñas involucró a pares mendocinos en una inédita experiencia de circulación de ideas, materiales y personas. En tercer lugar, la atención estará centrada en la UNCuyo y, más precisamente, en los efectos que produjeron ciertas normativas de la Facultad de Filosofía y Letras en el Instituto de Geografía, dando cabida a novedosos centros de investigación y a un nuevo rol del Instituto frente al Departamento de Geografía.

3.2.4.1. *El Instituto de Geografía de la UBA. Convenios, financiamiento y producción científica para la renovación institucional-epistemológica.*

Desde 1985, con el nombramiento de Luis Yanes como director del Instituto de Geografía de la UBA, el campo de la investigación geográfica porteña comenzó a tomar un nuevo impulso mediante la firma de convenios, la formación de grupos de trabajo y el desarrollo de programas y proyectos de investigación. Ello, contribuyó con el proceso de transformación institucional y epistemológica que experimentó la Carrera con el nuevo plan de estudios.¹¹⁷

¹¹⁷ Otra expresión de este ímpetu renovador de la Geografía porteña, realizada por fuera del Instituto de Geografía, fue la obra "Aportes para el estudio del espacio socio-económico" compilada por Luis Yanes y Ana María Liberali. Publicado en tres tomos (1986, 1988 y 1989) e impulsado desde la cátedra de Geografía Económica en la Facultad de Ciencias Económicas en la cual daban clases ambos compiladores, se trataba de un trabajo orientado a temas de Geografía económica, paulatinamente incorporando una arista ambiental, que ofrecía un abordaje novedoso por cuanto concebía a "...la geografía económica como aquella que atiende a la dimensión espacio-temporal de los procesos socio-económicos, aclarando que el espacio físico de la superficie terrestre constituye sólo una parte de un espacio mucho más amplio, complejo y discontinuo, caracterizado por relaciones productivas, culturales y de poder, que es el espacio social" (Yanes, 1986, p.11). En efecto, consistía en una propuesta que descansaba en la idea del espacio como construcción social y que tenía que ver con aquellas miradas que comenzaron a introducirse en la carrera de Geografía de la UBA a mediados de la década de 1980. Si bien esta trilogía no fue organizada por el Instituto, contaba con la participación de varios y varias de integrantes a partir de las contribuciones de Carlos Reboratti, Adolfo Koutoudjian, Alicia Iglesias de Cuello, Jorge Barbero, Elena Quinn, Juan Benítez, Omar Gejo, Pablo Ciccolella, Claudia Natenzon, Marcelo Escolar, Susana Kralich, y Mónica Arroyo. El tercer tomo, al compás de las relaciones que se entablaron con geógrafos y geógrafas de Brasil, tuvo también los aportes de Antonio Carlos Robert Moraes.

En efecto, un primer ámbito clave de vinculación fue el por entonces Ministerio de Obras y Servicios Públicos de la Nación con el cual se entablaron convenios de cooperación cultural y científica, en particular con la Secretaría de Transporte y con la Secretaría de Energía (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 1594, 1985). En el primer caso se buscaba promover un estudio que tenía por objetivo el análisis de las características de los viajes en transporte público generados en el partido de La Matanza, provincia de Buenos Aires, a los fines de contribuir a la conformación de una red y servicio adecuado a los requerimientos del partido. En el segundo caso se perseguía llevara adelante una investigación orientada a la identificación de las áreas geográficas y las comunidades sociales del país con restricciones para el abastecimiento de energía por medio de fuentes convencionales. A partir de aquí se deseaba promover el uso de fuentes eléctricas y calóricas alternativas para impulsar el desarrollo socioeconómico.¹¹⁸

Este tipo de convenios no solo ofrecían la posibilidad de obtener financiamiento para el desarrollo de la actividad científica del Instituto, sino que también implicaban la formación grupos y equipos de trabajo que incluían a docentes, graduados y graduadas recientes y estudiantes avanzados o avanzadas. Así, simultáneamente a la firma de estos acuerdos de colaboración, se constituyeron, por un lado, el Programa de Transporte Urbano, también denominado Grupo de Geografía del Transporte, y por otro el Programa de Difusión de Energías No Convencionales o Grupo de Geografía de la Energía. Si bien sus integrantes fueron variando, de acuerdo con los archivos del Instituto de Geografía, se puede mencionar que entre 1987 y 1989 el primer programa estuvo compuesto por Luis Yanes, Marcelo Escolar, Susana Kralich, Luis Domínguez Roca, Omar Tobio, Perla Zusman, Pablo Garrido, Héctor Zajac, Silvina Quintero, Rubén Fernández y Aníbal Yuchak;¹¹⁹ y el segundo por Luis Yanes, Agustín Cafferata, Argelia Bariffi de Combetto,

¹¹⁸ También se puede hacer mención a la firma de un convenio en el año 1985 entre el Instituto de Geografía y la Municipalidad de Luján. De ello surgió el estudio “Factores de Deterioro Ambiental en la Cuenca del Río Lujan”, dirigido por María Isabel Andrade y conformado por un equipo técnico integrado por estudiantes como Ana María Murno, Fabián Sabassi, Liliana Sacco, Elda Tancredi y Perla Zusman.

¹¹⁹ De acuerdo con el trabajo memorial de Susana Kralich (2016), a estos nombres cabe sumar otros como los de Andrea Gutiérrez, Patricia Prieto, Jorge Blanco y Néstor Gorojovsky. Uno de los primeros trabajos de este grupo fue la concreción de una encuesta domiciliaria de origen y destino de viajes en el partido de La Matanza. Luego también se realizaron estudios sobre el transporte en el sector denominado Corredor Oeste. Entre fines de la década de 1980 y principios de 1990 varios integrantes obtuvieron becas de la UBA y del CONICET para desarrollar investigaciones en el marco del grupo. Muchas de ellas tomaron como estudio de caso al Partido de La Matanza, aprovechando la generación de datos producidos en el marco del convenio. Los avances en estos trabajos fueron compilados en la publicación “Transporte y movilidad urbana. Aspectos teóricos y metodológicos” (1988). A comienzos de la década de 1990, comenzaron a ver la luz varias tesis de licenciatura dirigidas por Luis Yanes: “Los subsidios indirectos al autotransporte público de pasajeros de Capital Federal” (1990) de Andrea Gutiérrez, “Oferta de servicios de transporte público de pasajeros. Su distribución geográfica y significación social” (1991) de Luis Domínguez Roca, “El

Graciela Pelicano, Juan Gaidimauskas, Osvaldo de la Cuétara, Andrea Morangues, Jorge Maidanik, Laura Reboratti y Jacqueline Labourt.

De manera complementaria, en el año 1986 se produjo la primera convocatoria a proyectos de investigación financiados por el programa UBACyT, (creado con recursos propios de la UBA para fomentar la labor científica en el seno de la Universidad. Ver apartado 3.1.5). En este marco, fueron 5 los proyectos con sede en el Instituto de Geografía que recibieron financiamiento para el período 1987-1988 (SECYT-UBA, 1988). Por un lado, bajo la dirección de Luis Yanes, fueron aprobadas las investigaciones sobre “La difusión geográfica de las fuentes de energía no convencionales” y “Estrategias regionales alternativas. Bases federales para la política territorial”. Mientras la primera derivaba de los acuerdos comentados más arriba con la Secretaría de Energía de la Nación, el segundo abría una línea de trabajo que proponía indagar estrategias para el desarrollo regional con miras a eliminar la marginalización social y la pobreza, y generar una integración regional efectiva. Junto a ellos, también fue aceptado el proyecto de Carlos Reboratti, director de la Carrera, sobre “La frontera agraria en el noroeste: 1960-1985”, abocado a estudiar el proceso de expansión agraria en el noroeste argentino en relación con sus características económicas, sus efectos sobre el medio y los cambios producidos en la estructura agraria. La nómina la completaban las pesquisas de Vicente Di Cione sobre “Diagnóstico del sistema Universitario Nacional en relación a la prospección, ordenamiento y gestión territorial-ambiental”, en donde se proponía evaluar la situación del sistema universitario y su articulación con el sistema de transferencias y demandas sociales de servicios científicos y profesionales; y la de David Kullock titulada “Estabilidad del medio natural. Aproximaciones para la definición de un modelo de evaluación y su aplicación para el territorio argentino” que se orientaba a conocer los aspectos esenciales de los ecosistemas del territorio argentino, en términos de su oferta (definida como evaluación puntual en el tiempo de su potencialidad) y estabilidad (precisada como la condición de permanencia de dicha oferta).

autotransporte urbano de pasajeros en la localidad de Villa Madero: una propuesta alternativa” (1991) de Omar Tobio, y “La inaccesibilidad como una forma de segregación urbana: un estudio de caso en el Partido de La Matanza” (1992) de Héctor Zajac son ejemplo de ello. También en 1992, Marcelo Escolar defendió su Tesis doctoral “Los lugares donde se fijó el movimiento. Diferenciación e identificación geográfica. Elementos para una teoría de las rentas de servicios de circulación material y una historia de la apropiación del derecho al desplazamiento geográfico: su aplicación a un estudio de caso en La Matanza (1960-1990) dirigida por Yanes y George Nicolas-Obadia.

Ahora bien, un estudio sobre los proyectos aprobados en la segunda convocatoria UBACYT (1988), permite inferir que solo dos de esos cinco proyectos tuvieron continuidad durante el período 1989-1990 (SECYT-UBA, 1989): “La difusión geográfica de las fuentes de energía no convencionales” de Yanes y “La frontera agraria en el noroeste: 1960-1985” de Reboratti.¹²⁰ A ellos cabe añadir un nuevo proyecto aportado por Claudia Natenzon que se titulaba “Catástrofes Naturales. Políticas públicas y desarrollo en el ámbito rural de la Cuenca del Salado (provincia de Buenos Aires)”. Este último se enmarcaba en el Programa de Investigación de Recursos Naturales y Ambiente (PIRNA),¹²¹ creado también en 1988 y del cual Natenzon era directora, y buscaba abordar las catástrofes llamadas naturales, como sequías e inundaciones, con el fin de contribuir con su manejo territorial por parte de organismos públicos en áreas del país.

Durante la segunda mitad de la década de 1980, habría otro aporte que sería sustantivo para el desarrollo de la actividad científica y la formación académica en Buenos Aires: los lazos tejidos con la Geografía de Brasil, en particular con la Universidad de San Pablo. Si bien tales vínculos se formalizaron a finales de 1988 con la firma de un convenio entre el Departamento e Instituto de Geografía de la UBA y el Departamento de Geografía de la USP (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 1223, 1988), se identifican diversas actividades que, con anterioridad, fueron cimentando la relación entre geógrafos y geógrafas de ambas instituciones. Así, por ejemplo, en diciembre de 1987 el geógrafo brasileño Antonio Carlos Robert Moraes dictó en Buenos Aires un curso titulado “Cuestiones metodológicas en la historia de la Geografía moderna: una perspectiva crítica”¹²² y realizó una conferencia sobre “Territorio e identidad en la formación política brasileña”. En 1988, Moraes junto a Wanderley Messias Da Costa brindaron un nuevo curso en Buenos Aires sobre “Geografía Política y formación territorial de Brasil” y

¹²⁰ El documento sobre la programación de proyectos UBACYT 1988-1990 señalaba que también Luis Yanes y Carlos Reboratti eran directores de proyectos financiados por el CONICET con sede en el Instituto de Geografía. El primero lo hacía con una investigación denominada “El proceso de acumulación en la construcción del espacio social: aproximaciones teóricas para la explicación de nuevas tendencias en la producción del espacio geográfico argentino”; y la del segundo se titulaba “Sociedad, ambiente y desarrollo regional en el Alto Bermejo” (SECYT-UBA, 1989).

¹²¹ La propuesta del PIRNA se orientaba a generar conocimientos y capacitar investigadores en la problemática del uso y manejo de los recursos naturales y del ambiente, poniendo el acento en los aspectos relativos a las configuraciones territoriales resultantes de los procesos socioeconómicos.

¹²² El curso constaba de cinco clases organizadas en los siguientes ejes: La Geografía Moderna y su base filosófica; el “positivismo clásico” y la génesis de la Geografía humana; Carencias epistemológicas de la Geografía del siglo XX; la renovación geográfica y la búsqueda de nuevos paradigmas; y la valorización del espacio: fundamentos metodológicos. Interesa resaltar que este último eje incluía temas, como “sociedad y naturaleza en el debate marxista”, “marxismo y tesis de la unidad de la Geografía” o “trabajo y valor en la producción del espacio”, que serían importantes para el desarrollo de la nueva perspectiva crítica en la Geografía de la UBA. (Moraes, 1987)

durante el mismo año, pero en San Pablo, organizaron el “I Seminario Latinoamericano de Geografía Crítica. La Geografía y los nuevos procesos de producción del espacio en América Latina”,¹²³ que tuvo continuidad dos años después. En efecto, en 1990, en Buenos Aires, se llevó a cabo el “II Seminario Latinoamericano de Geografía Crítica. Nuevos Roles del Estado en el reordenamiento del territorio: aportes teóricos”,¹²⁴ cuyas ponencias luego fueron publicadas en un libro homónimo.

Entre los asistentes a tales eventos se encontraban Luis Yanes, Carlos Reboratti, Marcelo Escolar, Claudia Natenzon, Pablo Ciccolella, Antonio Moraes, Wanderley Messias Da Costa, Milton Santos y Amalia Inés Geraiges de Lemos.¹²⁵ De hecho, la firma del convenio entre la UBA y la USP implicó como responsables a Luis Yanes y Marcelo Escolar por el lado de Buenos Aires y a Amalia Inés Geraiges de Lemos y Antonio Carlos Robert Moraes por el de San Pablo (Facultad de Filosofía y Letras, Resolución 1223, 1988). Así, este grupo geógrafos y geógrafas fueron conformando redes regulares, sistemáticas y sostenidas en el tiempo por medio de las cuales se produjeron encuentros e intercambios que favorecieron la circulación de ideas y materiales bibliográficos orientados hacia una Geografía crítica que dialogaba con la escuela de Frankfurt y el materialismo histórico. En particular, el diálogo de la Geografía porteña con la Geografía brasilera enriqueció las orientaciones de tipo teóricas, metodológicas e históricas en claves marxistas. Como señalaban los compiladores del libro del II Seminario Latinoamericano de Geografía Crítica:

Se tiene así un proyecto disciplinar comprometido, atento a las demandas de la sociedad, que aconseja al príncipe -tal como lo aseveraba Estrabón- pero que también evalúa y critica sus acciones e iniciativas, colocándose como alteridad en relación al ejercicio del poder. Se trata de

¹²³ De acuerdo a una reseña realizada por Pablo Ciccolella en el “Boletín del Colegio” N°11/12 del año 1988, este primer seminario representó una “gimnasia intelectual” por la heterogeneidad de las temáticas abordadas (estudios de casos sobre procesos de industrialización, urbanización y apropiación del espacio rural, aportes teóricos vinculados con la búsqueda de elementos interpretativos de la naturaleza y significado de la gestión territorial estatal, y discusiones en torno al rol de geógrafos y geógrafas y el objeto de estudio disciplinar), pero fundamentalmente por la riqueza de las preguntas y las “provocaciones” que animaron un profundo debate. En palabras del autor, el encuentro fue también un espacio para imaginar las posibilidades de resolución de problemas comunes y, finalmente, para impulsar una corriente de cooperación entre distintas comunidades geográficas latinoamericanas.

¹²⁴ Este segundo seminario, coordinado por Marcelo Escolar y Antonio Moraes, se organizó en torno a cinco ejes temáticos: Revisión de la Geografía Política (Estado y Territorio); Región y políticas territoriales (Economía y Territorio); Intervención estatal y producción del espacio urbano y rural (Ciudad y Territorio); El estado y las políticas ambientales (Ambiente y Territorio) y Geografía y planificación: evaluación y propuestas (Servicios y Territorio) (Escolar y Moraes, 1990).

¹²⁵ En dichos eventos también estuvieron presentes desde Buenos Aires Cora Escolar, Alejandro Roffman, Francisco Gatto, Rodolfo Bertonecello, Patricia García, Luis Domínguez Roca, Marta Kollmann, Aída Quintar y Mónica Arroyo. A ellos y ellas se sumaron Gerardo De Jong de la Universidad Nacional del Comahue, Roberto Lobato Corrêa y Bertha Becker de la Universidad Federal de Rio de Janeiro y el geógrafo uruguayo German Wettstein.

una geografía esencialmente crítica, en el sentido frankfurtiano, que no se niega a revisar su propio pasado y que, por el contrario, entre uno de sus principales objetivos teóricos prioriza la destrucción de los mitos conservadores erigidos en la historia disciplinaria. Este nuevo vigor encuentra una de sus explicaciones en la centralidad que la dimensión territorial desempeñó y desempeña en las formaciones sociales de esta parte del mundo (Escolar y Moraes, 1998, p.9).

En este marco, fue sustantiva la producción intelectual que estaban llevando adelante los actores involucrados, principalmente del lado brasileño. De hecho, los geógrafos y geógrafas de Brasil habían comenzado el proceso de desarrollo de una Geografía crítica hacia finales de la década de 1970.¹²⁶ De esta manera, como señala Zusman (2015c), “Geografía. Pequena História Crítica” (1984), “Ideologías Geográficas” (1988) de Robert Moraes y “Geografía crítica: A Valorização do Espaço” (1984) de Moraes y Messias da Costa, fueron herramientas teóricas claves en el proceso de renovación de la Geografía de la UBA en la década de 1980. Mientras la primera de las obras mencionadas proponía comprender el desarrollo disciplinar en el contexto social y político desde una perspectiva marxista y dar cuenta del compromiso de la Geografía con los proyectos imperiales y estatales; la segunda apuntaba a marcar que las ideas sobre el espacio circulaban por la sociedad y participaban activamente en la conformación de las miradas de políticos e intelectuales en torno al pasado, presente y futuro del territorio. Finalmente, en “A Valorização do espaço”, Moraes y Messias Da Costa ofrecían elementos analíticos para comprender las relaciones entre el espacio y los procesos de reproducción del capital,

¹²⁶ De acuerdo con Ruy Moreira (2020) [1992] el III Encuentro de Nacional de la Asociación de Geógrafos Brasileños (AGB) realizado en Fortaleza en el año 1978 fue un momento de ebullición y de quiebre para la Geografía brasileña. La disputa por la democratización de la AGB trajo aparejada la proliferación de movimientos críticos que cuestionaban el discurso geográfico vigente (ligado, en mayor medida, al bagaje cuantitativo y, en menor medida, a la Geografía regional hegemónica) que condujeron a un proceso de renovación en clave marxista, principalmente ligada al estructuralismo (Pedrosa, 2013). Si bien diferentes geógrafos y geógrafas brasileñas de manera individual venían teniendo vínculos con el marxismo desde fines de la década de 1960, es luego del Encuentro de Fortaleza de 1978 que se produce una transformación en el abordaje de temas como Geografía económica, política, urbana, agraria, y se añaden nuevos ejes de discusión vinculados a cuestiones ambientales, historia de la Geografía y Geografía histórica (Pedrosa, 2015). Se trata de una renovación que se produce incorporando, en primer lugar, el lenguaje marxista de Althusser, Gramsci y Lukács y, en segundo lugar, las lecturas que de ellos hacen Henry Lefebvre Milton Santos, Yves Lacoste, David Harvey, Massimo Quaini entre otros. Sin embargo, para Moreira (2020) [1992] este espíritu renovador de una crítica de la Geografía comenzó a diluirse en la segunda mitad de la década de 1980, en el que la llamada Geografía crítica pasó a formar parte de la inercia institucional que anteriormente combatía. Así, “...el movimiento que era de radicalidad de renovación se convirtió en una nueva "ideología" de ese "Estado" que son los departamentos universitarios (...). El hecho también es que, como es propio del campo académico universitario, se transparenta en el análisis de los textos la ausencia de lecturas recíprocas de las producciones, el silencio e incluso la "casación" bibliográfica, prácticas que segregan el acompañamiento de la progresión de las ideas y el mapeo de quién es quién, impidiendo el esfuerzo de permanente ampliación y sistematización colectiva que todo movimiento en cuanto tal supone.” (Moreira, 2020 [1992], p.33). Pedrosa (2013, 2015), por su parte, complementa esta idea señalando que, en torno a 1985, comenzaron a dejarse de lado los abordajes marxistas-estructuralistas (abandono que se intensificó luego de la caída del muro de Berlín), para ceder lugar a un diálogo con posturas posestructuralistas y autores como Michel Foucault, Cornelius Castoriadis o Jean Baudrillard, entre otros y otras.

partiendo desde el materialismo histórico y dialéctico, con la intención de llegar a elaborar una teoría marxista de la Geografía (Zusman, 2015c).

También, merece mención especial el trabajo intelectual de Milton Santos, cuyas primeras obras ya habían sido conocidas por algunos geógrafos y geógrafas porteñas a partir del II Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía de 1974. Sin embargo, en este período adquiere importancia su libro “Por Uma Geografia Nova. Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica” publicado en 1978. Allí, Santos realizaba una original reflexión epistemológica que apuntaba a construir una Geografía de carácter crítico y comprometida socialmente. En efecto, discutiendo con la Geografía regional hegemónica y con el armazón cuantitativo de la nueva geografía anglosajona, el geógrafo brasileño legitimaba el conocimiento geográfico desde un nuevo marco teórico que colocaba en el epicentro a la categoría de espacio. Este era entendido como una totalidad producida social e históricamente, resultado de la interacción entre fijos y flujos. (Zusman, 2002b). También su presencia en Buenos Aires,¹²⁷ junto con la de Moraes y Messias Da Costa, fue un hecho significativo. De hecho, de acuerdo al testimonio Eugenio (comunicación personal, junio 2023), docente-investigador y ex director del Instituto de Geografía que participó de los eventos anteriormente mencionados, estos tres intelectuales parecen haber marcado senderos y rumbos en la Geografía porteña,

A lo largo de estos años de los 80 que empieza acá toda esta movida, comienza a verse que Brasil tiene muchas cosas interesantes y va a haber una vinculación cada vez más fuerte. Y obviamente creo que es para el 1986-1987 vamos a tener los cursos. Primero, si mal no recuerdo, vienen Moraes y Da Costa que dan un curso sobre el libro “Pequeña historia crítica”, y ese curso es una cosa... es un baño de novedad absoluto, especialmente de todas las Geografías radicales para acá. Porque eso estaba muy suelto para nosotros. Sabíamos que había una cuestión urbana de Castells, alguna cosa de Harvey, pero muy difícil para nosotros armar eso. Y ese curso tuvo esa función, por lo menos esa es la sensación que yo tengo, mostrarte una apertura, digamos una sistematización de otras lecturas y de otras perspectivas que estaban ausentes acá. Cuando después se avanza, aparece todo lo de “La valorización del espacio” (...) que tiene una perspectiva más conceptual por detrás, con elementos conceptuales y con enfoques metodológicos para poder trabajar desde otro lado. Y el otro tema importante es la venida de Milton Santos que viene al año siguiente o por ahí. El curso de Milton Santos es una cosa de quedarte absolutamente boquiabierto. Y ahí empieza también de nuestra parte toda una movida para ver cómo hacíamos para vincularnos más con esto (...) Creo que consolidan el diseño institucional, están acompañando la reorganización institucional de la UBA.

¹²⁷ Además de asistir al II Seminario Latinoamericano de Geografía Crítica, Santos dictó un curso de posgrado titulado "Del medio natural al medio técnico-científico" en octubre de 1992.

El Instituto de Geografía, entonces, generó sus propias aperturas institucionales y epistemológicas que abonaron a las posiciones del sector que había encabezado el proceso de renovación en el marco la disputa institucional-epistemológica que se estaba dando en la Carrera. En efecto, bajo la conducción de Luis Yanes, el financiamiento otorgado por el UBACyT para investigaciones y becas, la firma de convenios con organismos públicos y los vínculos con la Universidad de San Pablo fomentaron la conformación de nuevos equipos de investigación. Ellos, permitieron a docentes, graduados, graduadas y estudiantes insertarse y desarrollar actividades de investigación científica cuyos temas dialogaban y enriquecían el tono crítico que se reclamaba y se ensayaba en el nivel de grado. De hecho, las relaciones entabladas con la Geografía de Brasil fueron claves para la renovación epistemológica en claves marxistas. De esta manera, la constitución de una masa de investigadores e investigadoras que desenvolvían sus indagaciones en el Instituto y que, a su vez, ejercían como docentes en la Carrera, mostraba una articulación que favorecía el proceso transformación de la Geografía porteña.

3.2.4.2. El Programa de la Historia Social de la Geografía. De San Pablo a Buenos Aires y de Buenos Aires a Mendoza

A partir de las relaciones establecidas entre geógrafos y geógrafas argentinas y brasileñas la producción y valorización (capitalista) del espacio, la historia contextual del pensamiento geográfico, la historia territorial latinoamericana y el Estado y la política territorial, se integraron a la agenda de investigación del Instituto de Geografía. Más aún, el convenio firmado entre la UBA y la USP promovió distintos trabajos conjuntos como los programas de estudios comparativos entre Argentina y Brasil sobre las políticas territoriales o sobre el impacto de las distintas escuelas de pensamiento geográfico.¹²⁸ Sería en este marco que, hacia finales de la década de 1980, tuvo lugar un novedoso programa de estudios en torno a la historia disciplinar.

El Programa de Historia Social de la Geografía, cuyo origen se sitúa entre los años 1988 y 1989 asociado a la cátedra de Epistemología de las Ciencias Sociales (materia que se incorporó a la carrera de Geografía de la UBA con el cambio curricular del año 1985), representó una forma original de abordar un campo de conocimientos que, hasta ese

¹²⁸ Un ejemplo de ello es la ponencia conjunta realizada por Antonio Carlos Robert Moraes y Marcelo Escolar titulada: “Pierre George: Compromiso político, fragilidad teórica y temática regional” y presentada en el II Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), cuyo contenido fue comentado ya en la nota 30.

momento en el país, se limitaba a realizar relatos predominantemente internalistas, esto es, una narrativa “desde adentro” del estado de la ciencia, para rescatar tradiciones, personalidades y logros pasados o para elaborar diagnósticos, estudios bibliométricos y/o balances de gestión institucional (Cicalese, 2012). La propuesta de una historia social de la Geografía, entonces, implicaba poner en diálogo aquellos aspectos endógenos de la ciencia con los contextos de su producción, es decir, situando la construcción de conocimientos geográficos en el marco de múltiples factores políticos, culturales, económicos, sociales, institucionales, epistemológicos o de otra índole. Así lo sintetiza Marcelo Escolar (1991, p.21), director de este programa:

Proponer una “historia social” de la Geografía significa reconstruir el proceso de formación disciplinaria en relación con el contexto social de referencia bajo dos aspectos mutuamente relacionados, por un lado la producción geográfica de la realidad social y por otro la producción social de la Geografía como institución y discurso autónomo.

Una primera propuesta de proyecto de investigación fue esbozada bajo el título “Geografía académica, escolarización masiva y construcción histórica del nacionalismo territorial. Una aproximación crítica a la historia social de la Geografía con especial énfasis en el caso franco-alemán (1870-1923) y el argentino (1863, hasta la actualidad)”, cuyos principales fundamentos fueron reproducidos en el trabajo “Un discurso “legítimo” sobre el territorio. Geografía y Ciencias Sociales” (1991). Ambos escritos presentaban distintos tipos de abordajes de la historia de la Geografía (internalistas, externalistas, ensayistas y los propios de una historia social) y proponían indagar las condiciones sociales, epistemológicas e institucionales del surgimiento de la Geografía escolar y académica en Francia a finales del siglo XIX y su desarrollo ulterior en coordinación con el estudio del proceso de formación de la Geografía académica en Argentina y con la historia de los currículos, planes y programas de estudios primarios y medios desde su institucionalización como disciplina escolar.¹²⁹ En rigor, se trataba de una articulación

¹²⁹ La idea de Escolar era demostrar, en primer lugar, la conformación de una corporación profesoral influyente y numerosa que otorgaba garantías a la reproducción social de una Geografía académica que, a su vez, formaba profesores y profesoras por medio de un discurso “legitimado” como científico que inculcaba sentimientos patrióticos afines a la construcción de una identidad nacional de base territorial. A partir de ello, en segundo término, era posible comprender que dicha corporación, luego de la crisis disciplinar surgida con los cuestionamientos al regionalismo tradicional en la segunda postguerra, buscaba sostener su lugar de poder aceptando redefinir algunos contenidos escolares, *aggiornados* a los nuevos saberes hegemónicos, pero evitando dar lugar a una discusión más profunda sobre el lugar de la Geografía en un currículum o área de ciencias sociales. Compartir dicha área, en efecto, implicaba reconocer el lugar social de la disciplina a costa de ceder parte de las horas escolares a otras disciplinas como la Sociología, la Economía o la Antropología. De esta manera, una renovación de los planes y programas de estudio de nivel medio sería realizada bajo un carácter más bien conservador evitando que el lugar de poder corporativo adquirido históricamente por la Geografía enseñada - e indirectamente la académica- fuera puesto en discusión.

entre la historia social de la geografía francesa con la historia de la enseñanza de la Geografía en la escuela primaria y media en Argentina.

Esta línea de trabajo aseguraría su continuidad con la obtención de financiamiento UBACyT (SECYT-UBA, 1994). El proyecto presentado fue “La producción geográfica del referente nacional: instituciones, prácticas y discursos en la Historia Social de la Geografía Argentina (1860-actualidad)” y detallaba que la dirección estaba a cargo de Marcelo Escolar y que el equipo de trabajo estaba conformado por Cora Escolar, Silvina Quintero Palacios, Patricia Souto, Andrea Ajón, Perla Zusman, Nancy Villar, Federico Fritzsche y Diego Bombal. Su propuesta partía de afirmar la concomitancia entre el proceso de institucionalización de la Geografía y la formación del Estado-Nación, comprendiendo la determinación recíproca entre el discurso legítimo sobre el territorio y el proceso de conformación de territorio nacional. En este contexto, la constitución de una representación patriótica de referencia geográfica requería abordar la problemática de la formación ideológica del Estado-Nación en articulación con la historia de las instituciones geográficas, la estructura discursiva y las prácticas políticas de sus agentes.

Cabe señalar que, con la posibilidad de contar con mayores recursos económicos para el desarrollo de la actividad científica, bajo este Programa se realizaron varias publicaciones y de distinto tipo. Así, cabe destacar las tesis de licenciatura dirigidas por Marcelo Escolar elaboradas por Silvina Quintero Palacios “Geografía y educación pública en los orígenes del territorio y la Nación: Argentina, 1863-1890”(1992), Patricia Souto “Legitimación científica y formación universitaria geográfica: el proceso de institucionalización del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (1899-1953)” (1993) y Andrea Ajón “Imágenes y mitos geográficos en el discurso de Juan D. Perón (1943-1946)” (1995). Las primeras dos, además, formaron parte de la serie “Territorio para la producción y crítica en Geografía y Ciencias Sociales”, a partir de 1996 “Cuadernos de Territorio”, publicación de investigaciones en formato de libro del Instituto de Geografía que nació en el año 1988 y mantiene vigencia hasta la actualidad.¹³⁰ En el marco de los

¹³⁰ A fines de la década de 1980 el Instituto de Geografía retomó la elaboración de publicaciones seriadas. La anterior fue la serie “Cuadernos de Geografía” con lugar entre 1976 y 1983 que denotaba una fuerte presencia de perspectivas cuantitativa (ver nota 76). Esta nueva salida evidenciaba la renovación epistemológica de la Geografía porteña, nutrida por los diálogos sostenidos con la Geografía brasileña. De hecho, como integrantes del consejo editorial figuraban Antonio Moraes, Wanderley Messias Da Costa junto a Horacio Capel y German Wettstein entre otros. “Territorios” se trataba de una publicación “...destinada a dar a conocer la producción en Geografía y otras disciplinas interesadas en la dimensión territorial de los procesos naturales y sociales.” Así el primer número estuvo a cargo de Claudia Natenzon bajo el título “Agua, recurrencia social y organización territorial en los llanos”. También, y hasta el año 2001, formaron

vínculos con la USP, también se puede mencionar la tesis de maestría de Perla Zusman titulada “Análise comparativa da Sociedade Argentina de Estudos Feográficos e da Associação de Geógrafos Brasileiros: Uma aproximação contextual a suas produções e suas significações sociais” (1993) y dirigida por Antonio Moraes. Finalmente, cabe señalar otros trabajos enmarcados en el Programa como “Aproximación conceptual a la producción de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos” (1989) de Perla Zusman, “Ideología, didáctica y corporativismo” (1991) de Marcelo Escolar, Cora Escolar, y Silvina Quintero Palacios, “Naturalismo y Humanismo en los orígenes científico-institucionales de la Geografía Argentina” (Universidad Nacional de La Plata 1906-1926)” (1992) de Nancy Villar, “Geographical identity and Patriotic Representation in Argentina” (1994) de Escolar, Quintero Palacios y Carlos Reboratti y la compilación de trabajos del propio Marcelo Escolar en su libro “Crítica do discurso geográfico” (1996), publicado en Brasil en la colección “Geografia: teoria e realidade”, de la editorial Hucitec dirigida por Milton Santos, que abonaban a un amplio catálogo de producciones.

El comentario sobre el derrotero de este Programa encuentra un interés mayor a razón los intercambios y experiencias que generó para geógrafos y geógrafas de la Universidad Nacional de Cuyo. En efecto, en el año 1989 fue creada la “Unidad de Investigación Mendoza del Instituto de Geografía de la UBA” compuesta por Eliana Gabay, en calidad de coordinadora, y Diego Bombal, con el cargo de investigador ayudante. La trastienda de la conformación de esta Unidad tuvo que ver con aquellos vínculos que se fueron tejiendo entre geógrafos y geógrafas de Mendoza y Buenos Aires. Así, por un lado, el viaje de Escolar a Mendoza siguiendo el curso de posgrado de George Nicolas-Obadia fue fundante para la relación que éste entabló con Gabay y, por el otro, las relaciones entre el “Club Geográfico” con el grupo de estudiantes-graduados nucleados en torno a la “Revista de los Estudiantes de Geografía/Espacio Libre” contribuyeron a cimentar los

parte Marcelo Escolar con el N°2 “Problemas de legitimación científica en la producción geográfica de la realidad social”; Luis Yanes y Marcos Gerber con el N°3 titulado “Crisis de acumulación, regulación estatal y valorización del espacio argentino”; Pablo Ciccolella con el N°4 “Reestructuración industrial y transformaciones territoriales”; Rodolfo Bertonecello con el N°5 “Configuración socio-espacial de los balnearios del partido de La Costa (provincia de Buenos Aires); Susana Kralich con el N°6 “Accesibilidad hogar-trabajo en el Gran Buenos Aires. Un estudio de caso en el partido de La Matanza”; Silvina Quintero Palacios en el N°7 “Geografía y Nación Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)”; Patricia Souto en el N°8 “Geografía y Universidad. Institucionalización académica y legitimación científica del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires”; y Luis Domínguez Roca con el N°9 “Reciclaje de puertos, accesibilidad, circulación: el caso de Puerto Madero”.

vasos comunicantes que dieron origen a la presencia de Bombal en la “Unidad de Investigación Mendoza”. También, como relata el propio Bombal (2022, p.5),

...hay que mencionar como antecedente un evento académico celebrado en la ciudad de Mendoza a fines del año 1988, organizado conjuntamente por estudiantes y egresados de Geografía de la UBA y de la UNCuyo (Perla Zusman, Guillermo Alfonso, Roberto Herrera, Diego Bombal, entre otros). Contó con el apoyo institucional y material del CRICYT-CONICET. Entre los disertantes invitados estuvieron presentes; por el lado del IG-UBA, Claudia Natenzon, María Isabel Andrade y Marcelo Escolar. Y, por el lado de Mendoza; Elena María Abraham, Rosario Prieto y Daniel Cobos. Si bien el tema convocante de este seminario ("Recursos, espacio y sociedad: aspectos teóricos y metodológicos para su estudio"), no estuvo vinculado con la Historia de la Geografía, fue en ese marco donde se sellaron los acuerdos (aunque no fuera este el objetivo) para la creación de la Unidad de Investigación Mendoza del Instituto de Geografía de la UBA a comienzos del año siguiente.

La “Unidad de Investigación Mendoza” tuvo existencia entre los años 1989 y 1993. En esos cuatro años se desarrollaron dos etapas. La primera fue más sistemática y se organizó en torno al proyecto titulado: "Políticas educativas, alternativas didácticas y producción académica: el caso de la Geografía Cuyana". Este pretendía conocer el proceso de reforma curricular del nivel medio en la provincia de Mendoza de 1990 y su impacto sobre la Geografía enseñada. Este impacto se trataría tanto desde la carga horaria de Geografía dentro de los planes de estudio, la denominación y contenidos programáticos asignados, como desde la inserción y relación con otras asignaturas del área de ciencias sociales. Si bien el epicentro de las preocupaciones estaba en los cambios en la escuela media, había también un interés por cotejar los efectos que ello tuviera en ello, directa o indirectamente, en la Geografía académica, es decir, en la carrera de Geografía de la UNCuyo (Bombal, 2022).¹³¹

La segunda etapa, en cambio, fue más ecléctica y difusa. Tras la salida de Eliana Gabay, el cargo de coordinación quedó vacante y Diego Bombal asumió la responsabilidad de continuar las labores ya iniciadas. En este marco, Bombal decidió radicarse en Buenos Aires como parte integrante del Programa de Historia Social de la Geografía (tal y como

¹³¹ Los primeros resultados de esta investigación permitieron contrastar la hipótesis más general que planteaba el proyecto de Marcelo Escolar (Ver nota 129). Tras hacer una revisión de la secuencia de los cambios curriculares ocurridos desde finales de la década de 1970 hasta inicios de 1990, se pusieron en evidencia dos cuestiones. Por un lado, la crisis de la Geografía enseñada en el marco de las ciencias sociales, por cuanto se produjo una pérdida de una porción del espacio curricular ocupado tradicionalmente por la Geografía en el marco de su integración en un área de ciencias sociales con otras asignaturas, como Economía y Sociología. Y, por otro, un proceso de *aggionamiento* de contenidos que va a permitir la conservación de parte de su carga horaria e identidad disciplinar en los planes de estudio del nivel medio. La conservación de parte de la carga horaria en la enseñanza secundaria fortaleció a cierto sector de la Geografía académica anclada en buena medida en la formación de profesores y profesoras (Bombal, 2022).

figura en la nómina del proyecto UBACyT mencionada más arriba), a los fines de finalizar su tesis de licenciatura, realizando viajes esporádicos a Mendoza. Conforme se avanzó en el trabajo de archivo y estudio de fuentes, el tema de investigación inicial se fue ramificando. Así, lo que en un comienzo había sido el estudio de la coyuntura de transformación curricular de la Geografía en el nivel medio de Mendoza, se abrió en un abanico más amplio de temas y problemas de indagación, como por ejemplo, la descentralización educativa, reformas curriculares y enseñanza de la Geografía en el nivel medio; la institucionalización académica de la Geografía en la UNCuyo; la Geografía y la Geopolítica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo; la Geografía en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Fronteras de Argentinas, entre otros.

Hacia el año 1993, Bombal decide regresar a Mendoza para concluir sus estudios de grado. Con este retorno, la experiencia de la “Unidad de Investigación Mendoza” llegó a su fin. Sin poder dar con explicaciones concluyentes sobre la disolución de esta propuesta original de investigación, las reflexiones de Bombal (2022, p.11) otorgan cierto horizonte:

...no hay que olvidar que, por detrás de las determinaciones contextuales y de las condiciones de posibilidad, se encuentran sujetos que encarnan y dan vida a los mejores proyectos. En alguna medida, la continuidad, el éxito o el fracaso de los mismos, también se juega en una dimensión interpersonal. Las decisiones emanan de un complejo esquema de incentivos, de donde las elecciones resultan, no solo de las condiciones objetivas y materiales, sino a veces también, de aquella "insondable decisión del ser".

En rigor, el Programa de Historia Social de la Geografía y la creación de la “Unidad de Investigación Mendoza” resultaron una experiencia original de investigación por cuanto constituyeron un espacio de construcción de conocimientos institucionalizado y forjado sobre los vínculos tejidos entre estudiantes y graduados y graduadas de la Geografía cuyana y porteña. Aunque el Programa, nutrido a su vez por los lazos establecidos con la Geografía brasileña, expresaba en parte el tono de la renovación de la Geografía porteña, no promovió resultados semejantes en Mendoza mediante la Unidad ya que, como se comentó anteriormente, durante estos años no se modificó la mirada disciplinar que había adquirido la Carrera desde finales de la década de 1970. En este sentido, a pesar del carácter novedoso, sus alcances en Cuyo se acotaron a la formación de las personas que participaron de la “Unidad” y no tuvo ninguna implicancia en materia de investigación en la Geografía cuyana. Por el contrario, y como se verá a continuación, ella tuvo más afinidad con otro tipo de líneas de trabajo.

3.2.4.3. El Instituto de Geografía de UNCuyo. Los centros de investigación y el proceso de departamentalización. Arquitectura para una (posterior) disputa institucional-epistemológica.

A diferencia de la propuesta de la “Unidad de Investigación Mendoza” que no tuvo reconocimiento institucional en Mendoza, desde 1986, mediante nuevas normativas, comenzó a proliferar la creación de centros de investigación dependientes del Instituto de Geografía. De acuerdo con las dos primeras ordenanzas del año 1983, la Facultad de Filosofía y Letras permitió la creación de Centros, con el carácter de grupos menores de investigación o de estudios, dependientes de los institutos de investigaciones (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 1, 1983). Éstos podrían ser conformados a partir de proyectos que por su naturaleza o duración no tuvieran cabida en los trabajos o secciones permanentes de los institutos y tenían por fin promover una actualización docente y una relación profesional, formar equipos de trabajo, obtener subsidios y becas, organizar encuentros y fomentar la colaboración intelectual permanente con docentes, investigadores, investigadoras, graduados y graduadas de los institutos y departamentos de la Facultad y especialistas de otras facultades o universidades (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 2, 1983).

En este marco, en 1986 se creó el primer centro de investigación de la FFyL y dependiente del Instituto de Geografía: el Centro de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial (CIFOT) dirigido por Nelly Gray de Cerdán (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 11, 1986).¹³² Ya en 1984, en una nota presentada al director del Instituto de Geografía, Ricardo Capitanelli, Nelly Gray de Cerdán junto a Ana Álvarez solicitaban la incorporación de un grupo de trabajo denominado “Ordenamiento Territorial y Estudios Urbanos” considerando que las dos secciones de investigación con las que contaba el Instituto (Geografía General y Geografía Regional) no contemplaban el enfoque adoptado (Gray de Cerdán y Álvarez, 1984). Este equipo tenía en desarrollo tres investigaciones: “Propuestas de desarrollo urbano para el Gran Mendoza”; “Godoy Cruz: alternativas para encauzar un crecimiento armónico” (ambos financiados por el Centro de Investigaciones de la Universidad Nacional de Cuyo (CIUNC)) y “Tipologías espaciales y modelos dinámicos de uso del suelo en el área urbana del Gran Mendoza:

¹³² Además de Nelly Gray de Cerdán, entre las primeras integrantes del CIFOT se encontraban Ana Álvarez, Gladys Ruiz de Lima, Cristina Penisse, Rosario Vargas de Araujo y María Elina Gudiño de Muños.

sugerencias para una planificación”. Además de las geógrafas mencionadas, la segunda investigación contaba con la colaboración de Gladys Ruiz de Lima y la tercera con la de María Gudiño de Muñoz. Con este antecedente, dos años después, este grupo de estudios se convirtió en un Centro cuyos objetivos apuntaban, en primer lugar, a elaborar teorías científicas y técnicas adaptadas al sistema territorial argentino y orientadas a las acciones de ordenamiento territorial y, en segundo lugar, a intervenir con acciones innovadoras en el manejo y control del sistema territorial local, ofreciendo asesoramiento científico e información para la toma de decisiones y el trabajo interdisciplinario (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 11, 1986).¹³³

La particularidad del CIFOT no solo radicó en haber sido el primero en su modalidad, sino que también fue pionero en incorporar las geoteconologías y los sistemas de información geográfica como herramienta de trabajo científico en la provincia y en el país. Ello fue posible gracias a un convenio de cooperación firmado entre 1987 y 1988 entre la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Estadual de San Pablo que puso en relación al Instituto de Geografía mendocino con el Instituto de Geociencias y Ciencias Exactas de Río Claro. Estos vínculos facilitaron la formación y circulación de ideas en torno a estas novedosas perspectivas y tecnologías de la información geográfica. De hecho, en 1988 tuvo lugar un seminario en Cuyo titulado “Entrenamiento sobre Sistemas de Información Geográfica (S.I.G)” a cargo de Amandio Luis Almeida Texeira y Lucia Helena de Oliveira Gerardi (UNESP) y Nelly Gray de Cerdán (UNCuyo). El objetivo del seminario fue no solo difundir la utilización de los sistemas de información geográfica como nueva tecnología, sino también el uso de computadoras como herramientas para la manipulación de grandes volúmenes de información. En este marco el seminario se organizaba en tres unidades temáticas: la primera se planteaba como una introducción a la computación, la segunda abordaba los sistemas de información y la tercera presentaba los sistemas de información geográfica.

¹³³ En el seno de la cátedra de Geografía Urbana y Urbanismo en la cual Nelly Gray de Cerdán se desempeña como docente titular se llevó adelante la investigación titulada “Propuesta de Desarrollo Urbano para el Gran Mendoza”. Consistía en primer trabajo en el que se expuso la impronta que buscaba tener este centro de investigación. Los resultados fueron publicados en el año 1986, casi en paralelo la constitución de este grupo como Centro. Ellos sintetizaban una labor de cuatro años en los que se realizó un diagnóstico del sistema urbano del Gran Mendoza, una evaluación de situaciones positivas y negativas en su desarrollo y finalmente se planteaban propuestas para lograr un sistema territorial urbano optimizado. En este sentido, se trataba de “...una larga reflexión que culmina con la toma de conciencia del equipo de cátedra de la necesidad de transferir al medio -y sobre todo a los organismos de administración pública responsables- los conocimientos teóricos y las conclusiones prácticas que pueden colaborar en una mejor organización de la ciudad de Mendoza” (Gray de Cerdán, Álvarez y Ruiz de Lima 1986, p.17).

De acuerdo con Buzai (1998), hay que entender el desarrollo de los sistemas de información geográfica en el marco de la emergencia de las perspectivas de la Geografía automatizada (con base en la Geografía cuantitativa) y, más precisamente, desde lo que a su consideración ha sido un nuevo paradigma geográfico: la geotecnología.

La Geotecnología presenta una nueva forma de ver el mundo. Una nueva forma de ver la realidad que la Geografía le provee al resto de las disciplinas. Bajo estas consideraciones el *Paradigma Geotecnológico* tiene existencia, pero no como paradigma de la Geografía, sino como paradigma Geográfico de alcance interdisciplinario y al servicio total del hombre (Buzai, 1998, p. 191. Cursiva original).

La geotecnología, entonces, fue comprendida como una visión digital del mundo para su tratamiento y análisis mediante medios computacionales que tenían la particularidad de trabajar con geoinformación, esto es, información de referencia espacial bajo un determinado sistema de coordenadas. En este sentido, tanto el tipo de información (geoinformación) como la técnica idónea para su tratamiento (sistemas de información geográfica), se convirtieron en herramientas claves para un trabajo geográfico como el que se desarrollaba en la carrera de Geografía de la UNCuyo que tenía una fuerte tradición en el análisis locacional y, particularmente con Nelly Gray de Cerdán, abocado al ordenamiento territorial (ver apartado 2.4.2.3). Así, en tanto innovación, la tecnología SIG se constituyó como núcleo integrador de la geoinformática al permitir el tratamiento combinado de información alfanumérica (atributos como contenidos medibles) y gráfica (la geometría particular de objetos materiales) de manera georreferenciada. De esta manera, el CIFOT no solo se ocupó de incorporar y desarrollar una temática original para la carrera de Geografía cuyana que reinventaba las perspectivas cuantitativas más tradicionales, sino que también se realizaron actividades formativas para conocer y aprender sobre su utilización.

La normativa universitaria, en rigor, promovió una modificación institucional en el Instituto de Geografía al permitir instituir el primer centro de investigaciones que, a su vez, posibilitó la introducción y desarrollo de las geotecnologías y los sistemas de información geográfica como nueva forma de trabajo geográfico. Mediante esta labor original que entrecruzaba la las geotecnologías, los sistemas de información geográfica con el ordenamiento territorial, el CIFOT, principalmente a lo largo de la década de 1990, realizó trabajos con distintos organismos públicos. Estos le otorgaron no solo financiamiento sino también gran visibilidad. Ello se tradujo en adquisición de una

importante posición de poder al interior del campo científico. Ella, como se verá en capítulo siguiente, fue clave para marcar el devenir del cambio curricular de finales del siglo XX y definir la orientación de la Carrera a través de una disputa institucional-epistemológica con lugar a principios del XXI.

Casi en paralelo a la creación del CIFOT, en el año 1987, en el Instituto de Geografía fueron creados otros dos nuevos Centros con temáticas afines, pero abordajes diferentes. Por un lado, el Centro de Cartografía del Medio Ambiente (CCMA), coordinado por Ricardo Capitanelli y, por el otro, el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ambiente y Recursos Naturales (CEIARN), a cargo de Daniel Cobos.¹³⁴ El primero de ellos, venía a cristalizar una línea de trabajo que, como se mencionó con anterioridad, había comenzado a ser desarrollada por Capitanelli desde inicios de la década de 1980: la carta dinámica del medioambiente (ver apartado 3.2.1). En este marco, el CCMA se proponía elaborar cartas geográficas especializadas en contaminación y preservación del ambiente orientadas a mejorar la calidad de vida, investigar situaciones ambientales sobre la base de las cuales fuera posible implementar políticas de planeamiento territorial, asesorar a instituciones públicas y privadas interesadas, actualizar enfoques, métodos y técnicas de trabajo y concientizar sobre la importancia de proteger el medioambiente (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 2bis, 1987; y Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 4, 1989).

Por su parte, el CEIARN, abría una línea de trabajo propia que buscaba conocer los mecanismos interactivos de los ecosistemas, incorporar la educación ambiental a todos los ámbitos de educación formal y la comunidad, transferir conocimientos para incrementar el proceso productivo de bienes y servicios y lograr una “óptima” administración del medio y los recursos naturales, proponer pautas que posibiliten un equilibrio entre la utilización y conservación de los ecosistemas, mejorar su uso por parte del sector gubernamental y privado para permitir acciones de control ambiental y evaluar actividades humanas que producen impacto sobre el ambiente, aplicando técnicas y metodologías propias. (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 8, 1987).

¹³⁴ Respecto a la composición de cada Centro cabe señalar que el CCMA estaba integrado por su director y Silvia Robledo, Alicia Pérez de Scaraffia, Isabel Codes de Palmo, Estela Prieto de Álvarez, Raúl Mikkan, María Elena Mannino, Marcela Polimeni de Escudero, Moira Alessandro de Rodríguez, Alicia Becerra de Garramuño y Cristina Pampillón. En referencia al CEIARN, la información de archivo ha permitido inferir que el mismo estaba conformado por Carlos Aguado, Luis Lenzano, Alberto Vich, María Alejandrina Viedal y María Rosa Zucchelli

En efecto, como puede inferirse de los objetivos de cada uno de los centros de investigación, ellos compartían la preocupación de indagar procesos de contaminación y conservación. Sin embargo, mientras el primero lo hacía a por medio de una perspectiva sistémica, través de la metodología de la carta dinámica orientada hacia el planeamiento territorial; el segundo proponía un trabajo de investigación cualitativo orientado hacia el ámbito educativo. Ya, en la década siguiente el interés se concentró en la vinculación entre el desarrollo sustentable y las actividades turísticas.

A las diferencias de abordaje de la cuestión ambiental, se suman aquellas de carácter ideológico y epistemológico. Así, mientras que Daniel Cobos reivindicaba la figura y los aportes de Miguel Marzo, Ricardo Capitanelli explicitaba sus discrepancias con su concepción de la Geografía. Cabe recordar que los desacuerdos entre estos últimos se hicieron visibles entre finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, como fue señalado en el capítulo anterior (ver apartado 2.4.2.1). Estas divergencias se expresaron en diversas oportunidades. Una de ellas fue la crítica que Capitanelli (1968) realizó al libro “Geografía de Mendoza” de Miguel Marzo y Osvaldo Inchauspe por el carácter político de la obra y por la defensa que Marzo realizaba de la Geografía política (y politizada).¹³⁵ A ello, se añadía la relevancia que Marzo otorgaba a los vínculos entre la Geología y la Geografía, no compartidas por Capitanelli, quien la consideraba una ciencia auxiliar, en todo caso, de la Geomorfología. En este marco, Daniel Cobos fue un docente e investigador que se ocupó de recuperar la figura de Miguel Marzo, de quien se consideró un discípulo y heredero de su legado tal como lo señala su publicación inédita del año 1983 “Miguel Marzo y su contribución al desarrollo de la geografía argentina”. Incluso, como indican algunos testimonios, también fue un defensor de la materia Geología en el plan de estudios de la carrera de Geografía (Fermín, comunicación personal, julio 2022). De esta manera, es posible conjeturar que la tensión de Capitanelli con Marzo fue trasladada a hacia finales de la década de 1980 a Daniel Cobos, como señala Fernanda (comunicación personal, mayo 2022) docente-investigadora y ex directora del Instituto de Geografía:

¹³⁵ De hecho, a lo mencionado en el apartado 2.4.2.1, se puede añadir que Miguel Marzo promovía una Geografía política que seguía las perspectivas de la Geografía alemana marcando, en este sentido también, una diferencia con Capitanelli formado en la Geografía francesa. En efecto, como señala Richard Jorba (2022, p.65) “Fruto de sus diferencias con geógrafos seguidores de la escuela regional francesa, Marzo ha incursionado en teorizaciones destinadas a afirmar la validez de sus trabajos, de su pragmatismo, del lugar preeminente que le asigna a la Geografía Política y de su compromiso con la Nación”.

La Geografía física fue significativa en nuestro Instituto, prueba de ello son los artículos que se publicaban en el Boletín de Estudios Geográficos. Sin dudas, el Dr. Ricardo Capitanelli tenía una personalidad de líder indiscutible. Era muy inteligente y proactivo. Otros profesores participaban en cátedras de temas físicos, entre ellos el Prof. Daniel Cobos. Entre ambos se generó una rivalidad que mantuvieron hasta la jubilación del Dr. Capitanelli. Daniel Cobos reivindicó la figura de Miguel Marzo, dándole su nombre al Centro de Estudios del Ambiente y Recursos Naturales.

En efecto, en el año 2008, bajo la Ordenanza 9 de la FFyL, el CEIARN pasó a denominarse “Miguel Marzo”. La disputa ideológica y epistemológica por el lugar de la política y de Marzo en la Geografía cuyana y de la Geología en la Geografía, constituye un aspecto original que confirma las perspectivas diferentes que tenían algunos docentes, como Cobos, en un plantel que se mantuvo sin convulsiones tras la última restitución democrática. En estos términos, el Instituto de Geografía parece haber condensando en la esfera de la investigación conflictos que no se visibilizan ni repercutían en la Carrera.

Ahora bien, a partir del año 1988 se produjo un hecho significativo que también afectó el funcionamiento del Instituto de Geografía. Bajo las Ordenanzas 8 y 16 de la FFyL, se instituyó el sistema departamental como estructura académica de la Facultad de Filosofía y Letras. De este modo los departamentos pasaron a ser las entidades principales en torno a las cuales se organizó la Facultad. Ellos estaban integrados ahora por cátedras, institutos y centros (García de Martín, 1997). En este sentido, este cambio institucional tenía como objetivo coordinar y conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que integraban la organización curricular de una carrera, en forma conjunta con la coordinación, el apoyo y la difusión de todo aquello que derivaba de la actividad de investigación. Para los institutos de investigación, esta situación implicaba, desde lo organizativo, quedar supeditados a los departamentos, ya que pasaron a ser concebidos como núcleos docentes de investigación con la finalidad específica de contribuir a la promoción, formación, actualización y perfeccionamiento de investigadores e investigadoras (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 16, 1988).

Como se mencionó anteriormente, luego de la contrarreforma del año 1975, el Instituto de Geografía fue adquiriendo una centralidad y protagonismo que lo colocó como la principal entidad organizadora de lo referente tanto a las actividades de la Carrera como a las de investigación científica. Sin embargo, a partir del proceso de departamentalización experimentó un proceso de pérdida de espacios, funciones y, en

rigor, del rol que venía sosteniendo. Sujeto al Departamento de Geografía (conducido desde 1988 por Josefina Ostuni), el Instituto se fue convirtiendo en una suerte de mosaico. Por un lado, quedaron funcionando principalmente el grupo de investigación nucleado en torno a Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón y Ostuni, que continuaron trabajando con los modelos espaciales para la planificación y el desarrollo urbano, y el de Mariano Zamorano que estaba incursionado en los estudios de percepción. Por el otro, estaban los Centros organizados entre los años de 1986 y 1987, el CIFOT (Nelly Gray de Cerdán), el CCMA (Capitanelli) y el CEIARN (Cobos) que, si bien dependían del Instituto, funcionaban con cierta autonomía.

El Instituto de Geografía, entonces, a partir de la creación de los Centros evidenciaba distinciones institucionales que daban cuenta de diferencias epistemológicas. En parte tales diferencias fueron acrecentando las pujas de poder. Sin embargo, la organización de cada uno de los Centros permitió inicialmente la convivencia de las distintas posiciones político y epistemológicas sin alterar las posiciones al interior del campo científico-disciplinar. En este marco, Rosa (docente-investigadora cuyana, ex directora del Departamento de Geografía) y Fermín (docente-investigador y ex vicedirector del Instituto de Geografía) señalan que,

Había conflictos personales, individuales, pero no sé si el tema de la aparición de estos Centros pudo haber generado eso. Obviamente que había competencias. Desde ese lado yo creo que sí. Había grupos que si vos estabas en el tal grupo te miraban mal del otro, te etiquetaban y ese tipo de cosas. Es lo que yo percibí. Había mucha fuerza de poder en esa época, porque los referentes eran fuertes: Capitanelli, Zamorano, Furlani de Civit, eran personalidades fuertes. Se percibía desde afuera eso que te etiquetan, pero las internas no las conocía. (Rosa, comunicación personal, abril 2022)

Las diferentes inserciones dentro del Instituto se fueron dando a partir de la creación de Centros. Y las tensiones se canalizaron a través de la creación de Centros de investigación personalizados. O donde los líderes que no tenían cabida dentro del Instituto pudieron descargar sus intereses a través de estos centros. Ahí se creó el CIFOT por Nelly Gray de Cerdán, que tuvo sus grandes cismas, internas muy feroces., el CCMA de Capitanelli, y el CEIARN que lo lideró Daniel Cobos. Digamos que los que tenían pretensiones de sus proyectos pudieron canalizarlo por medio de estos centros. Esto fue creciendo y eclosionó años más tarde... (Fermín, comunicación personal, julio 2021)

Durante la década de 1990, las tensiones anteriormente supeditadas al espacio del Instituto comenzaron a tener repercusión en la orientación de la carrera de Geografía. En

efecto, con el CIFOT como protagonista, fue emergiendo una disputa institucional-epistemológica frente las y los promotores de la Geografía cuantitativa hegemónica que, primero, asomó con el cambio de plan de estudio del año 1997 y, luego, estalló en una nueva instancia de reforma en el año 2003. Estas cuestiones serán retomadas en el capítulo siguiente.

3.2.5. Relaciones sociedad-naturaleza. Aproximaciones a miradas geográficas porteñas y cuyanas en la década de 1980

El examen de algunos programas de materias, investigaciones y cierta producción bibliográfica de la época producida por integrantes de la comunidad geográfica porteña y cuyana permite realizar un análisis en el que se puede constatar diferentes miradas en torno a la relación sociedad-naturaleza que dan cuenta de las transformaciones, aperturas o continuidades que tuvieron las respectivas carreras de Geografía tras la restitución democrática. Así, entre 1983 y 1989 se ha podido reconstruir la existencia de cuatro miradas a través de las cuales se aborda dicha relación: a-aquella que puntualiza en la situación de deterioro ambiental y, su reverso, la planificación y conservación; b-aquella que, desde el marxismo, discute los supuestos ontológicos subyacentes a ambos términos (principalmente los que abonan a una separación entre la sociedad y la naturaleza) y, en especial, cuando se trata la temática concerniente a los recursos naturales; c- aquella que desde una perspectiva regional, propone una vinculación en la que la naturaleza ofrece condiciones y posibilidades para el desarrollo de las sociedades; y, finalmente, d- aquella que atiende específicamente a las condiciones físicas sin otorgar relevancia a los agentes sociales que interactúan en/con ellas. A continuación, se propone analizar brevemente cada una de estas miradas para conocer los alcances que tuvieron en la Geografía de la UBA y de la UNCuyo.

3.2.5.1. El deterioro ambiental y las estrategias de conservación y planificación

La primera de estas miradas guarda relación con la socialización de las problemáticas ambientales que tiene lugar desde mediados del siglo XX y, en especial, de la década de 1970 (Estenssoro Saavedra, 2014). Si bien se pueden reconocer preocupaciones acerca de las condiciones del medio y de las relaciones “hombre-medio” desde fines del siglo XVIII (Urteaga, 1997) o incluso en la Grecia helénica (Glacken, 1996), es a mediados del siglo XX que tales asuntos se socializan como una cuestión crítica, de alcance global y, particularmente, son adjetivados como “ambientales” (Castro y Lus Bietti, 2022). En efecto, las evidencias de un riesgo y una degradación de gran escala e impacto (los bombardeos atómicos de Hiroshima y Nagasaki, las denuncias sobre la toxicidad del DDT, el uso del gas napalm en la guerra de Vietnam, entre otras), avaladas por una serie

de informes científicos de gran divulgación (Carson, Ehrlich, Commoner, Hardin) y por diversas movilizaciones sociales (pacifistas, pro-desarme nuclear y ecologistas), especialmente en los países centrales, fueron tierra fértil para introducir el tema-problema ambiental en el terreno intergubernamental a través de la Primera “Cumbre de la Tierra” (Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, Estocolmo, 1972).¹³⁶ Allí se planteó que, más allá de las diferentes formulaciones que adquiriría la “crisis ambiental”, las causas y su alcance global, el riesgo al que se enfrentaba la humanidad tenía que ver con la propia continuidad de la vida en el planeta. Como señala Seoane (2017, p.69-70), la emergencia de la cuestión ambiental y su formulación como crisis global, entonces, refiere a “la brecha o contradicción entre las promesas de posguerra de bienestar y paz y sus narrativas asociadas de desarrollo y modernización; y la realidad efectiva de deterioro, degradación, amenaza y tecno-mercantilización de las condiciones de existencia”.

Es importante destacar que, como antecedente, esta mirada ya había tenido lugar en algunas materias de la carrera de Geografía de la UBA y UNCuyo desde el año 1973. Si en un primer momento (1973-1974) se reconoció que junto a la situación de deterioro figuraba la búsqueda de soluciones, en línea con las propuestas asociadas al proyecto de reconstrucción y liberación nacional, en un segundo momento (1974-1976), bajo el proceso de contrarreforma, y en un tercer momento (1976-1983), con la llegada del gobierno militar, se prescindió de este último componente, es decir, la idea de “solución”, sustituida, posteriormente, por planteos, aunque incipientes, en torno a la conservación. Con la restitución democrática, entonces, lecturas semejantes van a tener continuidad, con la particularidad de que van a estar más marcadas por la presencia de una preocupación rotulada como ambiental.

En la carrera de Geografía de la UBA, tras el cambio en el plan de estudios en 1985, se pueden reconocer algunas materias que mostraban una preocupación por el análisis del

¹³⁶ De acuerdo con el estudio de Seoane (2017) es posible distinguir tres particularidades sobre el abordaje de lo ambiental emanadas de este evento. La primera de ellas tiene que ver con la imbricación entre la cuestión ambiental y la cuestión social. Ello llevó a interpretar la problemática ambiental, al menos en los países del llamado Tercer Mundo, como un problema vinculado con el subdesarrollo, la pobreza y la colonización. La segunda, en parte derivado de la primera, supone la conjugación simultánea e integrada de las dimensiones naturales y humanas del ambiente. Esto, sin embargo, no perduró en el tiempo puesto que prontamente, ya sea por una cuestión discursiva (propiciada por la traducción equívoca de “environment” como medio ambiente) o programática (por un corrimiento de enfoque) se produjo un proceso de naturalización de la problemática ambiental, es decir, su asimilación y reducción al mundo natural. Finalmente, la tercera guarda relación con la remisión del tratamiento de la cuestión ambiental al accionar estatal y de la planificación como un componente fundamental de las racionalidades de gobierno.

deterioro ambiental producido por la acción humana, como así también por el estudio de las prácticas tendientes a su protección. Una de ellas fue *Ecología y Biogeografía* que a partir del año 1985 pasó a ser dictada por Jorge Morello.¹³⁷ Los programas de los años 1986, 1988 y 1989, ponían de manifiesto la introducción y desglose de temas propios de la Ecología y la Biogeografía para ser abordados desde la Geografía.¹³⁸ Desde este lugar, la asignatura destinaba la mayor parte de las unidades a trabajar contenidos como el mundo biológico, la ecología de las poblaciones, las comunidades y los ecosistemas, biogeografía de Argentina y América Latina para, luego, tratar los efectos que generaban las actividades humanas sobre el ambiente, como así también sus posibilidades de mitigación.¹³⁹ Así, entre otros tópicos, eran tratados el “concepto de medio ambiente”, el

¹³⁷ Jorge Morello fue doctor en Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, con posgrados en Ecología por las Universidades de San Pablo (Brasil), Tucson y Kansas (Estados Unidos). Pocos años antes, había formado parte del proyecto y libro “Estilos de desarrollo y medio ambiente en América Latina” (1980) realizado por Osvaldo Sunkel y Nicolo Gligo, organizado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Esta obra, de acuerdo con Estenssoro Saavedra (2014), fue concebida como una propuesta de articular los estudios sobre los estilos de desarrollo que venía implementando la CEPAL con el tema ambiental, siguiendo los preceptos de la Conferencia de Estocolmo de 1972. Así, lo ambiental adquirió una connotación no solamente económica, en términos de la valoración de los recursos naturales, sino también política y social. En este marco, Morello, junto a otros intelectuales latinoamericanos como Enrique Leff, Hilda Herzer, Margarita Merino de Botero, Gilberto Gallopin, Pablo Gutman, Iván Restrepo, Vicente Sánchez, Héctor Sejenovich, entre otros y otras, promovieron la idea-concepto de ecodesarrollo. Éste, propugnaba la existencia (y su defensa) de distintos estilos de desarrollo que podían permitir la mejora de la calidad de vida de la población en los países subdesarrollados. A la vez, la idea de ecodesarrollo conducía a la crítica de las interpretaciones del desarrollo vinculadas al crecimiento económico (es decir supeditadas al lucro y las ganancias del mercado) y sus posibilidades de importación mecánica como modelo de los países desarrollados para su implementación en los países subdesarrollados (Estenssoro Saavedra, 2014). En efecto, el ecodesarrollo implicaba promover estilos de desarrollo conformes con las realidades físicas, socio-culturales e históricas de los distintos territorios. Ello supondría crear los conocimientos y las técnicas necesarias para el aprovechamiento de los recursos de cada ecosistema dentro de los criterios ecológicos que garantizaran su reproducción.

¹³⁸ De hecho, en dichos programas cobraba importancia la noción de eco-geografía, que había sido acuñada por Jean Tricart y Jean Killian en su trabajo “La Eco-Geografía y la ordenación del medio natural” (1982) [1979]. En dicha obra Tricart y Killian se proponían desarrollar la eco-geografía como un punto de vista que se caracterizaba por estudiar de qué manera la humanidad se integraba en los ecosistemas y cómo se diversificaba su integración en función del espacio terrestre, prestando atención a las modificaciones que ella producía voluntaria o involuntariamente. Allí, se consideraba que la idea de eco-geografía, en primer lugar, pretendía construir una mirada que intentaba no dualizar pero sí distinguir entre la sociedad y la naturaleza, y en segundo lugar, buscaba llevar adelante un proceso de integración que no solo fuera dirigido hacia el estudio de las dinámicas del ecosistema o de la sociedad, del ambiente, sino hacia el mismo proceso de construcción de conocimientos científicos (Castro y Lus Bietti, 2022).

¹³⁹ Al respecto, importa señalar la publicación de Jorge Morello junto a Claudia Natenzon, docente de la carrera de Geografía, y a la ecóloga Nora Prudkin titulada “Conservación: hacia la reserva abierta” (1984). Allí, tras contrastar las acciones del “desarrollo”, por sus efectos negativos en el ambiente, y del “conservacionismo”, por su concepción estática de la naturaleza y la exclusión del uso y participación que de ella hacen las sociedades, fue subrayado el proyecto de “Reservas de Biosfera” elaborado por la UNESCO a través del programa “Man and Biosphere (MAB)” cómo una propuesta alternativa. En éste, las reservas de biosfera eran comprendidas como áreas ecológicamente representativas, abiertas a la acción humana, en tanto se reconocía un vínculo preexistente entre sociedades y naturalezas, dando lugar a la combinación de acciones de preservación y uso controlado. Estos podían transformarse en escenarios para la educación y la formación ambiental. En efecto, en un esquema de gradientes que se iniciaban con zonas de clausura total hasta otras más experimentales, bajo la idea de reserva de la biósfera se brindaba la posibilidad de llevar a cabo usos recreativos, turísticos, educativos y de investigación: “Esta aceptación del término reserva abre así la posibilidad de recuperar, potenciar o poner en valor áreas representativas desde el punto de vista natural pero también, y muy especialmente, cultural.” (Morello, Natenzon, Prudkin, 1984, p. 74). De esta forma, el autor y las autoras promovían la constitución de espacios donde fuera posible mantener una diversidad equilibrada de usos y actividades, bregando por un vínculo integrado de sociedad-naturaleza. Así, se alejaban de perspectivas de conservación tradicionales que reposaban en una concepción que escindía los componentes de dicha relación.

“impacto de actividades agrícolas”, el “impacto industrial y urbano”, la “metodología de evaluación de impacto ambiental”, los “límites de la actividad humana”, la “evaluación ambiental regional”, las “estrategias nacionales e internacionales para la conservación de la naturaleza” y la “planificación de áreas protegidas: los planes de manejo”, entre otras.

Otra materia clave fue *Geografía y Subdesarrollo*, dictada por Alicia Iglesias de Cuello y Claudia Natenzon. De acuerdo con su programa de los años 1989 y 1990, desde un diagnóstico que señalaba que “una de las manifestaciones de nuestro tiempo más conflictivas del fenómeno del subdesarrollo es la referida al deterioro del ambiente y de la calidad de vida...”, se proponía explorar las posibilidades con las que contaban los países subdesarrollados para trazar objetivos de desarrollo humano compatibles con una gestión ambiental que implicara la protección de los elementos y propiedades de la naturaleza y la calidad de vida de su población. Para tratar esta cuestión, la asignatura se organizaba en tres unidades. La primera se abocaba a un análisis conceptual de “desarrollo-subdesarrollo”, “ambiente y desarrollo” y “planificación ambiental de desarrollo”. La segunda, apuntaba hacia una evaluación ambiental del desarrollo en la que cobraban preeminencia “enfoques metodológicos de los problemas ambientales”, “problemas ambientales de América Latina” y “enfoques regional y sectorial del ambiente en Argentina”. Finalmente, la tercera se centraba en la vinculación entre el subdesarrollo y las catástrofes poniendo el acento en temas como “catástrofes naturales”, “vulnerabilidad social y “conservación vs crecimiento”, añadiendo un estudio de caso en torno a la Cuenca del río Salado de la provincia de Buenos Aires.

También, se pueden reconocer los aportes de *Hidrología Continental*, a cargo de Irene Wais, cuyo programa del año 1989 mostraba interés por indagar la modificación de los patrones de comportamiento de los sistemas acuáticos continentales por la acción humana. Así, se incluían cuestiones como “transformaciones de las cuencas por deforestación”, “impactos producidos por la construcción de presas”, “tipos de contaminación”, “aminoración de efectos negativos”, “evaluación de impacto ambiental”, “planificación y manejo integrado de cuencas” y “el papel de la educación ambiental”. A su vez, los programas de *Análisis Espacial* de 1987 y 1988, asignatura conducida por Luis Yanes, distinguía el estudio de un subsistema físico-ecológico de otro económico-social y de otro institucional. Era en el primero de ellos donde se examinaban cuestiones referidas a “la relación hombre-medio en la estructuración espacial”, “el medio natural

como soporte físico”, “los efectos de la actividad del hombre”, “los impactos: directos, indirectos e inducidos”, “interacción físico-ecológica-socio-económica”, “desarrollo-subdesarrollo y su dimensión espacial” y “elementos para la formulación de un modelo integral”. Finalmente, en *Geografía Económica*, los programas de los años 1986, 1987 y 1988, cuyo titular también era Yanes en el primer año y desde 1987 Juan Roberto Benítez, destinaba una unidad a analizar “etapas en la influencia del hombre sobre la naturaleza”, “el concepto de recurso natural y de ecosistema-recurso”, “manejo integrado de recursos naturales”, “concepto de ecodesarrollo”, “impacto ambiental de las actividades humanas” y “proceso de apropiación social de los recursos”.

En paralelo a estas materias, se puede hacer mención a las investigaciones realizadas por algunos grupos nucleados en el Instituto de Geografía de la UBA. Así, por un lado, el Grupo de Geografía de la Energía había desarrollado desde 1987 un proyecto denominado “La difusión geográfica de fuentes de energía no convencional” que proponía promover fuentes alternativas como estrategia para impulsar el desarrollo socioeconómico en áreas con restricciones para su abastecimiento por medio de fuentes convencionales. Como parte de la identificación, relevamiento y diagnóstico de las Áreas No Servidas Con Fuente de Energía Convencional (ANSFEC), se inventariaban los recursos naturales de cada una de ellas, se medía su grado de compatibilidad con las tecnologías energéticas no convencionales disponibles y se evaluaba el impacto que generaría su implementación en términos tecnológicos y ambientales. A diferencia de los estudios anteriores, no se trataba de analizar efectos de actos humanos ya producidos en el ambiente, sino hacer una estimación en términos de una situación futura:

Mientras que en el plano global se pondría énfasis en parámetros que hacen al dimensionamiento del impacto a escala nacional y a las posibilidades y efectos de transformación general y del conjunto de las comunidades involucradas en la ANSFEC, el estudio de casos permitiría considerar el efecto de las tecnologías energéticas no convencionales a lo largo de un conjunto mayor de dimensiones de la realidad socioeconómica y ambiental local, permitiendo, además, operar con aspectos que estarán inmediatamente involucrados con las posibilidades concretas de introducción de las propuestas tecnológicas y sus consecuencias en la transformación de cada sistema social (Instituto de Geografía-UBA, 1988, p.7-8).

Por otra parte, se puede destacar al Programa de Investigación de Recursos Naturales y Ambiente (PIRNA) y el proyecto de investigación que se llevó adelante en el período 1989-1990 “Catástrofes Naturales. Políticas públicas y desarrollo en el ámbito rural de la Cuenca del Salado (provincia de Buenos Aires)”. Como fue comentado en el apartado

anterior, dicha investigación versaba sobre el estudio de las catástrofes llamadas naturales, pero entendidas como una construcción social (material y discursiva), con el fin de contribuir a su manejo junto con organismos públicos nacionales, provinciales o municipales pertinentes. Se trataba, en rigor, de producir información clave para entender los riesgos y la vulnerabilidad social ante situaciones de amenaza (entre las que se encontraban las de deterioro ambiental). En la medida en que esta perspectiva cobró más desarrollo durante la década de 1990, será analizada con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

Finalmente, se destaca la investigación “Factores de deterioro ambiental en la cuenca del Río Luján” realizada en el año 1986 por medio de un convenio realizado con la Municipalidad de Luján (ver nota 118). Dirigida por María Isabel Andrade, asesorada por Luis Yanes y desarrollada por un equipo técnico compuesto por mayoría de estudiantes, se trataba de una indagación cuyo objetivo era comprender las causas y el proceso de deterioro producido en la cuenca del Río Lujan, y proponer cursos de acción para un manejo más adecuado. Este estudio no solo daba muestra de un abordaje de la relación sociedad-naturaleza en los términos ya señalados, sino que también ponía de manifiesto una articulación entre el instituto de investigaciones y la carrera grado. Así, la propuesta implicaba,

...una experiencia académica en la que se trata de incorporar a estudiantes de la carrera de Geografía, a la práctica de investigación, mediante el desarrollo técnico-metodológico de un trabajo que pueda servir a la comunidad. Intenta ser un aporte, desde la cátedra de Biogeografía, al estudio de un área de la provincia de Buenos Aires, que puede considerarse representativa de la forma de ocupación del espacio y del tipo de manejo de los recursos naturales de otras áreas de la provincia y del país. La elección del tema surge a partir de la consideración del deterioro del recurso hídrico en la Cuenca del río Luján y de sus consecuencias actuales y futuras en la población afectada (Andrade, 1986, p. I).

La emergencia de la problemática ambiental como cuestión social, entonces, encontró diferentes espacios de abordaje en una carrera de Geografía que, luego de la restitución democrática, había comenzado con un importante proceso de renovación. En efecto, se destaca el hecho de que son distintas materias, como *Ecología y Biogeografía*, *Geografía y Subdesarrollo*, *Hidrología Continental*, *Análisis Espacial* y *Geografía Económica*, y grupos de investigación, como los de Geografía de la Energía y el PIRNA o el estudio de contaminación del Río Lujan, los que contribuyeron a darle cuerpo a esta mirada a partir de incluir en sus agendas tanto la preocupación por el impacto de las actividades humanas

en la naturaleza, así como también las estrategias de conservación, planificación o manejo para atenuarlas.

Ahora bien, en la carrera de Geografía de la UNCuyo, como fue señalado en los apartados 3.2.1 y 3.2.4.3, desde inicios de la década de 1980 Ricardo Capitanelli introdujo el examen de problemáticas ambientales por medio de la cartografía a través de lo que llamó “Carta dinámica del medioambiente” (o también Carta dinámica del ambiente). Así, en el escrito que presentaba este abordaje, Capitanelli (1981, p.90-91) señalaba que:

El medio ambiente puede definirse como todo aquello que influye sobre nosotros y sobre lo cual podemos actuar. Su degradación y contaminación es motivo de preocupación en todo el mundo, para todas las personas, desde científicos de las más diversas especialidades a los hombres comunes (...) [La carta del medio ambiente] Es un instrumento precioso para el ordenamiento del espacio a fin de lograr el mejoramiento de la calidad de la vida. (...) Además del conocimiento de la repartición óptima de los hombres y sus actividades y de la localización (es decir, de la implantación en función de la mejor utilización del suelo y de los recursos naturales) el estudio del medio ambiente permite: • un mejoramiento de la calidad de la vida (mejores condiciones de hábitat, de trabajo, lugares de esparcimiento, de cultura); • un acrecentamiento de la riqueza producida (participando de la conservación de los suelos y salvaguardando el equilibrio económico de los elementos de la región). (...) Así se espera hacer conocer y comprender mejor los elementos cuantitativos y cualitativos del medio natural actual y compararlos a intervalos regulares a otros relevados; medir las degradaciones y las mejoras del cuadro de vida; contribuir, en fin, a promover una política de la calidad de la vida.

En efecto, la propuesta, consistía en elaborar un documento cartográfico que, desde la teoría general de los sistemas, permitiera no solamente conocer el medio natural, sino evaluar su nivel de degradación, producto de la intervención humana. La carta se constituía así una herramienta para contribuir no solo a la toma de conciencia sobre los problemas ambientales, sino también para orientar la acción destinada a la preservación en pos de una mejor calidad de vida. Una revisión por los distintos números del “Boletín de Estudios Geográficos” de la década de 1980 evidencia la importancia y desarrollo que adquirió este enfoque. En rigor, los trabajos de María Mónica Palero “Carta ambiental de la primera sección de la ciudad de Mendoza” (1981), de Ana Matilde Cabezas “Carta del Ambiente y su dinámica para el Gran Mendoza” (1981), de Elsa Duffar y María Isabel Codes de Palomo “Carta dinámica del ambiente de Lavalle” (1986), de Ricardo Capitanelli “Carta dinámica del ambiente del Valle de Concarán” (1987) y de Silvia Robledo “Carta de la contaminación industrial en el departamento de Guaymallén” (1987), dan cuenta de su creciente implementación. Más aún, la presencia de Capitanelli

como docente del *Seminario de Licenciatura* auguraba, también, la existencia de un espacio propicio para practicar esta perspectiva. Finalmente, su consolidación llegó con la creación del Centro de Cartografía del Medio Ambiente en 1987, ámbito específico de investigación y promoción de esta perspectiva.¹⁴⁰ En definitiva, como señala Espinosa (2022, p. 92-93)

La carta del Medio Ambiente y su Dinámica es quizás una de las herramientas y propuestas que el Dr. Capitanelli supo difundir convencido de sus cualidades para comprender el medio ambiente. (...) Supo Capitanelli difundir el espíritu de este potencial medio de “interactuar” con el espacio geográfico y promover un instrumental vital para el ordenamiento y la gestión del territorio.

A pesar del acceso a escasos programas de las materias vigentes durante la década de 1980, se ha podido dar con el de *Ecología de las Regiones Áridas* del año 1987, cuyo temario incluía la línea de trabajo de la Carta dinámica del medioambiente. Conducida por María Isabel Codes de Palomo como profesora adjunta y acompañada por Silvia Robledo en calidad de jefa de trabajos prácticos (ambas integrantes del CCMA), esta asignatura se planteaba como objetivo tanto captar las interrelaciones existentes entre los diversos componentes del ecosistema como así también reconocer el papel que las sociedades podían desempeñar en él. En efecto, luego de tratar un marco teórico conceptual que incluía las nociones de Ecología, Eco-geografía y la teoría general de los sistemas, entre otras, se abordaban tópicos tales como “partes componentes de un ecosistema”, “el sistema natural y su utilización social” y “el puesto del hombre en la comunidad biótica”. Con este prelude, la tercera unidad se abocaba a analizar las situaciones de deterioro del ambiente natural. Allí, aparecían ejes como “El medio ambiente, ¿destrucción y/o conservación antrópica?”, “influencia del hombre sobre la Biosfera: la destrucción de los recursos naturales”, “contaminación del subdesarrollo”, “la conservación de la naturaleza: legislación de las reservas y parques nacionales” y, finalmente, “la carta del medio ambiente y su dinámica como método para cartografiar

¹⁴⁰ Resulta de interés señalar que en un informe realizado por Ricardo Capitanelli, enviado en adjunto a una nota dirigida al decano de la Facultad de Filosofía y Letras Miguel Verstraete, en la cual se reseñaban los objetivos y la historia que fundamentaba la existencia del Centro de Cartografía del Medio Ambiente, se comentaba también el interés en incluir en la carrera de Geografía una nueva titulación de menor duración denominada “Experto en Medio Ambiente”. Sin dar detalles de su fundamentación, esquema ni composición, solo se comentó la elevación del proyecto al Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, sin previo consenso con el Departamento de Geografía. Por pedido del propio Consejo Directivo, a su lectura y tratamiento asistieron 20 profesores y profesoras. En tal reunión se solicitó a cada docente que hiciera una evaluación del proyecto en el corto plazo. De los veinte profesores y profesoras, solo 4 respondieron a la solicitud. Si bien la propuesta no tuvo éxito, se destaca el ímpetu de Capitanelli por proponer un título intermedio que ofreciera una salida profesional a partir del uso de herramientas cartográficas para el abordaje ambiental (Capitanelli, 1989).

los problemas ambientales”. De esta forma, haciendo foco en las zonas áridas, esta materia incorporaba la perspectiva desarrollada por Capitanelli (incluso su trabajo “Carta dinámica del ambiente” (1981) formaba parte de la bibliografía). Finalmente, los contenidos de esta asignatura eran complementados con el seminario de finalización de la licenciatura brindado por Capitanelli.

Ahora bien, en paralelo al Centro de Cartografía del Medio Ambiente, bajo la dirección de Daniel Cobos fue creado el Centro de Estudios Interdisciplinarios del Ambiente y Recursos Naturales. De acuerdo con la Ordenanza que institucionalizaba su nacimiento,

...El CEIARN tendrá a su cargo la investigación ambiental, el funcionamiento de los ecosistemas, como también la investigación aplicada a las condiciones presentes y futuras de la región y del país, con criterios, metodologías y técnicas que aseguren la utilización racional de los recursos naturales renovables y conservación de los recursos no renovables (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 8, 1987, p. 1).

La diferencia con el Centro de Capitanelli no era solo un corrimiento discursivo con mayor foco en la problematización sobre el uso de los recursos naturales, sino que también implicaba una metodología que prescindía de la carta dinámica y mostraba un interés específico por investigar de una manera distinta, incorporando inventarios, evaluaciones de impacto ambiental y legislaciones ambientales, a lo que añadía un especial ímpetu por fomentar y contribuir con una educación ambiental en los ámbitos universitarios y extrauniversitarios. En efecto, en un folleto informativo del CEIARN (año sin especificación) se detallaba su organización interna distribuida en tres unidades y diversas áreas. Por un lado, se encontraría la unidad de docencia (compuesta por las áreas de cursos de perfeccionamiento y de cursos de actualización), por otro la unidad de investigación (integrada por las áreas de inventario de recursos naturales y medio ambiente, de evaluación ambiental-información ambiental y la de ordenación del medio ambiente y legislación ambiental) y finalmente la unidad de extensión (conformada por el área de relaciones institucionales y de servicio al medio). De cualquier forma, a pesar de esta distinción, el CEIARN no se alejaba de una mirada de la relación sociedad-naturaleza en términos de deterioro-conservación/planificación. De hecho, en la Ordenanza 8 de la Facultad de Filosofía y Letras se señalaba el interés por incorporar al Centro al Programa Internacional Geosfera-Biosfera,¹⁴¹ a los fines de participar en una

¹⁴¹El Programa Internacional Geosfera-Biosfera fue creado en 1987 por el Consejo Internacional para la Ciencia. De esta manera se configuró una red mundial de científicos para realizar investigaciones interdisciplinarias destinadas a comprender y proporcionar respuestas en relación a los cambios ambientales en curso en el planeta.

evaluación multidisciplinar de la interacción entre procesos biológicos, químicos y físicos en el sistema terrestre y del papel que en ellos juegan las sociedades y las actividades humanas.

En rigor, tanto la labor de Capitanelli desde el CCMA como la de Cobos desde el CEIARN permiten reconocer la mirada sobre el deterioro-conservación/planificación ambiental llevada adelante en el seno de una Geografía cuyana que suscribía en buena medida al bagaje teórico de la Geografía cuantitativa vigente desde finales de la década de 1970. Ambos, con sus similitudes y diferencias, abonaron al entendimiento de los efectos de degradación ambiental producidos por ciertas actividades humanas y bregaron por subvertir esta situación a partir de acciones de planificación y protección de la naturaleza.

3.2.5.2. Ontologías y conceptualizaciones marxistas en la problemática ambiental

Desarrollada en la carrera de Geografía de la UBA, esta segunda mirada se encuentra en estrecha vinculación con el contenido renovador de la década de 1980 y, por lo tanto, no cuenta con antecedentes en períodos anteriores (1973-1983). Esta perspectiva se expresó en el plan de estudios del año 1985 y fue profundizada a partir de los vínculos establecidos con la Geografía de la Universidad de San Pablo. De hecho, el libro *Geografia critica: A Valorização do Espaço* (1984), escrito Moraes y Messias Da Costa, tuvo una muy buena recepción y circulación en la Geografía porteña. En este texto, los autores, siguiendo los postulados de Marx, exploraban el proceso de valorización del espacio, dando cuenta de la transformación de la relación sociedad-naturaleza a partir del desarrollo del modo de producción capitalista. Para estos geógrafos brasileños,

La relación sociedad-naturaleza está en la base de la discusión marxista del temario geográfico (...) desde el punto de vista de la teoría marxista, se trata de investigar esta relación como intercambio material en el que el trabajo humano es la categoría central. Por tanto, la óptica es inevitablemente social, lo que presupone desde un inicio una relación permanente de apropiación de la naturaleza por el hombre. (Moraes y Messias Da Costa, 2009 [1984], p.67).

El abordaje marxista, entonces, destacaba dos singularidades. Por un lado, entendía que la sociedad mantenía una relación constante con la naturaleza a partir del trabajo para satisfacer sus necesidades y que la estructura social (configurada a través de las relaciones sociales de producción) era la que definía el grado de apropiación y transformación de la naturaleza por parte de los grupos humanos. Es por ello que "...se puede hablar, por lo tanto, de una segunda naturaleza, de una naturaleza humanizada, modificada y

transformada en objeto general, no sólo del trabajo sino en particular de la producción capitalista” (Moaes y Messias Da Costa, 2009 [1984], p.77). Por el otro lado, al considerar esta relación como fenómeno social, en su tratamiento como objeto históricamente situado, la naturaleza fue comprendida desde la producción material y subjetiva de la realidad social. En este sentido, fue asumida como una realidad construida y atravesada por sentidos y valores políticos y culturales definidos por una sociedad.

Con base en este planteo, en el seno de la Geografía de la UBA tuvieron lugar reflexiones que pusieron en cuestión no solo la perspectiva ontológica dicotómica respecto al par sociedad-naturaleza, sino sus implicancias epistemológicas para la comprensión de la problemática ambiental. Estas cuestiones fueron discutidas en los trabajos: “Algunos límites ideológicos, conceptuales y económicos del discurso ecológico-ambiental” (1988) de Claudia Natenzon, Pedro Tsakoumagkos y Marcelo Escolar, y “Medio Ambiente, Catástrofes y Agresiones” (1988) de Marcelo Escolar.

Posicionándose desde la teoría marxista, la autora y autores de estos trabajos cuestionarán el discurso que denominaron ecológico o ecológico-ambiental y que habría conllevado a una “mistificación” y naturalización de la explicación de procesos ambientales histórica y socialmente construidos. A partir de aquí planteaban que conceptos como el de recurso natural fueron utilizados en el marco de una visión de la relación sociedad-naturaleza a-histórica que distinguía y objetivaba sus dos componentes (la sociedad por un lado y la naturaleza por el otro). De esta forma, el recurso natural fue comprendido como un objeto de referencia natural (naturaleza) utilizado por un sujeto de referencia social (sociedad) cuyo vínculo provocaba impactos de distinto tipo: impacto ambiental (si el sujeto recae en la sociedad), catástrofe natural (si el sujeto recae en la naturaleza). Como contrapartida, los escritos proponían orientar el análisis a la comprensión de la existencia de un proceso histórico para, en primer lugar, asumir la imbricación sociedad-naturaleza a través del trabajo (descartando así que sean objetos sincrónicos y distintos) y, en segundo lugar, para desentramar las relaciones sociales de producción que configuraban dicho vínculo y las problemáticas histórica y socialmente que ellos encarnaban. Por último, la crítica también apuntaba a cuestionar el sentido de escasez atribuido a los recursos naturales. Éste, presentado como algo dado por el propio objeto “natural” (de la naturaleza), en el contexto de la argumentación presentada, se entendía más bien como el resultado de las

relaciones sociales de producción que definían la necesidad de ese objeto.¹⁴² En términos de Natenzon Tsakoumagkos y Escolar (1988, p. 196-197. Cursivas originales):

El proceso histórico natural-social se expresa en una “naturaleza” natural-social (corte sincrónico) donde el sistema de necesidades sociales imperante determina la actividad productiva y *el momento de recurrir*. Tanto el capital constante como el variable se dan en el momento de la apropiación por parte del capital como *segundas naturalezas*. La conclusión entonces será que los medios y objetos de trabajo al igual que la fuerza misma del trabajo son naturales (natural-socialmente) en *ese* momento. Pero es la *recurrencia*, el re-currir (volver al uso de una *existencia*) donde se define el recurso ¿por qué? Normalmente el recurso es un *objeto apropiable* con un valor de uso determinado; lo que nosotros afirmamos ahora es otra cosa. El recurso no existe independientemente del *sujeto* recurrente, es decir del sistema de necesidades socialmente mediado. El recurso se *define desde el sujeto* pero es un valor de uso, es sólo la *posibilidad* presente en las existencias (naturales-sociales) que puede ser apropiada o no, y que para serlo debe ser *definido*. Es la *posibilidad de definir un valor de uso*, pero esta posibilidad *depende de la lógica referencial social*, es decir las relaciones sociales de producción y el sistema de necesidades acorde a un modo de producción definido histórico y localmente para una formación económico-social particular.

Ahora bien, una materia que comenzó con una impronta semejante a la mencionada en el subpartado anterior, pero que prontamente cambió su orientación en dirección a esta segunda mirada fue *Recursos Naturales*. Introducida con el plan de estudios de 1985, el programa del año 1986, elaborado y dictado por María Emma Corvi, se organizaba en torno a aspectos específicos de los recursos suelo, agua, vegetación, fauna, energéticos y turísticos y su estado y manejo en Argentina. En este marco, el impacto de las actividades humanas, distintas problemáticas asociadas a condiciones de deterioro, los estilos de desarrollo y las políticas de manejo y gestión de recursos y de conservación eran algunos de los temas tratados. Sin embargo, un cambio en el cuerpo docente de la asignatura a finales de la década de 1980, la salida de Corvi y el ingreso de Claudia Natenzon, Marcelo Escolar y Anabel Calvo, trajo aparejado un temario diferente orientado por una mirada crítica marxista sobre los recursos naturales. Así, en los programas de los años 1987, 1988 y 1989, como uno de los objetivos formativos, se planteaba el desarrollo de una visión

¹⁴² La reflexión, además, invitaba a realizar un desplazamiento semántico que permitiera dejar de hablar de recurso natural para poner el foco en el proceso de recurrencia social. De acuerdo con Escolar (1988), era en las determinaciones históricas del modo de producción capitalista donde se encontraba la forma en que se efectuaba el proceso social de recurrencia o, más precisamente, el modo de satisfacción genérica de las necesidades y su producción, y también la configuración de este proceso como expresión social de la valorización del capital. De esta forma, el proceso de recurrencia social refería a expresiones concretas de procesos de valorización de capital: la sumatoria de las necesidades sociales de producción de plusvalía (condición del sistema), con la necesidad social de consumo (condición de realización), y las necesidades sociales de reproducción de la fuerza de trabajo (condición de continuidad histórica del sistema).

crítica de la problemática referida a los recursos naturales y las implicancias que conllevaba el uso de este concepto al interior de las ciencias sociales y, en particular, en lo que concernía a la temática ambiental.

En este marco, la primera unidad de la materia se dividía en tres subunidades. Aquella inicial estaba destinada a conocer “el planteo tradicional del problema: recursos naturales, manejo y uso, naturaleza y sociedad” en donde cobraban preeminencia tópicos como “tipologías de recursos naturales”, “manejo integrado”, “planificación medioambiental y desarrollo”. La segunda subunidad se orientaba a trabajar con aquellos elementos teóricos y conceptuales subyacentes al planteamiento de la problemática ambiental y se dividía en dos partes: una que abordaba el análisis desde el campo de la Economía y las Ciencias Sociales, en donde se recuperaban tanto las visiones de la economía neoclásica como del marxismo para abordar tópicos como “el problema de la escasez absoluta y relativa”, “materias primas y recursos naturales” y “determinación histórica de necesidades”; y otra que se orientaba a identificar los aportes propios del dominio de la Biología, Ecología y Ciencias Sociales desde donde se trataban cuestiones como “el discurso ecológico”, “la ecología social y la ecología política”, “medioambientalismo ¿problemática o ideología?”, “las determinantes naturales de los procesos sociales”, “la idea de Naturaleza”, “problemas de fundamentación”. Finalmente, la tercera subunidad se abocaba a debatir los “enfoques alternativos en la discusión interna de las corrientes medioambientales y ecológicas”, en donde figuraban temas como “origen social y político de las problemáticas”, “lo denunciado y lo ocultado por el discurso” y “lucha política y ecologismo”, entre otros. De esta forma, los cuestionamientos desarrollados por los docentes en sus investigaciones y textos eran trasladados a la materia Recursos Naturales. En rigor, la lectura crítica marxista del concepto de recurso natural permitía abrir el temario hacia nuevos horizontes analíticos para el tratamiento de la problemática llamada ambiental.

Otra materia que seguía una línea semejante era *Teorías y Métodos de la Geografía II*, a cargo de Vicente Di Cionne. Esta asignatura, como fue comentado en el apartado 3.2.3, propiciaba un espacio que ponía en vinculación las perspectivas marxistas con los conocimientos geográficos. Bajo un planteo que abordaba problemas teóricos, epistemológicos y metodológicos de la Geografía, es posible identificar una unidad dedicada a trabajar la relación sociedad-naturaleza. En el programa del año 1986 bajo el

título “El dualismo ‘naturaleza-cultura’, se examinaban “características e implicancias de los planteos actuales”, “naturaleza, historia y sociedad”, “el ‘alerta ecológico’ y el ‘paradigma ecologista””, y “la dimensión territorial (o espacial) de la naturaleza-cultura”. En el programa del año siguiente, la misma unidad pasó a denominarse “Geografía, problemática ambiental e intra, inter y transdisciplinariedad”. Allí se analizaban temas como “diferencias y semejanzas entre el concepto de ‘medio’ en la Geografía clásica y la problemática ambiental contemporánea”, “¿Es el ambiente un objeto científico interdisciplinario?”, “la Geografía dentro del campo medio-ambiental”. Diferencias y desigualdades sociales mediadas territorialmente”. Del análisis de los contenidos de la asignatura puede inferirse la crítica al dualismo sociedad-naturaleza y que las desigualdades socio-territoriales serían entendidas como producto de las diferentes formas de apropiación de la naturaleza asociadas a las relaciones sociales de producción capitalista. En rigor, *Teorías y Métodos de la Geografía II* constituyó otro espacio desde donde reflexionar, de un modo diferente, sobre la ontología y las implicancias de la relación sociedad-naturaleza.

Ahora bien, en relación a la carrera de Geografía de la UNCuyo la perspectiva marxista respecto a la relación sociedad-naturaleza no orientó ni las investigaciones ni los contenidos de las asignaturas. Como fue señalado en apartado 3.2.3, en Mendoza en 1988 se llevó a cabo el seminario “Recursos, espacio y sociedad: aspectos teóricos y metodológicos para su estudio” que contó con la participación de Claudia Natenzon, María Isabel Andrade y Marcelo Escolar, por el lado porteño, y Elena María Abraham, Rosario Prieto y Daniel Cobos por el mendocino. De hecho, el texto escrito por Marcelo Escolar (1988) mencionado más arriba fue una presentación realizada en dicho seminario. Sin embargo, ellos no fueron recogidos en la propuesta institucional y epistemológica instituida. Además, los investigadores que participaron en dicho evento tenían poca incidencia en la Carrera. Por ejemplo, aunque el recorrido intelectual de Abraham y Prieto no siguiera un lineamiento estrictamente marxista, fueron investigadoras relevantes con aportes sustantivos para el campo de la historia ambiental y estudios ambientales en clave geográfica-histórica. Sin embargo, ellas desarrollaban sus líneas de trabajo en el Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas -CRICyT- dependiente del CONICET), es decir por fuera de la carrera de Geografía. Distinto es el caso de Cobos que sí era docente de la Carrera, pero, al parecer, sus intereses fueron en otra dirección según la información recopilada y comentada del CEIARN. Quizás, podría considerarse

que la imposibilidad de llevar adelante un cambio de plan de estudios y el escaso recambio de docentes durante la década de 1980 explican que no tuviera cabida este abordaje en particular. Ello demuestra una vez más el poder que detentaba el sector ligado a la promoción de la Geografía cuantitativa, en mayor medida, y de la Geografía regional clásica, en menor medida, en el marco de la disputa institucional-epistemológica que principalmente sectores de graduados, graduadas y estudiantes querían impulsar.

3.2.5.3. Región y modos de vida. La naturaleza como condición de posibilidad para el desarrollo de las sociedades

Esta tercera mirada encuentra antecedentes en las carreras de Geografía de la UNCuyo y de la UBA durante el período 1973-1983. Mientras que en la primera su presencia fue más permanente en los tres subperíodos (1973-1974, 1974-1976 y 1976-1983), en la segunda se hizo notoria en los últimos dos con la instalación de una Geografía de impronta más conservadora. En efecto, ese es el momento en el que cobró relevancia, nuevamente, comprender, en el marco de una región, el desenvolvimiento armónico de las sociedades frente a las posibilidades o limitaciones que ofrecía la naturaleza. Luego de la restitución democrática de 1983, en el caso de la Geografía porteña, la emergencia de una disputa institucional-epistemológica que produjo una renovación ligada a perspectivas marxistas y la fenomenológicas no dio continuidad a este tipo de análisis. En el caso de la Geografía cuyana, el enfoque regional francés de fines del siglo XIX y principios del XX convivió, aunque con menor peso, con la Geografía cuantitativa y el análisis locacional. De este modo, a partir de ciertos programas de materias de la carrera de Geografía de la UNCuyo y de algunos artículos publicados en el “Boletín de Estudios Geográficos” es posible identificar que esta tercera mirada allí tuvo vigencia.

De acuerdo con la documentación hallada, asignaturas como *Geografía de África y Oceanía* (1987), bajo la responsabilidad de Renée Lasalle, y *Geografía de América Anglosajona* (1987) y *Geografía de Eurasia* (1987), a cargo de Sergio Pannochia, proponían conocer y comprender los elementos físicos y humanos como forma de análisis de una región, ya sea la que correspondiera con el nombre de la materia o bien estableciendo regiones subsidiarias a su interior. Así, por ejemplo, eran tratados tópicos como “división regional de África: criterios para la división. Localización y estructura básica de cada región”, “el Nilo como río internacional: el control del agua”, “los acuerdos del uso del agua”, “la agricultura en la época de la Gran represa”, “Asuán y sus posibilidades”,

“Europa: Población. Orígenes y distribución”, “El hombre en Europa. La población actual y su distribución”, “El Mediterráneo. Estructura. Relieve y el Mar. El Clima. Agricultura y Ganadería. Países: Italia, Grecia y Turquía. Población y ciudades. Economía. Las regiones” o “[Estados Unidos] Las regiones: 1) Nueva Inglaterra, 2) El centro Atlántico, 3) El centro Este y Oeste, 4) El Sureste, 5) El Oeste. (...) los temas especiales son: El área industrial. La megalópolis. El sistema de los grandes Lagos y el San Lorenzo como vía de circulación. El cinturón lechero. El cinturón del maíz. El cinturón del trigo. El cinturón del algodón”, entre otros. Allí, entonces, se ponía de manifiesto un ímpetu, con tintes más bien descriptivos, por entender cómo se articulaban ciertas acciones humanas con determinadas condiciones del medio natural que, además, generalmente tendían a explorar las actividades económicas dominantes o los modos de vida (géneros de vida “lablacheanos”) sin proponer ninguna problematización.

Una mirada similar proponía la asignatura *Geografía Regional Argentina II*. Dictada por Matilde Velasco, el programa de la materia del año 1986 planteaba indagar los procesos generales que condujeron a distinguir entre regiones desarrolladas y regiones periféricas deprimidas, a su vez, se pretendía “crear conciencia de la importancia de un desarrollo armónico de las regiones argentinas”. En este sentido, en primer lugar, se analizaba la región pampeana en la que se abordaban cuestiones referidas a “el marco natural condicionante de las actividades económicas”, “crecimiento de la población en la región pampeana en relación con las regiones periféricas”, “las migraciones internas y la redistribución espacial”, “la población rural; el proceso de urbanización. La ciudad pampeana; jerarquización de la red urbana”, “la actividad industrial en argentina”, “concentración espacial”, “concentración financiera”, “inversión extranjera”, “incidencia del capital extranjero”. Luego, la atención se concentraba en las regiones del noroeste y noreste argentino abordando “clima, morfología y suelos, factores condicionantes para una agricultura subtropical”, “explotación forestal y algodonera en el Chaco”, “la población: distribución y problemas. Los núcleos urbanos, su jerarquía”, “los modos de vida del puneño y su dependencia del medio natural”, “principales actividades económicas de valles y sierras” y “el centro que comanda la región y la red de ciudades”, entre otros temas. En comparación con las asignaturas dictadas por Lasalle y Pannochia mencionadas más arriba, *Geografía Regional Argentina II* incorporaba el tratamiento de problemáticas vinculadas con las situaciones de desarrollo y subdesarrollo de carácter interno. Si bien ello no repercutía en una mirada diferente sobre cómo se trataba la

relación sociedad-naturaleza, representaba al menos un modo distinto de encarar los estudios de carácter regional.

Ahora bien, en el “Boletín de Estudios Geográficos” se pueden identificar dos publicaciones que también suscriben a esta tercera mirada de la relación sociedad-naturaleza. Se trata de los trabajos de María Eugenia Cepparo de Grosso “La actividad pastoril en Santa Cruz: paisaje homogéneo, estructura invariable” (1986) y de María Elina Gudiño de Muñoz “Incipiente modelo de diversificación agrícola en el Valle de Uco” (1987). El primero de ellos buscaba dar cuenta de cómo las condiciones de la naturaleza y el proceso histórico-económico del país (y particularmente en él, el papel de la región patagónica), produjeron que el espacio de la provincia de Santa Cruz sea concebido como un paisaje homogéneo. En palabras de la autora,

La presencia del hombre en este medio árido y desolador, sólo es visible en el parcelamiento de las explotaciones, en los distanciados cascos de estancias y en el cuidado y dirección de los rebaños. Es decir, que se produce una íntima fusión espacio —hombre— espacio, porque son las características del contexto espacial de la Patagonia Austral las que más han condicionado al hombre para desarrollar esa actividad, casi imperceptible a simple vista. Pero también el tiempo o el proceso histórico o el interés del país por el desarrollo de esta región, han influido en este espacio hasta darle la fisonomía pastoril actual. El tiempo transcurrido sin el desarrollo de otras actividades incidió en el predominio de la ganadería, y el espacio así orientado intervino como causa de un futuro y elevado crecimiento ganadero; pero también de una baja densidad y crecimiento poblacional (Cepparo de Grosso, 1986, p.85)

De este modo, Cepparo de Grosso ofrecía una descripción que analizaba las condiciones del medio natural, el predominio del uso ganadero en el suelo, la morfología agraria (esto es tamaño, forma y disposición del parcelamiento de la tierra), la distribución y dispersión de la población, la cantidad y el grado de tecnificación del trabajo agropecuario, las zonas de producción y comercialización y el tamaño y número de las explotaciones, para dar cuenta de cómo se fue conformando históricamente el paisaje santacruceño. Se trata, entonces, de un estudio analítico que buscaba exhibir lo singular de la organización económica-funcional de este espacio.

El segundo trabajo, por su parte, se situaba en la región del Valle de Uco, en la provincia de Mendoza, con la intención de identificar una actividad-eje para el desarrollo económico. En este marco, Gudiño de Muñoz realizaba una regionalización al interior de la región del Valle de Uco a los fines de presentar distintas zonas de producción y, en rigor, dar cuenta de una diversificación agrícola:

Valle de Uco es una región con grandes posibilidades de expansión económica, frente a la necesidad creciente de diversificar la producción agrícola y paliar la grave crisis que la actual estructura ha generado en la economía provincial. Las condiciones naturales permiten la práctica de variados y determinados cultivos que lo individualizan dentro del contexto general (...) A pesar de constituir una unidad, la acción modificadora del hombre sobre el espacio, configuró tres subsistemas agrícolas: **Tupungato**, caracterizado por la variedad de cultivos practicados -vid, frutales, hortalizas- y modernas formas de explotación de la tierra, **Tunuyán**, especializado en la producción de manzanas, actividad que lo distingue a nivel provincial, **San Carlos**, individualizado por el cultivo de la vid y modalidades tradicionales en cuanto del uso del suelo agrícola. (Gudiño de Muñoz, 1987, p. 139. Negrita original).

Distinguidas las áreas al interior del Valle de Uco, la autora se propuso precisar cuál de estos tres subsistemas debería ser el centro motor para impulsar un desarrollo basado en la diversificación agrícola. Para dar con ello, entonces, realizó un repaso por las limitaciones del medio natural, la evolución de la superficie cultivada, las formas de tenencia de la tierra y el grado de tecnificación alcanzado que permitió establecer un modelo agrícola de la región. Éste, abrió paso a una segunda etapa en la cual se indagó la rentabilidad de las explotaciones y los distintos canales de comercialización de la producción que dieron como resultado final a la región de Tunuyán como la más adecuada, principalmente por su infraestructura industrial dinámica, la existencia de un comportamiento económico integrado con dispositivos bancarios-financieros desarrollados y una alta concentración de circuitos de comercialización. De esta manera, Gudiño de Muñoz, realizaba un análisis que, si bien seguía algunos lineamientos metodológicos propios de las perspectivas cuantitativas, como la utilización de modelos, reposaba en un encuadre regional realizado a partir de identificar las actividades humanas realizadas en el medio natural.

En definitiva, tanto los programas de materias comentados como los trabajos de Cepparo de Grosso y Gudiño de Muñoz dan cuenta de abordajes en donde la región (y la regionalización) no solo se erigían como método de análisis y de recorte territorial, sino que expresaban el resultado de una relación sociedad-naturaleza que se basaba en las condiciones (limitaciones o posibilidades) que ofrecía la naturaleza para el desenvolvimiento de las sociedades que, de acuerdo con ciertas características económicas, sociales y técnicas, podían superarlas o aprovecharlas dando como resultado paisajes homogéneos o zonas de potencial desarrollo productivo.

3.2.5.4. *La preeminencia de lo físico y la ausencia de lo humano*

La cuarta de las miradas identificadas se caracteriza por ponderar los componentes físicos de la naturaleza, minimizando el accionar de los grupos sociales a un “factor antrópico” o, directamente excluyéndolo. Como fue comentado en el capítulo 2, este tipo de abordajes tuvieron presencia en la carrera de Geografía de la UBA durante todo el período 1973-1983. Bajo el contexto de la restitución democrática de 1983, el análisis de programas de materias disponibles permite comprender su continuidad, principalmente en asignaturas (y con profesores y profesoras) ligadas a disciplinas de las ciencias exactas y naturales.

Así, por ejemplo, en *Climatología*, dictada por Carlos Ereño, los programas de los años 1986, 1987 y 1989 proponían conocer el sistema climático de la Tierra, los principios básicos de su funcionamiento, sus variaciones periódicas y aperiódicas y añadía “la incidencia de las mismas en la sociedad moderna”. Sin embargo, los contenidos desglosados no daban cuenta de este último punto. De hecho, en ninguna de las unidades, tituladas “la componente astronómica del clima”, “la componente de circulación del clima”, “la componente geográfica del clima”, “clasificación climática” y “climatología regional sudamericana”, es posible hallar con alguna mención sobre el accionar de/sobre los grupos humanos. Algo similar sucedía con *Oceanografía*, conducida por Norberto Bellisio, y *Geomorfología*, con Juan Vicente Ferreiro como titular, materias cuyos programas no evidenciaban referencia explícita al papel jugado por las sociedades. En la primera, los programas de 1986, 1987, 1988 y 1989 abordaban cuestiones referidas a “propiedades físicas del mar”, “Química del agua de mar”, “el mar como medioambiente de la vida” (vegetal y animal), “las masas de agua y las corrientes de los océanos”, “interrelaciones de los organismos marinos” y “producción orgánica en el mar” (que incluía temas como “productividad primaria”, “recursos pesqueros”, producción pesquera mundial”, “recursos pesqueros argentinos y mundiales”, “accionar de los organismos reguladores internacionales”, entre otros). En la segunda, los programas de los años 1987, 1988 y 1989 trataban tópicos como “origen de la Tierra”, “teorías de las placas tectónicas”, “magmatismo”, “plutonismo”, “vulcanismo”, “orogénesis”, “fallamiento”, “procesos físicos, meteorización y erosión”, “morfología litoral y submarina”, “los sistemas morfoclimáticos”, “el cuaternario. Herencia y Paleoformas”. Una unidad diferente aquí era aquella en donde se analizaba “Geomorfología aplicada. Los estudios del medio ambiental y el ordenamiento territorial. Los estudios integrales del medio

natural. Rol de las imágenes satelitarias y fotografías aéreas”. A ellas, se puede añadir el caso de *Geografía Física de la Argentina*, a cargo de Alfredo Siragusa, en donde los programas de los años 1987 y 1989 planteaban el análisis de las distintas áreas de la Argentina siguiendo un criterio de “Regiones Naturales” en las que se analizarían en cada caso “el relieve predominante”, “las estructuras geológicas”, “las condiciones climáticas”, “la hidrografía”, “los tipos de suelos”, “la cobertura vegetal”, “la fauna” y “los recursos naturales”.

En suma, no se han encontrado en los programas relevados propuestas explícitas que articulen los contenidos “físicos” y “humanos”. Si estas vinculaciones aparecen, es mediante alguna referencia indirecta en la que se puede conjeturar una asociación con, por ejemplo, la explotación de recursos o la aplicación de conocimientos en trabajos o estudios integrales en clave ambiental. Si bien se trata de materias que responden a conocimientos de otras disciplinas más propias de las ciencias naturales, bajo el nuevo plan de estudios de 1985, pasaron a ser parte de una Geografía asumida y proclamada como ciencia social. De este modo, esta cuarta mirada se distingue por poner un mayor énfasis en el componente natural de la relación sociedad-naturaleza.

En el caso de la Geografía Cuyana, la situación resulta diferente en algunos programas de similares asignaturas. En efecto, materias como *Geomorfología* y *Climatología*, ambas dictadas por Ricardo Capitanelli, en sus respectivos programas del año 1985, daban cuenta de una relación sociedad-naturaleza que se interesaba por la adaptación de las sociedades al medio natural. Mientras *Geomorfología* incorporaba en su temario “Geomorfología y actividades humanas”, “Geomorfología de las regiones secas y desarrollo urbano”, “El problema de los movimientos del área y la tierra. Respuestas del hombre”, en *Climatología* se abordaba “el hombre en el clima”, “los imperativos climáticos y las técnicas del hombre”, “climas urbanos, medio ambiente y planificación del espacio”, “ordenamiento de regiones climáticas áridas”, entre otras. De esta forma, estas asignaturas se distinguían de aquellas homónimas dictadas en la carrera de Geografía de la UBA ya que no solo eran dictadas por geógrafos, sino que también, así sea lateralmente, proponían cierta vinculación entre la actividad humana y las bases físicas. Si bien era un contenido reducido inserto en temarios de campos disciplinares específicos, se manifestaba una distinción en la forma de tratar la relación sociedad-naturaleza.

Las diferentes miradas identificadas sobre los abordajes de la relación sociedad-naturaleza permiten dar cuenta del repertorio temático y conceptual de la disciplina en cada carrera de Geografía construido al compás de los alcances (y limitaciones) de las disputas institucionales-epistemológicas emergentes luego de la última restitución democrática. Así, el poder adquirido por el grupo renovador en Buenos Aires permitió, en primer término, desplazar de los lugares de poder a los integrantes de GAEA y, con ello, a las perspectivas de la disciplina próximas a la Geografía regional hegemónica (y también a la Geografía cuantitativa). En segundo término, permitió incorporar un bagaje teórico y metodológico ligado a perspectivas críticas, muchas veces, en clave marxista. Ello se traduciría tanto en la presencia de una mirada marxista como en la ausencia de una mirada regional de la relación sociedad-naturaleza. En Mendoza, por su parte, el grupo que buscó cuestionar las perspectivas cuantitativas hegemónicas que habían sido incorporadas a finales de la década de 1970 en convivencia con la Geografía regional de matriz clásica, no tuvo poder suficiente para realizarlo ante un grupo docente fuertemente consolidado en el campo científico que no sucumbió ante la llegada de la nueva democracia. Ello explicaría la presencia de la mirada regional y la ausencia de perspectivas críticas como la marxista sobre la relación sociedad-naturaleza. El interés compartido por la Geografía porteña y cuyana por el tratamiento de las situaciones de deterioro del ambiente y búsqueda de estrategias de planificación o conservación para mitigarlas, aparentemente, no tendría que ver con las disputas en ciernes, sino que su continuidad podría guardar relación con las implicancias de la socialización de las problemáticas ambientales en las últimas décadas del siglo XX. La cuarta mirada, que otorga preeminencia al abordaje por las condiciones físicas sobre las humanas parece ser una particularidad de la Geografía de la UBA. Esta era promovida por docentes no geógrafos (formados en ciencias exactas o naturales) que dictaban asignaturas como Climatología u Oceanografía. Si bien materias de esta índole formaban parte del plan de estudios de Geografía de la UNCuyo, el hecho que ellas fueran dictadas por geógrafos o geógrafas, justificaría un abordaje más integral de la relación naturaleza y sociedad y la ausencia de una perspectiva que priorizara la descripción de los aspectos físicos.

3.3. Apuntes y recapitulación

Para dar cierre a este capítulo se propone, a continuación, hacer una sistematización del análisis realizado en los apartados anteriores a los fines de sintetizar las trayectorias, las disputas institucionales y epistemológicas y los principales avatares que experimentaron las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo en el período comprendido entre 1983 y 1989.

- Con la llegada del gobierno de Raúl Alfonsín en diciembre de 1983, a partir de la intervención y normalización de las universidades nacionales, se buscó constituir un nuevo modelo de Universidad. Este, estaba dirigido a reestablecer y recrear las condiciones necesarias para la convivencia democrática haciendo eje en la autonomía académica, el autogobierno de tres claustros (profesores, graduados-graduadas y estudiantes), el pluralismo ideológico, los concursos docentes, la apertura del sistema a sectores sociales excluidos y el desarrollo de la investigación en el seno de estos centros académicos.
- Por el principio de autonomía se delegó en cada Universidad el proceso reconstrucción institucional. El nivel de conflictividad existente en cada Universidad y Facultad llevó a que las formas y tiempos de normalización fueran dispares. En este marco, y a pesar de la convalidación de los concursos sustanciados en tiempos de dictadura, en la Universidad de Buenos Aires y en la Facultad de Filosofía y Letras, se dio una importante renovación de la planta docente que contrastó con el escaso recambio de profesores y profesoras que experimentó la Universidad Nacional de Cuyo, en general, y la Facultad de Filosofía y Letras, en particular. En rigor, este aspecto fue clave para posibilitar/dificultar aperturas políticas, ideológicas y epistemológicas e instancias de cambio curricular.
- Durante los tiempos de la normalización democrática, en la carrera de Geografía de la UBA emergió una disputa institucional-epistemológica entre las autoridades y docentes recién llegados que incorporaron nuevos temas y bibliografías en las asignaturas y los docentes representantes de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos formados en la perspectiva regional y/o cuantitativa. En este marco, fueron los primeros quienes colaboraron en la apertura a nuevas ideas, teorías y marcos de interpretación que promovieron la producción y circulación de un

conocimiento crítico y comprometido socialmente. En el caso de la carrera de Geografía de la UNCuyo, la permanencia sin mayores alteraciones del cuerpo profesoras y profesores conformado desde los primeros momentos de la última dictadura cívico-militar asentó las miradas que ya habían sido introducidas años atrás en línea con la Geografía cuantitativa, desalentando la generación de una disputa institucional-epistemológica entre sectores conservadores y renovadores. En efecto, si bien se incorporaron temas nuevos como la carta dinámica del medioambiente o estudios referidos a la percepción del espacio urbano, éstos no escapaban del marco general que ofrecía la teoría de los sistemas (estrechamente ligada a las perspectivas cuantitativas) y no terminaron de despegarse del interés general de estudiar la localización, distribución y organización de fenómenos en el espacio, ya sea para planificarlos u ordenarlos. En otros términos, mientras en Mendoza se produjo una normalización de lo instituido, en Buenos Aires se normalizó lo instituyente.

- Con la llegada de la nueva democracia, el movimiento estudiantil experimentó un importante proceso de reorganización que, en las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo, se expresó con la elaboración de revistas y la organización de encuentros estudiantiles. Estas fueron estrategias orientadas a promover las disputas institucionales-epistemológicas que se pretendían llevar adelante en cada Carrera. Desde 1983 estudiantes porteños y porteñas dieron luz a una “Revista de los estudiantes de Geografía”, más tarde rebautizada “Espacio Libre”. Por su parte, sus pares de Cuyo en 1986 fundaron la revista “Ecumene”. Ambas nacieron con la impronta de erigirse, por un lado, como un espacio de expresión y comunicación que pretendía ampliar la participación estudiantil, y, por el otro, como un ámbito de formación, denuncia y reflexión que apostaba a incorporar el sentido crítico y el compromiso social para aportar con la renovación de las respectivas carreras.
- Por su parte, egresados y egresadas también desplegaron su propia estrategia para apoyar a los sectores renovadores que impulsaron o querían impulsar las disputas institucionales-epistemológicas mantenidas con los sectores conservadores y transformar en la Geografía porteña y cuyana. En Buenos Aires, en 1983 se creó el Colegio de Graduados Universitarios en Geografía y en Cuyo hacia 1988, por medio de un acercamiento con sus pares de la UBA, tuvo origen el Centro de

Graduados en Geografía de Mendoza. Ambos, se constituyeron como un espacio de agremiación, pero también de formación y de difusión de información y contenidos. Así, reflexiones, críticas, actividades, seminarios, cursos y referencias relevantes para los procesos de cambio curricular circularon por medio de boletines (“Boletín del Colegio de Graduados” y “Boletín Informativo del Centro de Graduados en Geografía”). Tanto la organización de graduados y graduadas de las carreras de Geografía de la UBA como la de UNCuyo buscaron articularse y aliarse con el claustro estudiantil a fin de reforzar sus posiciones en las disputas institucionales y epistemológicas en curso e implementar modificaciones relevantes en el seno de las Carreras.

- Una cuestión interesante que surge de los dos puntos anteriores, entonces, es la existencia de vínculos de afinidad entre estudiantes, graduados y graduadas de las carreras de Geografía de la UNCuyo y UBA. De este modo, si para los y las estudiantes los encuentros que se derivaron de la creación del CONEG, organizado por y para estudiantes, constituyeron un ámbito fecundo para el contacto, el vínculo y el intercambio de ideas y bibliografía (de hecho, fue por medio de ellos que estudiantes cuyanos y cuyanas tomaron como referencia a sus pares porteños), cursos, seminarios e instancias semejantes funcionaron de igual manera para graduados y graduadas (y fue por estas relaciones que se sentaron condición de posibilidad para la creación de la “Unidad de Investigación Mendoza del Instituto de Geografía de la UBA” en el marco del Programa de Historia Social de la Geografía, por ejemplo). Tales intercambios, en rigor, representaron una instancia original de circulación de ideas, materiales y personas tanto para promover las disputas institucionales-epistemológicas con los sectores conservadores, como para establecer apoyos y alianzas a los fines de reforzar las posiciones renovadoras y de esta manera producir una modificación de contenidos y, eventualmente, un cambio curricular.
- Sin embargo, el mayor o menor éxito que tuvieron las iniciativas estudiantiles y de graduados y graduadas quedó supeditada a la alianza con los sectores docentes renovadores y al poder de estos para llevar adelante cambios sustantivos como así también capacidad de modificar su plantel. Mientras que en la Geografía de la UBA hubo alianzas con estudiantes, graduados y graduadas (incluso, quienes participaron del Colegio de Graduados en buena medida ya eran o terminaron

siendo docentes de la carrera) en la de UNCuyo la situación fue inversa. Si bien hubo alianzas por parte de algunos docentes de impronta renovadora con estudiantes, egresados y egresadas, estos no contaban con poder suficiente para realizar cambios profundos. Por otra parte, las posibilidades de que graduados y graduadas que promovían la disputa se incorporaran al plantel docente eran limitadas y, además, las actividades que realizaban junto a estudiantes eran vistas con recelo por parte del sector conservador del claustro docente.

- Los alcances diferenciales del proceso de democratización en la UBA y UNCuyo, y de las disputas institucionales-epistemológicas emergentes, tuvieron su correlato en los cambios curriculares que se llevaron a cabo (o no) en las respectivas carreras de Geografía. En el caso de la UBA, la modificación del plan de estudios del año 1985 afianzó la renovación iniciada en los primeros dos años de la nueva democracia. Así, se incorporaron nuevos abordajes teóricos y metodológicos que dialogaban con el marxismo y la fenomenología e insertaban a la disciplina en las discusiones propias de las ciencias sociales. En este sentido, con el nuevo plan se recuperaron las propuestas renovadoras de la Geografía europea y norteamericana, como así también los primeros esbozos de un proyecto crítico latinoamericano de la década de 1970 y a otros autores e ideas ligadas a las ciencias sociales surgidas en el seno de América Latina. Además, la integración de nuevas materias permitió proseguir con el proceso de recambio de la planta docente. En la Geografía cuyana, durante los primeros años democráticos no se produjo una modificación del plan de estudios. Si bien en 1986 se creó una comisión de reforma, al igual que como había sucedido en Buenos Aires, integrada por docentes, graduados, graduadas y estudiantes, la existencia de cuatro propuestas y el escaso interés político por promover negociaciones para alcanzar consensos dilató el proceso. En efecto, la discusión por un nuevo plan de estudios no avanzó y el ímpetu transformador se diluyó hacia finales de la década de 1980.
- En el campo de la investigación, con la creación de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) a nivel nacional, se buscó dar un nuevo impulso a la actividad científica y, en especial, volver a colocar en un lugar central a las universidades nacionales en el complejo de CyT. De hecho, se planteó establecer una articulación entre el CONICET, las universidades y el sistema productivo. En

relación con los ámbitos universitarios, se desarrolló una política activa para favorecer la reconexión con el CONICET a partir de abrir convocatorias de financiamiento de proyectos, promover creación de grupos y equipos de investigación que no pertenecían al CONICET, incrementar los programas de becas para realizar actividades de investigación e implementar incentivos económicos por medio de varios programas como el Sistema de Apoyo a los Investigadores Universitarios (SAPIU) o el Programa de Apoyo a los Núcleos Universitarios de Investigación (PROANUI) entre otros.

- La política científica que tuvo la UBA se destacó por la utilización de recursos propios para cubrir una amplia gama de actividades y posibilidades de investigación. En efecto, con la creación del programa UBACyT se financiaron proyectos de investigación, becas de grado y posgrado y equipamientos a los fines de posicionar a la Universidad como espacio de investigación propio. La UNCuyo también ofreció subsidios para investigaciones y becas, aunque destinando menos recursos de los que dispuso la UBA. De modo complementario, apostó a obtener financiamiento externo como aquel proveniente de la Fundación de la Universidad Nacional de Cuyo, el CONICET o de los recursos que derivaron de Subsecretaría de Ciencia y Técnica que se encontraba en la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Mendoza. Esto conllevó a que, en lugar de mantener una política de financiamiento de investigaciones de amplio espectro como la UBA, se tendieran a priorizar áreas temáticas de interés para los organismos financiadores en detrimento de otras.
- A pesar de que los diagnósticos del período hablan de un crecimiento lento y débil para el desarrollo de la investigación en las universidades (propiciado por bajas remuneraciones, escasas dedicaciones exclusivas, limitaciones de infraestructura y de formación de recursos humanos), en el caso de Geografía, tanto en Mendoza como en Buenos Aires, puede considerarse que hubo un crecimiento importante en lo que hace a las actividades científicas.
- El Instituto de Geografía de la UNCuyo expandió su actividad mediante la creación de centros de investigación. Sin embargo, hacia finales de la década de 1980 perdió parte del rol central que había adquirido tras la contrarreforma del año 1975. Por un lado, por disposición de la Facultad de Filosofía y Letras, se permitió la creación de centros menores de investigación que, si bien dependían

de los institutos, tenían cierta autonomía. Así, se fundaron los centros de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial, de Cartografía del Medio Ambiente y de Estudios Interdisciplinarios de Ambiente y Recursos Naturales. El primero de ellos fue pionero en introducir una mirada disciplinar basada en el uso de los sistemas de información geográfica aplicados al ordenamiento territorial. La realización de trabajos para organismos públicos le otorgaría visibilidad y fuentes financieras que se traduciría en la adquisición de una destacada posición de poder en el campo científico principalmente durante el decenio de 1990. Por otro lado, hacia finales de la década de 1980 la FFyL llevó adelante un proceso de departamentalización que derivó en que el Instituto quedase subsumido al Departamento de Geografía. De esta manera, el Instituto experimentó un proceso pérdida de espacios y funciones. Así, sujeto al Departamento y con una nueva organización en Centros, el Instituto comenzó a mostrar pujas de poder que, inicialmente, no alteraron las posiciones en el campo científico-disciplinar. Sin embargo, ello sentó una condición clave para el desarrollo de disputas institucionales-epistemológicas en el umbral del siglo XXI.

- Por su parte, en el Instituto de Geografía de la UBA, las vinculaciones establecidas con organismos públicos y la Universidad de San Pablo y el financiamiento provisto por UBACyT, consolidaron la posición del grupo renovador de docentes, graduados, graduadas y estudiantes que participaban en la disputa institucional-epistemológica emergente al favorecer el desarrollo de diversos temas de investigación y la creación de equipos de trabajo. En efecto, los programas de Geografía del Transporte, Geografía de la Energía, Investigación en Recursos Naturales y Ambiente e Historia Social de la Geografía son evidencia de ello. Además, los vínculos con Brasil fueron claves para tejer redes con una Geografía crítica que había incorporado las propuestas marxistas en sus distintas vertientes desde finales de la década de 1970. De hecho, los seminarios brindados por Antonio Carlos Robert Moraes y Wanderley Messias Da Costa y la lectura de su producción intelectual, junto con la de Milton Santos, fueron herramientas teóricas que enriquecieron el proceso de renovación epistemológica de la Geografía de la UBA en la década de 1980.
- Tanto en la carrera de Geografía de la UBA como en la de UNCuyo es posible identificar distintas miradas que se realizaron en torno a la relación sociedad-

naturaleza. Una primera mirada compartida por ambas carreras es la que se concentró en el análisis de las condiciones de deterioro de la naturaleza o, más precisamente, del ambiente, a partir del impacto de las actividades humanas, así como también en las estrategias de planificación, manejo o conservación para mitigarlas. Una segunda mirada que tuvo lugar sólo en la Geografía porteña es la que, con base en el marxismo, proponía partir de la comprensión del proceso histórico que llevaba a poner en relación a la sociedad con la naturaleza a través del trabajo. En este sentido, dicho vínculo fue entendido al interior de las relaciones sociales de producción que se configuran en el modo de producción capitalista. Una tercera mirada, que se desarrolló específicamente en la carrera de Geografía de la UNCuyo, fue aquella que, desde la perspectiva regional, planteaba indagar en las condiciones (limitaciones o posibilidades) que ofrecía la naturaleza para el desenvolvimiento de las sociedades que, de acuerdo con ciertas características económicas, sociales y técnicas, podían superarlas o aprovecharlas. Finalmente, una cuarta mirada fue configurada en la carrera de Geografía de la UBA en la que la centralidad del abordaje está colocada, casi exclusivamente, en las condiciones físicas de la relación sociedad-naturaleza.

- Las miradas sobre la relación sociedad naturaleza producidas durante la década de 1980 guardan relación con los diferentes alcances que adquirieron las disputas institucionales-epistemológicas. De esta manera, se constata que mientras en Buenos Aires el proceso de renovación docente se acompañó de la adopción de perspectivas críticas, muchas veces nutridas por el acercamiento con el marxismo; en Cuyo, el escaso recambio del plantel docente explica la continuidad de un abordaje que se referenciaba en las perspectivas regionales clásicas y la poca permeabilidad para adoptar perspectivas críticas semejantes. Por otra parte, mientras que en Geografía porteña la aproximación regional disminuyó con el avance de la renovación, las propuestas que ponderaban los aspectos físicos se mantuvieron en materias dictadas por docentes formados en las ciencias exactas y naturales. Esta situación contrasta con lo sucedido en la UNCuyo, en donde los docentes de similares asignaturas estaban formados en Geografía y desarrollaban una visión que exploraba las posibilidades del para el desarrollo de las sociedades.

CAPÍTULO CUARTO

**Las carreras de Geografía
de la UBA y UNCuyo en
tiempos neoliberales
(1989-2001)**

En este cuarto capítulo interesa analizar las trayectorias que siguieron las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo entre los años 1990 y 2001. Consumada la salida de Raúl Alfonsín, el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) apostó por una intensa reforma económica e institucional. Al Plan de Convertibilidad para apaciguar la hiperinflación le siguió la búsqueda de modernización del aparato estatal basada en la supuesta ineficiencia de las instituciones públicas. En este marco, las universidades nacionales se convirtieron en blanco de controversias y fue puesta en tela de juicio su idoneidad para manejarse a sí mismas y su capacidad para dar respuestas a las demandas de la sociedad. Así, nació una nueva agenda que tomó como ideas claves a la calidad y la evaluación que la efímera gestión de Fernando de la Rúa (1999-2001) no alteró. Las particularidades de esta agenda, su recepción por parte de las universidades de Buenos Aires y Cuyo y los impactos que trajo aparejado para la vida universitaria, son algunos aspectos que interesan tener en cuenta para poder contextualizar el recorrido propio que tuvieron las carreras de Geografía. De esta manera, este capítulo propone explorar las implicancias que tuvo la nueva agenda de gobierno en cada Universidad y en el ámbito de la ciencia y tecnología para, luego, comprender los cambios, consolidaciones y las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron (o no) en las respectivas carreras de Geografía. De esta forma, un primer apartado indaga el espíritu reformista del gobierno menemista consolidado con la sanción de una nueva ley universitaria, examina las características que adquirió el sistema científico en relación a las universidades y el CONICET y explora las desavenencias de tal agenda durante el gobierno de La Alianza. Por su parte, un segundo apartado estudia las modificaciones de planes de estudio, los contenidos, la planta docente, los equipos y temas de investigación y las miradas sobre la relación sociedad-naturaleza que tuvieron lugar en la Geografía porteña y cuyana. Finalmente, un tercer apartado, recoge y sistematiza las ideas principales abordadas a lo largo de todo el capítulo. Con esta indagación, la tesis cierra el período temporal propuesto y deja camino abierto para, en un próximo capítulo, propiciar algunas consideraciones finales.

4.1. Calidad, evaluación y mercado. La nueva agenda universitaria de la década de 1990

Este apartado pretende identificar los principales cambios que experimentaron los ámbitos universitarios, en especial la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Cuyo, durante los gobiernos de Carlos Menem (1989-1999) y Fernando De la Rúa (1999-2001). En este sentido, mientras el primer subapartado se aboca a conocer el espíritu reformista del gobierno menemista y sus diferentes etapas de implementación consolidado con la sanción de una nueva ley universitaria, el segundo, por su parte, se detiene en las características que adquirió el sistema de ciencia y tecnología en relación a las universidades y el CONICET. Finalmente, un tercer subapartado concluye con los escasos intentos de introducir modificaciones en las universidades y en el complejo CyT que tuvo el efímero gobierno de La Alianza.

4.1.1. Universidades cuestionadas y reformadas. Nuevos actores, leyes y significantes

Tras la delicada situación social, política y económica que enfrentaba el país a fines del año 1989, por decisión de Raúl Alfonsín se adelantó el traspaso del poder a Carlos Saúl Menem, presidente electo. Si bien el marco era crítico, luego de 16 años volvía a producirse en Argentina una sucesión presidencial por vía democrática que, además, contaba nuevamente con un líder oriundo del partido peronista. Ambos hechos, habían tenido antecedente en el año 1973 cuando en el mes de marzo fue elegido Cámpora y pocos meses después, en septiembre, se hizo lo propio con Juan Domingo Perón.

En la asunción del 8 de julio, Menem (1989, p.3) señalaba que “Hay que decir la verdad, de una vez por todas. La Argentina está rota. En esta hora histórica, comienza su reconstrucción.”. Para ello, se llevó adelante un plan económico que siguió los lineamientos del “Consenso de Washington”¹⁴³ y que implicó la aplicación de políticas neoliberales apoyadas ideológica y materialmente por organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial. Es en este contexto que se fue instalando una retórica discursiva que cuestionaba al aparato estatal y, más en particular, a los gastos realizados por el Estado como así también los costos y la eficiencia de las instituciones públicas. En los hechos, ello se acompañó de una descentralización administrativa, desregulación

¹⁴³ Nombre acuñado por el economista John Williamson (1990) con el que se conoce al conjunto de reformas de corte neoliberal aplicadas en América Latina a partir de la década de 1990.

financiera, ajuste fiscal, privatización de empresas estatales y concesión de servicios públicos a empresas extranjeras. De esta manera, la legitimidad del Estado como proveedor de bienes y servicios se fue erosionando, abonando el terreno para transferir sus tareas al sector privado (Chiroleau y Iazzeta, 2005).

En este marco, las universidades nacionales se constituyeron como blanco de controversias, en especial en lo concerniente al financiamiento, al manejo presupuestario, a las políticas de admisión estudiantil, al sistema de remuneración docente y no docente, al lugar de la investigación y a la oferta y el contenido curricular. El sentido social, la prioridad y la naturaleza de la inversión en educación superior fue puesto en discusión (Buchbinder, 2005). Se partió de un diagnóstico negativo de la política universitaria del radicalismo basado en la masividad, según el cual había un importante deterioro en el nivel de formación de estudiantes, bajas tasas de rendimiento y graduación, exiguas dedicaciones exclusivas para docentes-investigadores y ausencia de mecanismos institucionales de rendición de cuentas. Como resultado de dicho balance, desde el propio gobierno, y bajo la concepción de que la transformación sólo podría producirse desde afuera por la incapacidad de las instituciones universitarias de autorreformarse, se elaboró una nueva agenda para las universidades centrada en la calidad y la evaluación que reconfiguró la relación entre ambos actores. En este marco, una premisa básica que se buscó instalar fue que ya no habría una provisión de subsidios estatales para utilizar bajo una concepción amplia autonomía universitaria (como venía sucediendo en tiempos democráticos anteriores), sino que ahora el financiamiento quedaría condicionado, sometido al control estatal, y dependería de sus usos y resultados (Coraggio y Vispo, 2001; Krotsch, 2018 [2001]; Buchbinder, 2005, 2018; Buchbinder y Marquina, 2008; Erreguerena, 2017, Nosiglia, 2022).¹⁴⁴

Las transformaciones implementadas en el nivel universitario fueron más graduales y lentas que aquellas llevadas adelante en la órbita más general del Estado (Chiroleu e Iazzeta, 2005). En este sentido, siguiendo el trabajo de Krotsch (2018) [2001], es posible analizar el derrotero de la nueva agenda universitaria distinguiendo cuatro etapas.

¹⁴⁴ Tal cuestión se corresponde con la idea del paso del “Estado benevolente” hacia el “Estado evaluador”, utilizada para comprender el cambio en la relación entre el Estado y los sistemas de educación superior (Brunner, 1990, 1994; Neave, 1990 y Neave y Van Vught, 1994). El Estado benevolente, proveedor de recursos a las Universidades sin mayores exigencias de eficiencia en su gasto y con débiles controles externos, cedía lugar a otro evaluador que juzgaba, en función de resultados, el uso de la autonomía y la disposición de recursos.

4.1.1.1. Construcción de la agenda universitaria. Etapa I (1989-1991).

Durante los primeros tres años del menemismo, las autoridades del Ministerio de Cultura y Educación mantuvieron una actitud declarativa y de construcción de la agenda en torno a la calidad y la evaluación universitaria. La narrativa del desprestigio de la Universidad asumida desde una perspectiva del gasto público fue abriendo un temario mediático sobre cuestiones como la necesidad de arancelamiento basada en motivos de equidad social o la generación de recursos propios como modo de superar la crisis presupuestaria. La intención era no solo minar la tradicional confianza con la Universidad pública, sino también generar un consenso en la población sobre la necesidad de instrumentar procesos de intervención y transformación de la vida universitaria.¹⁴⁵

Estos hechos generaron fuertes enfrentamientos con las universidades que comenzaron a ver en el gobierno nacional un enemigo externo. En esta coyuntura, la UBA tuvo un papel protagónico constituyéndose como un importante bastión de crítica y resistencia frente a la política oficial apelando a la defensa del principio de autonomía universitaria (Nosiglia, 2013, 2022; Unzué, 2020). En el CIN, la hegemonía del partido radical había comenzado a ser disputada desde 1988 a partir de algunos cambios en los rectores, como en el caso de la UNCuyo con la asunción de Bertranou, que habían permitido conformar un bloque peronista-justicialista. Sin embargo, como indica Erreguerena (2017, p.168) “La UBA era el eje del sistema, tanto por su historia, tamaño y prestigio académico, como por su “poder de fuego” dado por la capacidad de movilización estudiantil, amplificado todo ello por estar situada en el centro neurálgico del país.”. Por ello, no fue casual que desde el gobierno nacional proliferó una activa política de creación de nuevas universidades públicas centrada en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), con la intención de reducir la supremacía de la UBA en el sistema nacional (Buchbinder y Marquina, 2008; Rovelli, 2012).¹⁴⁶ Para dar tregua a este marco conflictivo, en 1991, el CIN promovió la firma un protocolo de concertación en el que el gobierno se comprometía a valorizar los ámbitos universitarios y sus actividades científicas como agentes esenciales del desarrollo económico y social; y las casas de estudio buscarían racionalizar su organización y optimizar sus recursos. Como resultado de este protocolo se creó una comisión de

¹⁴⁵ En efecto, siguiendo a Buchbinder y Marquina (2008), en el presupuesto del año de 1992 se incluyó por primera vez un fondo sin finalidad específica para ser utilizados a discreción por el propio Ministerio de Cultura y Educación. Así, dicha partida, que se fue incrementando con el correr de los años, implicó que el Poder Ejecutivo pudiera diseñar políticas puntuales para las universidades, direccionándolas hacia objetivos definidos desde el gobierno nacional.

¹⁴⁶ En particular, entre 1989 y 1995 se crearon las universidades de La Matanza, Quilmes, General Sarmiento, Tres de Febrero, General San Martín y Lanús.

concertación que estableció una reforma administrativa específica para las universidades diferenciada de la que en ese entonces se estaban llevando a cabo en la órbita del Estado.¹⁴⁷

4.1.1.2. Implementación de nuevos agentes y políticas universitarias. Etapa II (1993-1995).

A partir del año 1993 se dio paso a una segunda fase. Ésta se focalizó en la generación y aplicación de políticas para el sector, en establecer alianzas y consensos con instituciones y grupos universitarios particulares (para encapsular la resistencia al proyecto oficial) y en gestar organismos de mediación para penetrar en las bases del sistema universitario. La primera expresión de este posicionamiento más activo fue la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (Krotsch, (2018) [2001]; Buchbinder y Marquina, 2008). De acuerdo con Erreguerena (2017), la SPU fue un agente especialmente dinámico que se posicionó en el centro de la escena político-institucional y originó la mayor parte de las iniciativas esbozadas durante este período.¹⁴⁸ Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- Desde fines de 1993 se creó el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de las Universidades nacionales que, mediante estímulos económicos, promovía y premiaba a quienes desarrollaran actividades científicas de investigación conjuntamente con las de docencia, a través de un sistema de categorización basado en evaluación de pares y el cumplimiento de pautas de rendimientos preestablecidas (Buchbinder y Marquina, 2008; Erreguerena, 2017). De esta manera, se aspiraba a profesionalizar las tareas de investigación realizadas por docentes en las universidades y, con el respaldo de fondos económicos, incrementar los salarios docentes. Así, en términos de Unzué (2020), la lógica de

¹⁴⁷ De acuerdo con el estudio de Erreguerena (2017), la reforma administrativa de las universidades se basó en un régimen normativo especial centrado en la elaboración de una nueva estructura administrativa formal, en el análisis y revisión de la política de recursos humanos y en el estudio y financiamiento de los insumos necesarios para mejorar la gestión de las universidades. Este acuerdo contrastaba con lo establecido por las leyes 23.696 y 23.697 del año 1989 y los decretos 435, 612, 1757 y 2476 de 1990, establecidos por el Poder Ejecutivo Nacional, según los cuales se avalaba el recorte de personal, la privatización de servicios no esenciales y la racionalización de servicios administrativos y no docentes, entre otras cuestiones.

¹⁴⁸ Según su decreto fundacional (Poder Ejecutivo Nacional, Decreto 506, 1993) esta Secretaría tenía por fin conducir la elaboración de planes y políticas referidas a la enseñanza universitaria y evaluar, supervisar y apoyar el cumplimiento de la legislación y normativa referida al sistema universitario. También se planteaba definir lineamientos de políticas y estrategias para la evaluación técnica de la creación, supresión y modificación de la estructura general de carreras y planes de estudios solicitados, reformas de estatutos y representar al Ministerio de Cultura y Educación frente al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Además, postulaba diseñar políticas para el análisis, evaluación y seguimiento del desempeño del sistema educativo universitario, promoviendo la elaboración de sistemas, instrumentos e indicadores de evaluación y control.

los incentivos fue disruptiva no solo por haber creado un estímulo económico para orientar el comportamiento de una porción minoritaria de docentes (aquella con dedicaciones especiales) hacia la investigación, sino también por haber favoreciendo la creación de una carrera académica que valorizaba simbólicamente y materialmente las trayectorias personales con especial énfasis en las credenciales de posgrado y la productividad en investigación como mecanismos de jerarquización y distribución de prestigio académico.

- En reemplazo del SICUN, mencionado en el capítulo anterior, en marzo de 1995 comenzó a funcionar la Comisión Asesora de Posgrados (CAP). Esta proponía desarrollar, organizar y sistematizar la oferta de este nivel de estudios a través de procesos de evaluación por comités de pares y acreditación que, según cada categoría, brindaban acceso a financiamiento que permitía disponer de presupuesto para recibir y convocar a becarios, contratar profesores y profesoras, realizar consultorías y/o equipar bibliotecas. Para Krotsch (2018 [2001]), la CAP fue el antecedente inmediato de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), órgano central de las políticas evaluativas que entró en vigencia con la sanción de una nueva ley de educación superior en el año 1995.
- También la SPU desplegó el Programa de Reformas de la Educación Superior (PRES) que, en términos de Erreguerena (2017), resultó ser un dispositivo central para el fortalecimiento del cuerpo burocrático del gobierno en la política hacia las universidades. Por medio de fondos provistos por la banca internacional, el PRES buscó promover la eficiencia de los sistemas de gestión y la calidad académica e institucional, modificar los criterios de distribución de recursos, incrementar la transparencia y disponibilidad de información del sistema y facilitar el ordenamiento legal de la enseñanza en la educación superior. De aquí surgieron distintos subprogramas que aplicaban directamente a las universidades. Ejemplo de ello son el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC), que otorgaba apoyos económicos para ampliar la formación de posgrado de la planta docente, proveer materiales a bibliotecas, consultorías para renovar planes de estudio y programas de mejora de los sistemas de gestión, o el Sistema de Información Universitaria (SIU) y la Red de Interconexión Universitaria (RIU), cuyo fin era facilitar el acceso, manejo y circulación de información de y entre

universidades y contar con herramientas que permitieran llevar adelante los mecanismos de rendición de cuentas. Otros subprogramas fueron los de Fortalecimiento Institucional (FOI), que apuntó a brindar recursos para la organización institucional de la SPU, o el de Asignación de Recursos (AR) que se abocó a definir una fórmula objetiva de distribución de los recursos ordinarios destinados al funcionamiento de las instituciones.

En líneas generales, durante esta segunda etapa se asistió a una proliferación de instrumentos en manos del gobierno nacional para incidir en las universidades sosteniendo los principios básicos de evaluación y calidad que configuraban la nueva política en educación superior (Buchbinder, 2005). Su funcionamiento no fue puesto en marcha por una vía de total imposición, sino que encontró una aceptación negociada por medio del CIN que se mantuvo entre las fronteras del campo universitario y el campo burocrático-estatal oscilando entre un discurso de rechazo a las políticas impulsadas por el gobierno nacional y un involucramiento activo en la implementación de los programas de la SPU. En la UBA, si bien la gestión de Shuberoff (1986-2002) mantenía un posicionamiento de trinchera (Unzué, 2020), los distintos mecanismos mencionados comenzaron a permear debido a que implicaban recursos económicos, infraestructura, equipamiento e ingresos adicionales al personal, en un contexto de restricción del gasto público (Erreguerena, 2017). Esta situación fue corriente para todas las universidades nacionales. No obstante, un caso particular representó la Universidad Nacional de Cuyo que, bajo los rectorados de Bertranou (1988-1996) y Martín (1996-2002), mostró simpatías con las instancias de evaluación emanadas desde el gobierno nacional.

En efecto, en mayo de 1993 la UNCuyo firmó el convenio con el Ministerio de Cultura y Educación para emprender su primera autoevaluación institucional orientada exclusivamente a la función docente (UNCuyo, 1996a).¹⁴⁹ En 1995, antes de la sanción de la nueva ley de educación superior, esa instancia fue complementada por otra de evaluación externa que convirtió a la UNCuyo en la primera Universidad Nacional en someterse a este proceso (UNCuyo, 1996b). De hecho, para las propias autoridades ello

¹⁴⁹ Interesa destacar que en 1992 la Secretaría Académica de la UNCuyo difundió el documento “Líneas de acción del área académica, apuntes para una definición estratégica” (UNCuyo, 1996a). El escrito trataba de una evaluación general de la acción de la Universidad sobre temas de “eficiencia externa” (productividad, títulos y certificados, demanda social e individual, características organizacionales) y de “eficiencia interna” (rendimiento, aprendizaje, personal, equipamiento, estructura de la organización, financiamiento). Entre sus líneas de acción postulaba, justamente, la autoevaluación de la calidad de la Universidad siendo ésta “la condición base de las restantes”.

representó “...el hito más importante en este periodo de vida de la Universidad Nacional de Cuyo. O, por lo menos, la primera etapa de un hito construido por un conjunto de decisiones y acciones.” (Bertranou y Martín, 2009. p. 283). Ambas evaluaciones fueron publicadas en el año 1996 con José Francisco Martín como nuevo rector. Su presentación, no solo mostraba una continuidad con la política de Bertranou, sino que explicitaba las adherencias a la nueva agenda universitaria:

Qué nos sucedió a raíz de este itinerario. En primer lugar, pudimos vivir y comprobar la madurez de nuestra casa en lo relativo a la convivencia interna y a la decisión de leerse a sí misma. Hubo opiniones encontradas, como corresponde a una instancia democrática, pero nadie se lanzó a descalificar en bloque la evaluación alentando viejos fantasmas. (...) En segundo lugar, realizamos un esfuerzo histórico de conocimientos sobre nosotros mismos. (...) En tercer lugar comprobamos que la evaluación sirve para construir y no para destruir. (...) Comenzamos esta presentación aludiendo a la autonomía porque nuestra Universidad apostó de manera totalmente libre a su evaluación y lo hizo sin interferencias de ningún tipo, ni en lo interno ni en lo externo. La opción fue por el futuro y por la calidad y continuamos en ella a través del funcionamiento pleno de órganos de gobierno (Martín, 1996, p.11-12).

En paralelo a la construcción e implementación de esta agenda universitaria, otra cuestión que merece ser señalada es la aprobación de nuevas normativas. Por una parte, la ley de transferencia de los servicios educativos 24.049 (1991) trasladó la dependencia de las escuelas medias y los institutos terciarios del gobierno nacional a los gobiernos provinciales. Por otra, la ley federal de educación 24.195 (1993) reestructuró el sistema tradicional de educación de primaria obligatoria de siete años de duración y educación secundaria optativa de cinco o seis, a uno nuevo compuesto por el nivel de educación general básica de nueve años de duración seguida por otro de educación polimodal de tres años. Además, como señala Busch (2015), la ley federal de educación sancionó el funcionamiento de un sistema de evaluación y de información e implicó la concertación de nuevos contenidos básicos comunes para todos los niveles del sistema educativo. Ello, afectó a las universidades nacionales en materia de formación docente dado que distintas carreras tuvieron que hacer readecuaciones conforme las nuevas disposiciones legislativas y los contenidos a impartir.¹⁵⁰ Como se verá más adelante, esta normativa fue

¹⁵⁰ De acuerdo con el estudio de Paviglianiti (1995), la ley federal de educación representó un retroceso para las universidades nacionales por cuanto fueron incluidas en un mismo conjunto con las privadas. De hecho, la alusión a “Universidad” sin distinciones, se acompañó de disposiciones generales sobre los alcances de su autonomía y autarquía. Además, la quita de atribuciones y responsabilidades en materia de formación docente y cierta indefinición acerca de la delimitación de los grados académicos y profesionales, de la incumbencia de los títulos y de los requisitos para la habilitación profesional derivaron en que “...las universidades nacionales pierden su carácter de instituciones de derecho público y son sometidas a todas las cláusulas del ajuste económico-financiero” (Paviglianiti, 1995, p.142).

significativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo puesto que implicó abrir una etapa de revisión y modificación de todos los planes de estudios. En el caso de la UBA, aunque no hubo una medida semejante en un marco de rechazo más o menos generalizado a las reformas que impulsaba el gobierno menemista, la injerencia de una nueva ley federal de educación no pasó desapercibida.

4.1.1.3. La nueva ley de educación superior. Etapa III (1995).

Finalmente, la tercera etapa corresponde a la burocratización y consolidación de las reformas universitarias a partir de la sanción de la ley 24.521 de educación superior (LES) en el año 1995. Desde que había sido recuperada la democracia, las universidades estaban regidas por un vacío legal en tanto no se había producido una ley orgánica que reemplazara a la derogada ley de facto 22.207 del año 1981. Si bien existía un marco regulador que provenía de la ley 23.068 aprobada en 1984, la misma destacaba su modo provisorio a la espera de ser reemplazada por otra de carácter definitivo. Desde entonces, habían existido algunos intentos por parte del alfonsinismo pero que no avanzaron ante la falta de consensos. Así, ahora, en un marco de transformaciones más radicales, la creación de una nueva norma asomaba como prioridad para legitimar los cambios iniciados en las universidades.

Luego de intensas negociaciones entre el CIN y el gobierno nacional, en julio de 1995 se aprobó la LES cristalizando el cambio de relaciones entre el Estado y las universidades. Entre los aspectos que reglamentaba, cabe destacar su injerencia sobre:

- a- El gobierno universitario. Si bien su conformación quedaba supeditada a lo establecido por cada estatuto universitario, se debía asegurar una representación mayoritaria al claustro docente (50%), un porcentaje mínimo de materias aprobadas para quienes representaran al claustro estudiantil, una relación de no dependencia con la institución universitaria en caso de sumarse el claustro de graduados y graduadas y un cupo de no docentes cuyo alcance sería determinado por cada institución;
- b- Las condiciones de regularidad y admisión. Para la primera se establecía un mínimo de materias por año, y para la segunda una descentralización hacia cada Facultad cuando el número de estudiantes sea superior a 50.000; y
- c- Los planes de estudios. Principalmente aquellas carreras de interés público, esto es que pongan en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los

derechos, los bienes o la formación de los habitantes, además de ser acreditadas, debían tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios de formación práctica establecidos por el Ministerio de Cultura y Educación.

A la par, la ley establecía un nuevo régimen de autarquía financiera que reafirmaba la distribución del aporte financiero del Estado Nacional de acuerdo a indicadores de eficiencia y equidad, que descentralizaba en cada Universidad la fijación del régimen salarial para el personal docente y no docente y que abría la posibilidad de gravar tasas para los estudios de grado junto con la búsqueda de otras fuentes de generación de recursos, como la venta de servicios o el arancelamiento de posgrados. De esta manera, la simultánea disminución de la autonomía con la expansión de la autarquía, contribuían a construir un ideario de la Universidad autosuficiente (Unzué, 2020).

De acuerdo con el análisis de Krotsch (2018 [2001]), se comprende que la LES fue pragmática por cuanto consolidó una serie de acciones ya en vigencia, pero, a su vez, complejizó el campo de relaciones entre el gobierno y las universidades al posibilitar nuevas formas de gestión y coordinación, como así también instancias de poder y negociación, incorporando una serie de actores intermediarios, de “amortiguación”. De esta manera, si con anterioridad el CIN junto al Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), a los que luego se sumó la SPU, constituían los enlaces entre el gobierno y las universidades, a partir de la LES se creó el Consejo de Universidades (CU), los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CRPES) y la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU) que, si bien no fue planteada como un órgano de coordinación, por su centralidad y atribuciones, en los hechos terminó funcionando de esa manera (Erreguerena, 2017).¹⁵¹ Así, los seis

¹⁵¹ En este entramado, un rol destacado para la nueva agenda universitaria fue adquirido por parte de la CONEAU. La sección tercera de la LES introducía por primera vez la obligatoriedad de la evaluación y acreditación colocando en el deber de las instituciones universitarias el asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional complementadas por otras externas a realizarse cada seis años y abarcando funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Siguiendo a la LES, la CONEAU fue definida como un organismo que aplicaba las regulaciones establecidas por el Ministerio de Cultura y Educación y que, entre una amplia variedad, cumplía las funciones de coordinar la evaluación externa de instituciones, acreditar carreras de grado consideradas de interés público y todas las carreras de posgrado, brindar pronunciamientos sobre la consistencia y viabilidad de proyectos institucionales de nuevas universidades nacionales y provinciales y preparar los informes necesarios para el otorgamiento de autorización provisoria o reconocimiento definitivo a instituciones privadas. Sus miembros, designados por el Poder Ejecutivo Nacional, otorgaban representación al CIN, al CRUP, a la Academia Nacional de Educación, a las cámaras de diputados y senadores y al propio Ministerio de Cultura y Educación. Así, en términos de Krotsch (2018 [2001]) este organismo, influido por el poder político, era clave y estratégico debido a su capacidad para distribuir valor a través de la jerarquización de las instituciones e incidir así sobre la distribución de fondos y recursos. Para Buchbinder (2005), entonces, la CONEAU

organismos mencionados (CIN, CRUP, SPU, CU, CRPES y CONEAU) configuraron una coordinación densa y policéntrica con amplio protagonismo de la burocracia político-estatal (Krotsch 2018 [2001]).

En definitiva, durante el gobierno menemista se fue imponiendo una agenda signada por una idea de modernización, establecida a partir de parámetros internacionales (Mollis, 2003). Ello, trajo aparejados cambios significativos en la relación entre el Estado y la Universidad como lo demuestran la creación de órganos intermediarios, la puesta en marcha de procesos de evaluación y acreditación y la necesidad de la búsqueda de recursos económicos alternativos para engrosar los presupuestos. Al tiempo que el Estado se retraía de distintas esferas de la vida social, en el sistema universitario se crearon estructuras específicas de intervención y control que partían de un diagnóstico de un sistema agotado, costoso y poco eficiente (Unzué, 2020). A su vez, esta situación, llevó a que las universidades adecuaran y supeditaran sus prácticas cotidianas, su cultura académica,¹⁵² a una lógica mercantil (Naidorf, 2005). En efecto, durante la década de 1990, se asistió al desarrollo de una nueva lógica universitaria en donde los valores de calidad científica, relevancia social, pertinencia y equidad, cedieron lugar ante una connotación más bien corporativa que se desenvolvía siguiendo la lógica de mercado (Vessuri, 1995; Aronson, 2010). Así, en términos de Mollis (2003, p.204), durante el gobierno de Carlos Menem,

...las universidades argentinas –afectadas por las políticas de corte neoliberal, por las restricciones presupuestarias, por el ajuste fiscal y la transformación del contrato social entre el Estado y la sociedad civil– ha desnaturalizado los “saberes universitarios” para convertirlos en “conocimientos mercantilizados”. El saber se mide con el lenguaje de las finanzas, se calcula a través de indicadores de rendimiento y de certificados y diplomas entregados en tiempo y forma con mayor valor de mercado; se representa en la formación de recursos humanos cuando, al mismo tiempo, las humanidades van perdiendo gradualmente sus recursos. Nuestras universidades tienen alterada su identidad como instituciones de los saberes hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al “supermercado”, donde el estudiante es cliente, los saberes una mercancía, y el profesor un asalariado.

puede ser concebida como una herramienta de transformación de la realidad universitaria, bajo el propósito brindar información, diseñar y direccionar políticas para mejorar el funcionamiento de las instituciones según los intereses del gobierno nacional.

¹⁵² Naidorf (2005, p.88) define a la cultura académica como “...el universo de pensamiento múltiple y diverso que caracteriza las maneras de ser y hacer de los científicos argentinos de la Universidad.”. En efecto, para la autora la cultura académica se encuentra atravesada por las representaciones, motivaciones, concepciones e ideas acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia. Las y los distintos actores que intervienen en su configuración participan, por medio de procesos de negociación, configurando diferentes dimensiones históricas y políticas, valores académicos y de mercado, conflictos y obstáculos institucionales.

4.1.1.4. Recepciones diferenciales en torno a la LES. Etapa IV (1995-1999)

Como se ha venido anticipando, la LES y el despliegue de su contenido fueron inicialmente cuestionadas y resistidas por buena parte de las universidades nacionales. De acuerdo con Nosiglia (2013), esto se debió, por una parte, a que la CONEAU, la evaluación y la acreditación fueron consideradas como un avance sobre la autonomía en tanto las instituciones universitarias se sometían a un proceso realizado en base a estándares exógenos y por una agencia externa a ellas, y, por otra, por el temor de que se introdujera una lógica de mercado en donde las universidades fabricaran “productos” y compitieran para atraer consumidores. En este marco, es importante reconocer la existencia de tensiones en los ámbitos universitarios. En particular, resulta interesante destacar cierto carácter negociado entre la confrontación y aceptación que promovía la UBA.

En 1995, las autoridades universitarias, junto con las de las facultades y algunos miembros de la FUBA, organizaron un encuentro en la ciudad de Colón, provincia de Entre Ríos, con la intención de acordar una serie de reformas que permitieran adaptar a la UBA a la realidad que estaba imponiendo el marco generado en torno a la nueva ley de educación superior. El “Acuerdo de Colón”, revalidado un año más tarde en la ciudad de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires, adhiriendo a los objetivos de planificación, ejecución y la evaluación basados en patrones de eficiencia, representó un intento de modernización de las estructuras académicas y curriculares como así también de las áreas de investigación, extensión y transferencia (Rovelli, 2008). Planes de estudios en ciclos, anudamiento del grado con el posgrado (que implicaban, en algunos casos, la transferencia de contenidos del primero al segundo en condiciones aranceladas) acotamiento de duración de los estudios, y facilidades para el trabajo docente y la cursada de materias en distintas unidades académicas, son algunos ejemplos del alcance que pretendía tener. Sin embargo, el fuerte rechazo de distintos actores universitarios, entre ellos gran parte del movimiento estudiantil, que no acordaban con la propuesta o acusaban una coincidencia ideológica entre los acuerdos y la LES, derivó en su desestimación, aunque facultades como Ciencias Económicas y Agronomía avanzaron en su implementación (Unzué, 2020).

Más allá de los intentos propios de reforma, la posición de la UBA fue reactiva a la LES fundamentalmente sobre los tópicos que instaban a las prácticas de evaluación y

acreditación. De hecho, se presentó con éxito ante el Poder Judicial un recurso de amparo que le permitió ser la única de las universidades nacionales de eximirse de acreditar carreras de grado y posgrado. Sin embargo, dos años después, el Consejo Superior autorizó la presentación voluntaria a las evaluaciones y acreditaciones de carreras de posgrados que más tarde también incluyó al grado (Nosiglia, 2013). Otro punto que evitó el amparo fue la modificación del estatuto que, según la norma, debía de ajustarse a los nuevos lineamientos de representación.¹⁵³ De manera contraria, la UNCuyo en 1995, ya suscrita a los principales lineamientos de la nueva ley, emprendió la tarea de revisión y formulación de un nuevo estatuto (Bertranou y Martín, 2009).

Mientras la UBA relegaba estos ejes de su propia agenda, otros puntos como aquellos que permitían los posgrados pagos, actividades aranceladas y la venta de servicios y de consultoría a agencias públicas y privadas como forma de engrosar los recursos propios, tuvieron mejor recepción. Incluso, algunas facultades como Medicina llegaron disputar la validez y aplicación de la LES con el propio rectorado.¹⁵⁴ Así, como señala Unzué (2020, p. 127-128) “El clima de tensión generado por el constante enfrentamiento de la conducción de la UBA con el Gobierno nacional también se vio plasmado por disputas internas, muchas de ellas referidas a la propia vigencia de la LES.”. De esta manera, si bien hacia afuera la UBA buscó mostrarse como un bastión de resistencia, y a través de varios hechos concretos lo materializó, hacia adentro distintos mecanismos de la nueva ley de educación superior se fueron filtrando, algunos comulgando y otros en tensión con el rectorado, evidenciando el carácter negociado que tuvo la reforma.

Una mención también merece el movimiento estudiantil que, poco antes de la sanción de la LES, volvió a cobrar protagonismo. De acuerdo con los estudios de Cristal (2018, 2021), desde el llamado “Pacto de Olivos”¹⁵⁵ la agrupación Franja Morada decidió actuar de manera independiente al partido radical, tomando un accionar más combativo frente a

¹⁵³ De acuerdo con Unzué (2020), el rechazo que sostenía la UBA a tal cambio también incluía otras cuestiones como las implicancias políticas que podría traer una amplia regularización de los cargos docentes para la hegemonía gobernante (la ley estipulaba el 70% de la planta docente en condición de regular, cuando en la UBA más de ese porcentaje era interino) y las dificultades que conllevaría la situación de la inadecuación de los docentes auxiliares (generalmente graduados o graduadas con relación de dependencia con la institución). A ello, añadía como argumento la preexistencia, dada la vigencia de aquel estatuto de 1958 restituido en 1984.

¹⁵⁴ El caso particular refiere a que el decano Luis Ferreira, alineado con el gobierno nacional, estableció un Curso Preuniversitario de Ingreso para los alumnos que pretendieran estudiar en esa Facultad, desconociendo el funcionamiento del CBC. Para ello se amparó en el artículo 50 de la LES, que autorizaba a las facultades de las universidades de más de 50.000 estudiantes a fijar sus propios mecanismos de ingreso.

¹⁵⁵ El “Pacto de Olivos” refiere al acuerdo político entre Ricardo Alfonsín (Unión Cívica Radical) y Carlos Menem (Partido Justicialista) para llevar a cabo la reforma constitucional que tuvo lugar en el año 1994. Esta reforma habilitó la reelección de Menem para el período 1995-1999.

la política del menemismo. Puertas adentro, esto le valió sostener y acrecentar una posición hegemónica, que se había debilitado para finales de la década anterior, en compañía de algunas agrupaciones independientes de izquierda como la Corriente Estudiantil Antiimperialista (CEPA), vinculada con el Partido Comunista Revolucionario. En la UNCuyo sucedió algo similar, en donde Franja Morada volvió a reposicionarse y la CEPA se convirtió en uno de los partidos más relevantes junto al Movimiento Amplio Universitario. De hecho, estas últimas dos formaron parte del Bloque de Agrupaciones Amplias que, en 1998 le arrebató a Franja Morada la conducción de la Federación Universitaria de Cuyo (Touza, 2006). En la FUBA, fue en el marco de la crisis del año 2001 que Franja Morada perdió la conducción obtenida desde 1983 a manos de una alianza entre agrupaciones independientes y de izquierda (Unzué, 2020). En líneas generales, las consignas de rechazo se basaban en la reivindicación de los principios reformistas que la LES estaba poniendo en tela de juicio (autonomía, ingreso irrestricto, cogobierno) a lo que se fue sumando un fuerte componente antineoliberal.

En vísperas a su tratamiento en el Congreso de la Nación, las tomas de las facultades y los cortes de calle mostraron la irrupción del estudiantado en la escena pública que concluyó con masivas movilizaciones y el bloqueo del ingreso de diputados al propio Congreso que postergó la aprobación de la nueva ley. Luego de este conflicto, las movilizaciones estudiantiles se reforzaron tanto hacia afuera, siendo el eje de protestas limitar el alcance de las reformas e impedir recortes presupuestarios, como hacia adentro de las universidades, mostrando oposición a medidas que eran percibían como vinculadas a la LES. En la UBA ello fue notorio con el rechazo a reformas curriculares que beneficiaban las instancias de posgrado aranceladas o los intentos de restringir el ingreso como sucedió en la Facultad de Medicina (ver nota 154). En Cuyo, la propuesta de un impuesto voluntario para los y las graduadas generó un fuerte rechazo por temor el arancelamiento que se enhebró con el cuestionamiento más amplio a la política que llevaba adelante el menemismo. Como corolario, las movilizaciones de 1999 contra los recortes presupuestarios, que derivaron en la renuncia de la ministra de Educación Susana Decibe, mostraron el gran crecimiento que había tenido el movimiento estudiantil durante la segunda presidencia de Menem a nivel nacional (Touza, 2006).

En definitiva, la nueva ley de educación superior implicó el desarrollo de tensiones al interior de la UBA que, hacía afuera había mantenido una posición más o menos homogénea de rechazo a las políticas que había desplegado el gobierno nacional en los años previos. Su carácter contradictorio contrasta con la posición que tomaron las autoridades de la UNCuyo, quienes prematuramente asimilaron los principios de evaluación y calidad. En ambos casos, el movimiento estudiantil, en amplios sectores, repudió los cambios que, ya sean desde afuera de las universidades o propiciados por ellas, atentaban contra los principios adquiridos luego de la última restitución democrática, esto es, principalmente la autonomía, el cogobierno, el no arancelamiento y el ingreso irrestricto. De esta forma, como afirma Cristal (2021, p.283) “...las protestas estudiantiles fueron una constante durante el segundo gobierno de Menem (...). Con momentos de auge en 1995, 1997 y 1999, las movilizaciones universitarias ocuparon en varios momentos el centro de la escena política nacional.”.

4.1.2. Ecos de las reformas menemistas en la investigación científica. Competencia, evaluación y (des/re)vinculaciones entre las universidades y el CONICET.

Con la llegada del gobierno menemista, el campo de la Ciencia y Técnica (CyT), ahora redefinido Ciencia y Tecnología, tuvo un primer momento de reforma marcado por la discontinuidad y antagonismo respecto a la impronta que le había impreso el anterior gobierno radical. La Secretaría de Ciencia y Técnica (también renombrada Tecnológica) (SECyT) pasó de la órbita del Ministerio de Educación a la Presidencia de la Nación, anunciando simbólicamente un nuevo quiebre entre las universidades nacionales y el complejo CyT, en particular con el CONICET. En reemplazo de Manuel Sadosky, como secretario de la SECyT asumió el neurocirujano Raúl Matera, quien designó nuevas autoridades en el CONICET. Tras un breve paso del ingeniero Carlos Cavotti, en 1990 asumió Bernabé Quartino, interventor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA) luego de “la noche de los bastones largos”, sosteniendo públicamente su intención de separar al Consejo de las universidades, en afinidad con la política de investigación que se había desarrollado durante la última dictadura cívico-militar y a contrapelo de la gestión de Carlos Abeledo.¹⁵⁶ Tal iniciativa

¹⁵⁶ Albornoz y Gordon (2011) han denominado el período que va desde 1989 hasta 1996 en el campo de CyT como de “reacción tradicionalista” por cuanto se asistió a una restauración de aquello que había sido removido por el gobierno radical, y a la reincorporación de prioridades y funcionarios militares ligados a los sectores más conservadores-nacionalistas del peronismo. En el CONICET, durante los primeros años se asumió una necesidad de “reparación” de los daños y perjuicios que, supuestamente, se habrían cometido a determinados grupos de investigadores e

agravada por la desactivación del Sistema de Apoyo a los Investigadores Universitarios (SAPIU) generaron una situación de conflicto que derivó en su desplazamiento un año más tarde. En este marco, el CONICET fue intervenido y Matera tomó la decisión, política y operativa, de asumir la conducción del organismo conjuntamente con la de la SECyT, aunque no cambió la postura de su antecesor (Albornoz y Gordon, 2011; Carrizo, 2016). En efecto, siguiendo a Aristimuño (2017), las preocupaciones de Matera giraron en torno a lograr un mayor control en la ejecución de los recursos dentro del binomio SECyT-CONICET, en detrimento de las universidades nacionales y otros organismos, y jerarquizar al propio Consejo para garantizar resultados de impacto y de reconocimiento científico para el gobierno y el país.

Durante este período, un hito importante para la Ciencia y Tecnología fue la Ley 23.877 de promoción y fomento de la innovación tecnológica aprobada en 1990 y puesta en funcionamiento dos años más tarde. Esta normativa, cuyo funcionamiento quedó en manos de la SECyT, tuvo dos rasgos distintivos. Por un lado, creó la figura de Unidades de Vinculación Tecnológica (UVT), concebidas como entes no estatales constituidos para la identificación, selección y formulación de proyectos de investigación y desarrollo, transmisión de tecnología y asistencia técnica. Al respecto, la UBA y la UNCuyo prontamente crearon sus propias UVT. Mientras la primera lo hizo en 1991 mediante la empresa de gestión mixta UBATEC S.A,¹⁵⁷ que permitió administrar y financiar contratos con empresas por fuera de la Universidad y prestar tareas remuneradas a la industria por parte de investigadores e investigadoras y laboratorios (Vasen 2012; Buschini y Di Bello, 2014); la segunda lo realizó en 1993 por medio de la Fundación de la Universidad Nacional de Cuyo (FUNC) que, como se mencionó en el capítulo anterior, tempranamente había establecido fluidos vínculos con los sectores empresariales y estatales (Pons, 2011).¹⁵⁸ Tanto UBATEC como la FUNC fueron claves para generar y fomentar el contacto de las universidades con determinadas demandas productivas. Por el otro, la ley

investigadoras durante la presidencia de Abeledo. Tales sectores, que habían hecho su descargo por medio del mencionado informe documental del CADIC (ver nota 88), lograron que la conducción de Matera iniciara un proceso de revisión de lo ocurrido durante la gestión radical (Vasen, 2012).

¹⁵⁷ En la actualidad UBATEC S.A es una empresa compuesta por la UBA, la Unión Industrial Argentina, el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y la Confederación General de la Industria.

¹⁵⁸ Además, en la UNCuyo para el desarrollo y transferencia tecnológica, de manera complementaria, fue creado en 1991 un nodo informático y de comunicaciones, destinado a fortalecer los vínculos de la Universidad con otras de la región y con el sistema nacional mediante programas conjuntos de capacitación en las nuevas tecnologías y desarrollo de las distintas herramientas tecnológicas. A su vez, en 1993 por medio de la FUNC, también se fundó el Instituto Tecnológico Universitario, abocado a la enseñanza tecnológica para el nivel de educación superior (Bertranou y Martin, 2009).

propició un cambio en el enfoque de promoción desde la concepción de grandes institutos tecnológicos con la misión de vinculación y transferencia, como el INTA o el INTI, a la de un Estado financiador de una actividad de innovación ejecutada y apropiada por sociedades comerciales o asociaciones civiles. A su vez, a partir de 1993 se implementó el primer Programa de Modernización Tecnológica, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que se administró en base a dos subprogramas: el de innovación tecnológica, operado en el ámbito de la SECyT y el CONICET, y el Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) que fue gestionado desde el Ministerio de Economía (Albornoz y Gordon, 2011; Aristimuño, 2017).

Otro hecho a destacar es la puesta en práctica del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, comentado anteriormente. Este programa, impulsado desde la SPU a partir de 1993 en el marco de la instrumentación de la agenda de la evaluación y acreditación para las universidades nacionales, tenía el objetivo de profesionalizar e incrementar la cantidad de docentes que realizaran tareas de investigación a través del pago de una suma extra vía una categorización determinada por una evaluación curricular y una acreditación de tareas de investigación. En términos de Vasen (2012), los requisitos emanados del programa de incentivos se definían de un modo vertical, con fuerte influencia del Poder Ejecutivo, sustrayendo de las esferas de decisión de las universidades las pautas de evaluación de las capacidades de investigación de su personal académico. De esta manera, a contrapelo de la etapa radical, en donde había proliferado iniciativas para el desarrollo de la investigación desde las propias casas de estudio, las políticas activas del gobierno menemista para el sector, como el programa de incentivos, condujeron a los ámbitos universitarios a ser aplicadores o ejecutores de un sistema creado exógenamente. Esta situación, como ya se comentó, generaba conflictos por cuanto se percibía afectada la autonomía universitaria al tiempo que se trataba de recursos económicos útiles para complementar salarios deteriorados.

En la UNCuyo, pionera en incursionar en la nueva agenda de gobierno, los programas de incentivos fueron acogidos por la nueva Secretaría de Ciencia y Técnica, que reemplazaba al CIUNC. Tanto las gestiones de Federico Di Lello (1993-1996) como de Alejandro Atencio (1996-2002) testimonian el lugar central que adquirió el programa de incentivos en Cuyo, siendo el principal dinamizador de la actividad científica. De hecho, en 1993 fueron contabilizados 88 proyectos con aproximadamente 250 investigadores, mientras

que ya para 1998 las cifras fueron de 350 proyectos y alrededor de 800 docentes investigadores. Además, de manera complementaria, desde la nueva SECyT cuayana proliferaron una serie de actividades destinadas a capacitar al personal docente, ahora también investigador, en el quehacer del trabajo científico. Publicaciones, talleres, conferencias sobre tópicos como formulación y evaluación de proyectos y comunicación de la investigación o cursos sobre escritura y publicación de informes científicos, dan cuenta de ello (Alejandro Atencio en Pons, 2011). A pesar de estos procesos de capacitación incentivados por el SECYT el personal docente percibió el programa de incentivos como la imposición de una serie de requisitos basados en la evaluación del desempeño, la rendición de cuentas y la remuneración diferenciada. También identificaron limitaciones para el acceso de recursos e infraestructura para desenvolver las actividades de investigación y una subestimación del valor de la ciencia por parte de las autoridades nacionales (Ridel 2011).

En la UBA, si bien la recepción de los incentivos fue cautelosa por la desconfianza que generaba el programa en el marco de fuertes tensiones con el gobierno menemista, se categorizaron más de 2300 docentes en la primera convocatoria y los proyectos de investigación crecieron de 755 en el período 1991-1993 a 1431 en 1994-1997 (Vasen, 2012). De todos modos, resulta importante comprender que el programa de incentivos tenía un fuerte componente individual que requería ser acompañado por una política de financiamiento para realizar las investigaciones. En particular, esto último quedaba en la posibilidad de cada Universidad, conforme a sus propios recursos. En la UBA, a través de UBACyT, existía un marco institucional de instrumentos que permitieron complementar y hacer del programa de incentivos más consecuente con sus objetivos.

En 1994 falleció Raúl Matera y su lugar en la SECyT fue ocupado por Domingo Liotta. De acuerdo con Aristimuño (2017), el nuevo secretario carecía de una visión pluralista que incluyera los intereses de las distintas disciplinas científicas contenidas en el complejo general de CyT y especialmente en el CONICET, acotando su atención al desarrollo de las Ciencias Médicas. Entre las medidas que atravesaron su gestión cabe destacar una continuidad en la centralidad del binomio SECyT-CONICET. Se congeló las vacantes de ingreso a la carrera de investigación científica siguiendo las políticas de ajuste en la esfera más amplia del Estado, se crearon más de 30 institutos por medio del Programa Federal de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo y se llevó adelante una

reforma del directorio que dio marcha atrás con la unipersonalidad en su conducción y en la SECyT. De esta manera, en 1995 asumió Florencio Aceñolaza como presidente del CONICET. Finalmente, en 1996 Liotta abandonó el cargo de manera voluntaria. En términos generales, durante la gestión de Matera y de Liotta, desde la SECyT se prestó especial atención al CONICET como eje de fortalecimiento del complejo CyT, dejando al resto de las instituciones del sector fuera del espectro de interés. No obstante, siguiendo a Vasen (2012), cabe destacar que las políticas científicas de las universidades, y en particular aquellas como las que desarrollaba la UBA, tuvieron un importante rol al sostener la actividad en un contexto de retracción de apoyos, permitiendo la continuidad de grupos de investigación y la formación de recursos humanos en áreas que el CONICET, bajo la administración de Matera y Liotta, no incentivó.

A partir de 1996, Juan Carlos Del Bello, quien venía siendo el responsable de la Secretaría de Políticas Universitarias, se hizo cargo de la SECyT inaugurando una segunda etapa de reformas. Su gestión se diferenció de las anteriores no solo por cuanto la SECyT volvió a estar en la órbita del Ministerio de Educación sino, fundamentalmente, porque intentó reencauzar la atención y el vínculo en el entramado de organismos del complejo CyT, distinguiendo sus funciones y creando nuevas instituciones y lógicas de administración, especialmente mediante la consolidación de relaciones con el BID. De esta manera, siguiendo un discurso experto legitimado en la comunidad internacional, la conducción de la Secretaría apuntó a construir un Sistema Nacional de Innovación (Vasen, 2012; Bekerman, 2016; Aristimuño, 2017).¹⁵⁹

A poco de asumir, desde la SECyT se publicó el documento “Bases para una política científica y tecnológica” que planteaba la necesidad de diferenciar institucionalmente las actividades de diseño de política, coordinación y planificación de las de promoción y ejecución, modificar los sistemas de asignación de fondos siguiendo criterios de transparencia, competencia y evaluación externa y discriminar la política científica de la tecnológica (SECyT, 1996). Para dar con ello se plantearon una serie de reformas estructuradas en torno a: concentrar las funciones de formulación de políticas, programación y planificación en la SECyT, impulsando un Plan Plurianual de Ciencia,

¹⁵⁹ De acuerdo con Aristimuño (2017) esta noción descansaba en la idea de un entramado de instituciones coordinadas, de interacción activa y funcionamiento eficiente y flexible para maximizar la capacidad innovativa de las empresas. En efecto, para Bekerman (2016) se trataba de postular a la empresa privada como el motor de la innovación y al Estado como un mecanismo de apoyo a las actividades que ella desarrollaba.

Tecnología e Innovación; crear el Gabinete Científico-Tecnológico (GACTEC) en el ámbito de la Jefatura de Gabinete de Ministros para mejorar la coordinación interministerial en actividades de ciencia y tecnología y de la coordinación interinstitucional hacia dentro de los organismos del sector; crear el Consejo Federal de Ciencia y Tecnología (COFECYT) para articular las políticas de ciencia y tecnología con las autoridades en la materia de las veintitrés provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; crear la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) para realizar acciones de promoción mediante la distribución de recursos para financiar proyectos de investigación y de actualización tecnológica de las empresas; e intervenir el CONICET para reorganizarlo¹⁶⁰ y concentrar sus tareas en las de ejecución de la ciencia (Albornoz y Gordon, 2011; Carrizo, 2016; Aristimuño, 2017).

De lo anterior, cabe destacar que la creación de la ANPCyT, realizada en paralelo a la intervención del CONICET, implicó quitar al Consejo la función de promoción científica, disputando así uno de sus roles históricos.¹⁶¹ Incluso, desde el CONICET se asumía un solapamiento con la Agencia y una competencia por el financiamiento (Bekerman, 2016).¹⁶² Este hecho generó repudio y oposición en parte de la comunidad científica que veían a la ANPCyT como una amenaza por cuanto representaba un retraimiento del Estado en su apoyo a la investigación científica en organismos públicos (Albornoz y Gordon, 2011). Sin embargo, como señala Aristimuño (2017), a cambio de ese quite de funciones el CONICET, a través de sus investigadores e investigadoras, podría acceder a una mayor cantidad de recursos puestos a disposición por la propia Agencia bajo criterios

¹⁶⁰ La intervención del CONICET llevada adelante por Del Bello implicó un reordenamiento estructural en donde fue modificada la composición del directorio que junto a representantes de la investigación científica incluía otras partes representativas de la industria, el agro, las provincias y las universidades. Además, se retomó la labor iniciada por Carlos Abeledo en el sentido de derogar designaciones de miembros de la carrera del investigador sin instancias evaluadoras; incorporar nuevas investigadoras e investigadores mediante sistemas competitivos que contemplaban la asignación de prioridades de áreas de conocimiento y regiones; redefinir las asignaciones presupuestarias a los institutos y centros de investigación propios en función de los gastos programados y efectivos de funcionamiento y designar directores de centros e institutos por concurso público y abierto. Finalmente, se incorporaron mecanismos vinculados con la agenda de coyuntura como aplicar criterios de calidad, mérito y pertinencia en la asignación de fondos y un sistema de evaluación basado en la opinión de pares que contemplara las diferencias entre las actividades científicas y las tecnológicas. Terminada la intervención, fue nombrado Enrico Stefani como presidente del CONICET aunque solo ocupó este cargo entre 1997 y 1998. Las diferencias con Del Bello conllevaron a su renuncia y la elección de Armando Bertranou, ex rector de la Universidad Nacional de Cuyo, quien culminó su mandato con el fin del gobierno menemista en las elecciones de 1999 (Carrizo, 2016; Aristimuño, 2017).

¹⁶¹ Desde su decreto fundacional se definieron como objetivos del CONICET promover, orientar y coordinar la investigación científica y tecnológica. En 1981, durante la última dictadura cívico-militar, se añadió la ejecución de investigaciones en el campo de las ciencias puras y aplicadas (Aristimuño, 2017).

¹⁶² En este marco, resulta pertinente señalar que los Proyectos de Investigación y Desarrollo (PID) que habían sido creados en el CONICET durante el gobierno radical como una forma de acercar la institución a las universidades nacionales, tuvieron un relanzamiento en 1993. Con la creación de la ANPCyT, los PID fueron transferidos desde el CONICET hacia la Agencia. Distintos sectores de la comunidad científica criticaron la medida considerando una reducción del presupuesto que apuntaba a debilitar al Consejo (Carrizo, 2016).

de evaluación y calidad. En efecto, la ANPCyT aglutinó los distintos instrumentos de financiamiento, tanto aquellos provenientes del Tesoro Nacional como los generados a partir de los acuerdos con el BID. El FONTAR pasó del Ministerio de Economía a la Agencia y, además, fue creado el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT). Mientras el primero era destinado a proyectos orientados a la innovación y la modernización tecnológica, el segundo hacía lo propio con la promoción de la investigación científica. En particular, los Proyectos de Investigación Científico-Tecnológica (PICT), seleccionadas mediante una modalidad de competencia meritocrática con evaluación por pares, apuntaron a subvencionar el campo de la investigación en las universidades nacionales y el CONICET.

La gestión de Del Bello buscó trabajar con un entramado más amplio de instituciones del complejo de CyT procurando superar el encorsetamiento que había supuesto el binomio SECyT-CONICET de sus antecesores. Sin embargo, tal interacción quedó supeditada a la posibilidad de acceder a los recursos financieros que disponía la ANPCyT. En este escenario, si bien la fracción de fondos destinados a la finalidad CyT para las universidades nacionales habría aumentado de un 9% en 1993 a 19% en 1996, fruto de la implementación de programas como el de incentivos a docentes investigadores y el FOMECA, este porcentaje disminuyó entre cuatro y dos puntos tras la incorporación de la ANPCyT hasta el año 1999. El CONICET, que durante la gestión de Matera incrementó su presupuesto, también decreció porcentualmente entre cuatro y dos puntos luego de la creación de la Agencia. Esta situación se producía a pesar de que estas instituciones eran las principales beneficiarias de los recursos del FONCyT (Aristimuño, 2017). De esta manera, pareciera que, aunque los recursos en manos de las universidades y del CONICET se redujeron a costas del incremento que tuvo la ANPCyT, ella, a su vez, ofrecía el acceso a los fondos que administraba por medio de un sistema de evaluación y competencia.

Así, las reformas realizadas por la gestión de Del Bello se dirigieron a impulsar un cambio en el financiamiento de las principales instituciones de desarrollo de investigación científica: se trataba de disponer una menor cantidad de recursos propios para pasar a disputar aquellos que eran ofrecidos por la ANPCyT. Cabe señalar que en muchas ocasiones la Agencia definía áreas prioritarias, lo cual implicaba que se destinaba menos recursos a financiar los temas que no quedaban incluidos en estas líneas de investigación.

Por su lado, la UBA, que con la restitución democrática había desarrollado una política científica de “regadera” según la cual no se definían prioridades sino se distribuía los recursos siguiendo criterios disciplinares (Vasen, 2012), a partir de entonces evidenció cierta orientación hacia la demanda de actores o necesidades externas. En este marco, a los Programas Especiales de Investigación (PEI), desplegados entre 1991 y 1994, se sumaron los Proyectos de Desarrollo Tecnológicos, Proyectos Integrados Interdisciplinarios y Proyectos Orientados por Demanda creados respectivamente en 1996, 1997 y 1998. Igualmente, éstos terminaron por representar un porcentaje bajo respecto del total de proyectos (Snejko y Versino, 2015). Por su parte, la UNCuyo, desde las gestiones de la normalización universitaria había llevado adelante una política centrada en la definición de temas estratégicos o áreas de interés, cuestión se mantuvo durante esta década. En rigor, “...sin menospreciar la importancia de formar y promover científicos de calidad, Del Bello estaba mucho más concentrado en buscar cómo estos se relacionaban productivamente con el medio que en fortalecerlos como corporación.” (Aristimuño, 2017, p.133).

Finalmente, antes de concluir su gestión, Del Bello dejó firmado un nuevo préstamo con el BID. Este se orientaba a financiar el segundo Programa de Modernización Tecnológica. Sus condiciones de ejecución marcarían una continuidad entre su gestión y la trayectoria que seguiría el sector con el próximo gobierno.

4.1.3. “El desconcierto convertido en dato político” en las puertas del siglo XXI

Las particularidades que adquirió el sistema universitario y el complejo CyT durante los años del menemismo no experimentó cambios estructurales a pesar de la asunción de nuevas autoridades nacionales de distinto signo político en el año 1999. En efecto, el rasgo distintivo de este período fue la incapacidad para formular una nueva agenda de políticas superadora de aquella implementada a inicios de la década de 1990 (Suasnábar, 2011).

La Alianza, conformada por la Unión Cívica Radical junto con distintos grupos de centro-izquierda de base peronista (FREPASO), por medio de un discurso común de oposición a la gestión de Carlos Menem, había triunfado en los comicios colocando a Fernando De la Rúa en la presidencia. Sin embargo, una vez en el poder afloraron las diferencias en términos ideológicos, de interés y posicionamiento respecto de la política y gestión que derivaron en constantes conflictos internos (Buchbinder y Marquina, 2008). Más aún, las

expectativas de políticas orientadas a mejorar el empleo y la redistribución del ingreso entraron en tensión con la falta de iniciativa del gobierno para hacerlas efectivas. La imposibilidad de reactivar el crecimiento económico, incrementar la recaudación impositiva y afrontar las obligaciones derivadas de los servicios de la deuda pública acrecentaron la situación recesiva. Como señalan Albornoz y Gordon (2011), ello trajo como resultado el desconcierto convertido en dato político.

Si bien algunos ámbitos universitarios recibieron a las nuevas autoridades con alivio respecto a la intensa intervención que había sido desplegada por el gobierno saliente, las protestas y movilizaciones continuaron y se agudizaron ante el ajuste presupuestario y salarial que buscó implementar La Alianza con el ministro Ricardo López Murphy y, luego, tras su fracaso, con Domingo Cavallo, quien tuvo mayor éxito. La política universitaria y de Ciencia y Tecnología fue más bien limitada. Por un lado, los programas que se desplegaron durante el menemismo tuvieron continuidad, con excepción del FOMEC, aunque diezmados por la situación económica. A su vez, los intentos de desarrollar nuevas acciones no prosperaron (Buchbinder y Marquina, 2008). Por otro, mientras la SECyT fue renombrada Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECTI) y pasó a la órbita de la Presidencia de la Nación quedando lejos, nuevamente, del Ministerio de Educación, el CONICET tuvo diversas confrontaciones con la SECyT marcando la carencia de un rumbo definido, agravado por un diálogo conflictivo con el personal científico. Tanto el ministerio de Educación, la SECTI o el CONICET experimentaron distintos cambios en sus autoridades durante esta etapa. Quizás, el aspecto más relevante haya sido la Ley 25.467 de ciencia, tecnología e innovación aprobada en septiembre de 2001, cuyo impacto estuvo ligado al reordenamiento de la legislación que regía al sector (Albornoz y Gordon, 2011).

La explosión social de diciembre de 2001, expresión de una crisis económica, política e institucional y de un cúmulo de desilusiones luego de casi veinte años de recuperada la democracia, llevó a concluir antes de término al gobierno de De la Rúa. Entre sus efectos, la idea de representación política a nivel nacional se quebró con un fuerte impacto al interior de las universidades y particularmente en la UBA (Unzué, 2020). Ello se reflejó con la derrota del radicalismo en las elecciones estudiantiles y la salida de Shuberoff, del rectorado, desprestigiado, con denuncias penales a cuestas y sin apoyo mayoritario como sucedía con el radicalismo en el escenario nacional. Además, a partir de entonces, se hizo

un hecho común en las elecciones de rector la irrupción estudiantil impidiendo el funcionamiento de la asamblea universitaria, reclamando la modificación del estatuto vigente de 1958. De esta manera, como señalan Naishtat y Toer (2005, p.15) “La conflictividad universitaria hasta 2001 se centraba en el frente externo (defensa de la autonomía y del presupuesto). La novedad ahora es la emergencia de conflictos de niveles normativos en el interior de la institución misma”. En la UNCuyo, la salida de Francisco Martín en 2002 y la asunción de María Victoria Gómez de Erice, próxima al partido radical, marcó el fin de la hegemonía de catorce años de conducción peronista. Gómez de Erice, de esta manera, se constituyó en primera rectora en la historia de la Universidad. Si bien el cambio de autoridades se produjo en un escenario de postcrisis con un importante déficit presupuestario, no implicó disputas ni alteraciones en el desarrollo de los órganos colegiados. De hecho, entre la finalización de la gestión de Martín y el inicio de la de Erice concluyó la segunda evaluación institucional como parte de la inscripción de la UNCuyo en los lineamientos de la CONEAU y la LES (Bertranou y Martin, 2009).

Con la crisis del año 2001, se cierra el recorte temporal propuesto para abordar el recorrido que tuvieron la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Cuyo. Ahora, entonces, es momento de puntualizar en las trayectorias institucionales y epistemológicas de las carreras de Geografía bajo tales ámbitos y contextos.

4.2. Geografías consolidadas, evaluadas y renovadas. Cambios y continuidades académicas y científicas en la década de 1990.

El presente apartado busca tejer la trama de las trayectorias de las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo durante los años del gobierno menemista y de La Alianza y de la nueva agenda universitaria. En este marco, siguiendo las pistas de las alteraciones en los planes de estudios, sus contenidos y en las actividades científicas, se organiza en cuatro subapartados. El primero de ellos se aboca al cambio curricular que tuvo lugar en el año 1992 en Buenos Aires y el segundo, por su parte, hace lo propio respecto a lo acontecido en 1996-1997 y, de manera más superficial, en 2003 en Mendoza. En ambos, interesa conocer la génesis y motivaciones que llevaron a tales modificaciones, como así también las mudanzas de estructura, de materias, de plantel docente y de temáticas, y las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron o no, en cada caso. El tercero, a su vez, recorre el devenir de la Geografía porteña y cuyana en torno al afianzamiento alcanzando en los equipos, temas y actividades de investigación. Se trata de conocer no solamente el campo de la investigación científica sino las contribuciones que, en cada caso, hicieron a las renovaciones curriculares y también a las posiciones de poder de los sectores que promovían de disputas institucionales-epistemológicas. Finalmente, el cuarto se ocupa de recuperar, en consonancia con los cambios que tuvo cada carrera de Geografía, las diferentes miradas de la relación sociedad-naturaleza que se añadieron o continuaron respecto a las identificadas en la década anterior.

4.2.1. El plan de 1992 en la carrera de Geografía de la UBA. De las disputas a la consolidación institucional y epistemológica.

En la carrera de Geografía de la Universidad de Buenos Aires, durante los primeros años de la década de 1990 se produjo un cambio de plan de estudios que implicó la consolidación de las posiciones y las perspectivas propuestas por el sector renovador que había impulsado una disputa institucional-epistemológica frente a GAEA luego de restitución democrática de 1983. A los fines de entender la génesis y las particularidades del Plan 1992 y la continuidad (o no) de dicha disputa se propone, en primer lugar, conocer los diagnósticos y el escenario de política interna sobre el cual se montó la propuesta de un nuevo currículo. Ello, propicia un marco para, luego, en segunda instancia, conocer las alteraciones en la estructura, las materias, los contenidos y la planta docente que trajo aparejado. Finalmente, se incluyen unas reflexiones realizadas por propios docentes de la Carrera que evalúan los alcances de su implementación en las puertas del siglo XXI.

4.2.1.1. Diagnósticos, propuestas y escenarios para un nuevo cambio curricular.

Hacia mediados del año 1989, Claudia Natenzon, asumió como primera directora electa del Departamento de Geografía tras haberse constituido la junta departamental integrada por tres claustros, reemplazando así a Carlos Reboratti (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 1317, 1989). Por su parte, Reboratti se hizo cargo del Instituto de Geografía, luego de que Luis Yanes no continuara a razón de haber sido elegido como decano de la Facultad de Filosofía y Letras (Facultad de Filosofía y Letras, Resolución 1926, 1990). De esta manera, en el marco de la llegada de un nuevo gobierno en la esfera nacional, la Carrera renovaba sus autoridades y se disponía, prontamente, a encarar una nueva reforma curricular.

Las conversaciones por modificar el plan de estudios vigente desde el año 1985 comenzaron en septiembre de 1990. De hecho, se organizaron jornadas de discusión en la que participaron integrantes de los claustros de docentes, graduados, graduadas y estudiantes. Allí fueron presentadas dos propuestas, una por parte de un grupo de 11 profesores, profesoras, graduados y graduadas y otra por parte de un grupo de 22 estudiantes.¹⁶³ Además, se contó con el aporte particular de algunos docentes como Carlos Reboratti y Vicente Di Cionne y de la agrupación estudiantil Compañeros de Base (Departamento de Geografía-UBA, 1990).

A diferencia del proceso que tuvo lugar en 1985, la construcción de un nuevo currículo a principios de la década de 1990 contó con la particularidad de no involucrar una disputa institucional-epistemológica semejante a la que emergió entre sectores de los tres claustros y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. Ello, en gran medida, fue resultado de la subversión de posiciones que se produjo en el campo científico en favor del grupo instituyente y en detrimento de GAEA. En efecto, como se comentó en el capítulo anterior, los principales voceros de dicha institución fueron perdieron posiciones y capital científico frente al tono político, ideológico, institucional y epistemológico de renovación que supuso la democratización de la Universidad y la Carrera en general, y el cambio curricular en particular. De esta forma, aunque algunos docentes como Rey

¹⁶³ El primer grupo estaba integrado por Mónica Arroyo, Paula Barthes, Pablo Ciccolella, Luis Domínguez Roca, Cora Escolar, Marcelo Escolar, Jorge Guinsburg, Julio Guarido, Claudia Natenzon, Adriana Villa y Luis Yanes (Arroyo et al., 1990). En tanto que del segundo formaban parte Fernando Arias, Lía Bachmann, Bárbara Barbato, Andrés Barsky, Alejandro Benedetti, Milena Braun, Hortensia Castro, Sandra De Francesco, Claudia de la Orden, Carolina Gandulfo, Luis Gerosi, Estela González, Sandra Minvielle, Silvina Quintero Palacios, Juan Carlos Rima, Alejandro Rivadulla, Luis Salcedo, Silvana Sassano, Patricia Souto, Fabián Tittarelli, Nancy Villar y Aníbal Yuchak (Arias, et al., 1990).

Balmaceda y Siragusa continuaron un tiempo más en sus cargos, consumada la reforma, con el paso de los años GAEA y sus representantes carecieron cada vez más de peso y legitimidad, quizás también interés, para disputar las decisiones institucionales y epistemológicas que tomaron las autoridades que se sucedieron en democracia en connivencia con otros claustros. De esta manera, la evaluación del plan 1985 y los fundamentos y contenidos del nuevo, descansó, aparentemente, sobre un amplio consenso entre docentes, egresados, egresadas y estudiantes.

Sin embargo, el análisis realizado por Vigliecca (2011) añade un matiz a esta cuestión. En efecto, pareciera que a partir de 1990 la alianza y unidad entre docentes, graduados, graduadas y estudiantes que se había organizado para disputar el espacio con GAEA tras la restitución democrática, luego de consolidarse, institucionalizarse y asentar su lugar en el campo científico, comenzó a evidenciar fisuras y discrepancias. Tras el paso de Reboratti al Instituto y de Yanes al decanato, Marcelo Escolar se convirtió en un protagonista clave de la época, aunque su liderazgo y visión de la carrera fue puesto en discusión. Desde el claustro estudiantil, una voz disidente fue la de Compañeros de Base, agrupación que intentaría erigirse como oposición, pero sin capacidad real de modificar el curso de los acontecimientos, como consecuencia de que no lograría tejer políticas de alianzas con el profesores y profesoras ni avanzar con el desarrollo de propuestas diferentes y superadoras (Vigliecca, 2011). Por su parte, desde el claustro docente, mientras algunos testimonios señalan la cooptación de espacios de poder por parte de Escolar, siendo una persona negativa desde lo personal y colectivo, otros relativizan esta cuestión enfatizando su aporte para construir una Carrera académicamente sólida y de calidad:

El nuevo plan de estudio se estuvo discutiendo y trabajando y yo no estuve muy presente, no quería tampoco...porque...porque lo veía a Escolar operando. Y yo veía que en lugar de un cambio estaba haciendo otra cosa. Al principio sí, todo era muy horizontal, consultas a las cátedras, profesores que presentaron documentos, se hicieron plenarios. Pero cuando terminó todo eso y hubo que formalizarlo y presentarlo ahí metió la mano Escolar y lo estaba usando para sacar profesores del medio y poner otros (...) A mí no me gustaba y no estaba contenta, entonces decidí no participar demasiado... Y después finalmente, la forma en la que se implementaron los concursos docentes para auxiliares fue así, fue para dejar a algunos adentro y otros afuera en las materias del nuevo plan. Fue terrible. Era como siempre con las cosas de Escolar. Perfecto, perfecto. Tan perfecto que era imposible de implementar. Entonces era dejar afuera esto, esto y lo otro y poner la gente que a él le interesaba. En ese sentido fue muy negativo. (María, comunicación personal, diciembre 2022)

Digamos que las decisiones se toman ya para esa época en el marco de la Junta y del Consejo. Entonces si se quiere llamar a concursos a un cargo y no a otro, forma parte de la política académica propia y no hay mucho para decir. (...) Está claro que algunos tomaron ciertos roles (...) Hay un proyecto que de alguna manera se trata de implementar y hay gente que está jugando en los espacios de la toma de decisión. Siempre fue así. Si lo ves en términos personales, de beneficios personales o si lo pensás en términos de un proyecto académico, seguramente tengas dos lecturas diferentes. (...) Yo creo que Marcelo es una figura fuerte. Siempre pasa lo mismo, las figuras fuertes generan...amores y odios. También porque fuimos un grupo a niveles personales muy involucrado. (...) Lidiar con Marcelo no era fácil. Yo siempre valoré y voy a seguir valorando que Marcelo ha sido un tipo de tirar para arriba. Marcelo era un tipo que te iba a venir con “mira este libro, mira esta perspectiva” y era siempre interesante, sólido y era para más. Era para más, siempre. Creo que eso fue muy importante (...) tengo una opinión muy positiva, en el sentido de haber impulsado, ir para delante y siempre con el contenido muy involucrado. (Eugenio, comunicación personal, julio 2023).

En este sentido, si bien algunos de los relatos constatan la conformación de un nuevo escenario de pujas de poder, se trataría, en todo caso, de una situación de disputas con alcances más limitados respecto a aquella llevada adelante durante los primeros años de la nueva democracia dado que no supuso un recambio de profesoras y profesores, como así tampoco el cuestionamiento y la renovación de los contenidos disciplinares que se introdujo en la década anterior. De esta forma, si bien se puede otorgar cierto aval a la hipótesis de que la confrontación que antes se había concentrado hacia un foco común, GAEA, habría pasado a tener un carácter interno en el sector que llevó adelante el proceso de renovación, no se puede pensar en ella en términos de una disputa institucional-epistemológica.

El diagnóstico sobre el plan de 1985, realizado por los proyectos presentados en las Jornadas y sintetizado por la junta departamental, señalaba que, si bien había sido un plan que tuvo la virtud de incorporar un nuevo bagaje teórico-metodológico para pensar una formación volcada a la actividad científica y técnica, y que introdujo a la Geografía en discusiones y problemáticas propias de las ciencias sociales, evidenciaba una serie de limitaciones (Departamento de Geografía-UBA, 1990). En términos generales, se ponía énfasis en cierta rigidez, propiciada por el elevado número de asignaturas que formaban parte del Ciclo de Materias Obligatorias (15 en total). A su vez, en relación al Ciclo de Materias Electivas, se entendía que eran pocas y cuyo repertorio no permitía desarrollar una especialización en alguno de los dos campos temáticos ofrecidos: el humanístico-social y el físico-natural. Además, se marcaba un alto grado de repetición de contenidos,

una baja cantidad de materias en el área físico-natural y escasas salidas de campo. En cuanto al Ciclo de Graduación, se identificaba una sobrevaloración de la tesis que implicaba dificultades para resolver dicha instancia, escasas posibilidades para realizar tareas de investigación y una carencia en la formación docente (Departamento de Geografía-UBA, 1990).

A este diagnóstico interno que denotaba falencias en la formación académica y profesoral, se sumaba el reconocimiento de una situación contextual delicada en términos socioeconómicos (cabe recordar la crisis e hiperinflación del gobierno de Alfonsín en vigencia durante los últimos tramos de su gobierno y extendida durante los primeros años del de Menem), que estaba afectando tanto al ingreso de estudiantes como a la deserción en la Carrera.¹⁶⁴ En este marco, la baja matrícula, registrada no solo en Geografía sino en toda la Facultad de Filosofía y Letras, también asomaba como un punto importante que motorizaba la elaboración de un nuevo plan más convocante y atractivo. De hecho, en la propuesta presentada por profesores, profesoras y auxiliares docentes se ponía de manifiesto tal situación:

Entendemos que el problema del descenso de la matrícula y de la cantidad total de alumnos que cursan la carrera constituiría un primer tema de carácter central en la evaluación del Plan de Estudios vigente y de la situación de la Carrera en general. (...) el caso de carreras como Geografía, con una masa de alumnos relativamente pequeña, obliga a un replanteo inmediato y profundo no solamente sobre las razones de la escasa convocatoria de la carrera, sino sobre su propia supervivencia (...) Lógicamente, esta situación no sólo genera una extrema rigidez para la reproducción y ampliación del equipo docente, sino que cuestiona y pone en alto riesgo la permanencia del tamaño actual del mismo (Arroyo, et al., 1990, p. 2-3).

A partir de tales evaluaciones, entonces, la propuesta principal era elaborar un plan flexible en el que cada estudiante pueda diagramar un recorrido conforme a sus intereses. Este, no obstante, estaría orientado, primero, por un número reducido de materias comunes que introduciría en grandes campos temáticos y, luego, ya sea en un campo humanístico-social o físico-natural, por una mayor cantidad de asignaturas específicas que permitiera realizar una lectura más profunda de esas temáticas o bien incorporar otras nuevas. En este marco, además, se pretendía que las cátedras se constituyan en unidades

¹⁶⁴ De acuerdo con el proyecto presentado por el grupo de profesores, profesoras y docentes auxiliares, se estimaba que de picos de más de 400 estudiantes que se encontraban cursando la carrera entre 1984 y 1988, al primer cuatrimestre de 1990 se había pasado a la mitad. Más aún, indicaban que el promedio de ingresantes a la Carrera, que entre 1984 y 1987 estaba por encima de 100 estudiantes, se redujo e a 50 entre 1988 y 1989 y a 25 para 1990 (Arroyo, et al., 1990).

de docencia e investigación y que la instancia de graduación ofreciera mejor formación académica y de profesorado, con mayores facilidades, sin perder rigurosidad, para concluir la Carrera.

Con este horizonte, en octubre de 1992 fue aprobado un nuevo plan de estudios (Universidad de Buenos Aires, Resolución 3013, 1992) que entró en vigencia en 1993 bajo otra conducción. Tras un nuevo proceso electoral al interior de la Universidad, en lugar de Claudia Natenzon, quien asumió como nueva directora del Departamento de Geografía fue Ruth Cora Escolar (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 4054, 1992). Por su parte, en el Instituto el recambio de autoridades se dio poco después en el año 1995, momento en el cuál Marcelo Escolar asumió como nuevo director en reemplazo de Carlos Reboratti (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 609, 1994). La nómina de autoridades durante esta década se completa con Pablo Ciccolella (1997-2001), luego reemplazado por Daniel Piccinini en el Departamento, y Rodolfo Bertoncello (2000-2002), relevado después por Pablo Ciccolella en el Instituto.

4.2.1.2. Estructura, materias, planta docente y contenidos del plan de estudios 1992. Continuidades institucionales y consolidaciones epistemológicas.

La nueva propuesta curricular mantenía la estructura de ciclos que se había implementado en 1985, pero les asignaba una nueva función y contenido. Tras la aprobación del Ciclo Básico Común,¹⁶⁵ ya no se proponía un agrupamiento de 15 materias obligatorias y otro de 7 optativas, sino de un Ciclo Introdutorio de 8 asignaturas y un Ciclo de Orientación de 15. Este último implicaba una combinación de una serie de seminarios y/o materias obligatorias y optativas que formaban parte de tres áreas: una social (a su vez desagregada en cinco sub-áreas: económica, social, historia y teoría geográfica, planificación y geografía política y metodología y epistemología), una natural y otra instrumental. Además, era posible cursar materias de otros departamentos de la Facultad de Filosofía y Letras y de otras facultades de la UBA (ver cuadro 4.1).

¹⁶⁵ Con el impulso generado por el nuevo cambio de plan de estudios, se buscó modificar una de las materias del Ciclo Básico Común para que los y las aspirantes a ingresar a la carrera tuvieran un mayor contenido geográfico y mejor acercamiento a la disciplina. La propuesta era reemplazar la materia *Semiología* por aquella titulada *Espacio, Tiempo y Sociedad*, fundamentándose en una menor carga de materias instrumentales (campo que cubriría introductoriamente *Semiología*), y un mayor peso de una formación histórica-social (campo a cubrir por la nueva asignatura). Si bien en junio de 1993 por Resolución 4389 fue elevado el pedido al Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, no terminó por hacerse efectivo. También en 1996, de acuerdo con la Resolución 3362 del Consejo Directivo, se hizo un pedido semejante, buscando reemplazar nuevamente la materia *Semiología* por otra titulada *Espacio, Ambiente y Sociedad*. Al igual que en el caso anterior, la solicitud no prosperó.

En la licenciatura, la distribución variaba conforme fuera la elección entre dos orientaciones posibles, como la humanístico-social y la físico-natural. En el primer caso se exigía que 10 de esas 15 fueran materias y/o seminarios del área social distribuidas en 5 del Departamento de Geografía, 2 del de Historia y/o Antropología (Facultad de Filosofía y Letras) y otras 3 del de Economía (Facultad de Ciencias Económicas), Sociología y/o de Ciencias Políticas (Facultad de Ciencias Sociales).¹⁶⁶ Las 5 restantes se componían de 1 del área natural, 1 de la instrumental y otras 3 de cualquier área del Departamento de Geografía. En el segundo caso, se exigía 3 materias obligatorias del área natural (*Geomorfología I y II y Climatología*), 1 obligatoria del área instrumental (*Sensores Remotos*), 3 materias y/o seminarios optativos del área natural, 3 del área social, 2 del área instrumental y otras 3 de cualquiera de las áreas del Departamento de Geografía. Si bien no se especificaba, dentro de esta área también se podían cursar como materias optativas asignaturas del Departamento de Biología (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales) y de la Facultad de Agronomía. Finalmente, concluido este ciclo, se pasaba al Ciclo de Graduación que, además de ofrecer la posibilidad de recibirse a través de una tesis, que incluía la aprobación del *Seminario de Diseño de Investigación*, como novedad proponía cursar y aprobar tres seminarios temáticos según cada orientación elegida o realizar 200hs de investigación, concebidas como prácticas profesionales, junto con el *Seminario de Diseño de Investigación*.¹⁶⁷

Por su parte, para el profesorado, además de cumplimentar con el Ciclo Introductorio, se exigían otras 16 materias y/o seminarios distribuidos en 3 obligatorias del área natural (*Geomorfología I o II, Climatología* y una optativa), 5 del área social (*Geografía Social Latinoamericana, Geografía Social Argentina* y 3 optativas), 1 del área instrumental, 1

¹⁶⁶ A partir del año 1995, por la Resolución del Consejo Superior de la UBA 1102, se aceptó que estas materias puedan ser reemplazadas por algunas de las siguientes: *Geografía Urbana, Geografía Rural, Geografía Política, Teoría y Política Económica, Análisis Espacial*.

¹⁶⁷ El proyecto presentado por el grupo de profesores, profesoras y auxiliares docentes incluía como propuesta la creación de un título intermedio con una formación predominantemente técnica orientada a los Sistemas de Información Geográfica. Atendiendo la búsqueda de sumar mayores salidas laborales se consideraba que dicha titulación podría ofrecer una rápida inserción al brindar una formación de actualidad en conocimientos instrumentales, de aplicación y desarrollo geográfico. Aquellos y aquellas graduadas serían, entonces, capaces no solamente de operar Sistemas de Información Geográfica sino de resolver problemas relacionados con la organización y procesamiento de datos espaciales (Arroyo, et al. 1990). Si bien esta propuesta fue incorporada en las discusiones del plan, no se lograron obtener los consensos suficientes como para ponerlo en funcionamiento. Incluso, como han señalado Bachmann et al (2001, p.153) “Con respecto a la propuesta de titulación intermedia debatida en las Jornadas, su discusión no avanzó y permanece aún en la historia del Departamento como una controvertida ‘asignatura pendiente’”. En efecto, la no aprobación de esta propuesta quedaría latente en los años venideros donde aparecerían nuevas ideas como la de un título intermedio en Ordenamiento Territorial y Ambiental que tampoco prosperó (María, comunicación personal, diciembre 2022).

de cualquier área del Departamento de Geografía y 6 propias del área para la enseñanza (*Problemas Territoriales I y II, Seminario de Investigación Geográfica en Práctica Docente, Didáctica I y II y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza*).

Cuadro 4.1. Materias según Plan de Estudios 1992 de la carrera de Geografía de la UBA

Ciclo Introductorio	
Introducción a la Geografía	
Cartografía	
Ecología y Biogeografía	
Geografía Física	
Geografía Económica	
Geografía Social	
Metodología de la Investigación	
Historia Social General	
Ciclo de Orientación	
<i>Área Humanístico-Social</i>	<i>Área Físico-Natural</i>
<i>Sub-área Económica</i>	Geomorfología I
Teoría y Política Económica	Geomorfología II
Análisis Espacial	Climatología
Geografía de la Circulación	Hidrología Continental
Geografía Industrial	Oceanografía
<i>Sub-área Social</i>	Geografía Física de la Argentina
Geografía Social Latinoamericana	Seminario de Hidrogeomorfología
Geografía Social Argentina	Seminario de Recursos Naturales
Geografía Urbana	Seminario de Planificación Ambiental
Geografía Rural	Seminario de Clasificación y Usos del Suelo
Recursos y Sociedad	<i>Otros Departamentos</i>
Seminario de Geografía Urbana	Ecología de Poblaciones (Dpto. de Biología- FCEN)
Seminario de Geografía Rural	Ecología de Comunidades y Ecosistemas (Dpto. de Biología- FCEN)
Seminario de Geografía Histórica	Ecología Ambiental (Dpto. de Biología- FCEN)
<i>Sub-área Historia y Teoría Geográfica</i>	Edafología (Fac. Agronomía)
Teorías Contemporáneas en Geografía I	<i>Área Instrumental</i>
Teorías Contemporáneas en Geografía II	Análisis Matemático
Seminario de Historia del Pensamiento Geográfico	Probabilidad y Estadística
<i>Sub-área de Planificación y Geografía Política</i>	Sensores Remotos
Planificación y Ordenamiento Territorial	Elementos de Computación
Geografía Política	Sistemas Automáticos de Información Geográfica
Seminario de Geografía Política	Seminario de Sensores Remotos
<i>Sub-área de Metodología y Epistemología</i>	Seminario de Semiología Cartográfica
Epistemología de la Geografía	<i>Área para la Enseñanza Secundaria, Normal y Especial</i>
Seminario de Metodología I (Técnicas cualitativas)	Problemas Territoriales I

Seminario de Metodología II (Técnicas cuantitativas)	Problemas Territoriales II
Seminario de Diseño de Investigación en Geografía	Seminario de Investigación Geográfica en Práctica Docente
<i>Otros Departamentos</i>	Psicología Genética (Dpto. Ciencias de la Educación-FFyL)
Historia de los Sistemas Económicos (Dpto. Historia-FFyL)	Didáctica I (Dpto. Ciencias de la Educación-FFyL)
Historia Argentina II (Dpto. Historia-FFyL)	Didáctica II (Dpto. Ciencias de la Educación-FFyL)
Historia Argentina III (Dpto. Historia FFyL)	Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (Dpto. Ciencias de la Educación-FFyL)
Antropología Sistemática I (Dpto. Antropología-FFyL)	
Antropología Sistemática II (Dpto. Antropología-FFyL)	
Elementos de Lingüística y Semiótica (Dpto. Antropología FFyL)	
Economía II (Dpto. Economía-FCE)	
Historia del Pensamiento Económico (Dpto. Economía-FCE)	
Historia del Conocimiento Sociológico I (Dpto. Sociología-FCS)	
Historia del Conocimiento Sociológico II (Dpto. Sociología-FCS)	
Sociología Sistemática (Dpto. Sociología-FCS)	
Sociología Política (Dpto. Sociología-FCS)	
Teoría y Política Social I (Dpto. Ciencias Políticas-FCS)	
Teoría y Política Social II (Dpto. Ciencias Políticas-FCS)	
Políticas y Relaciones Internacionales (Dpto. Ciencias Políticas-FCS)	
Teoría y Política Contemporánea (Dpto. Ciencias Políticas-FCS)	
Sistemas Políticos Comparados (Dpto. Ciencias Políticas-FCS)	

Fuente: Elaboración propia en base a Resolución 3013 (Universidad de Buenos Aires, 1992)

En términos generales, puede comprobarse que el Plan de 1992, desde su estructura, buscó dar respuesta al diagnóstico realizado al Plan de 1985. La propuesta de menor rigidez, mayor especialización y más diversidad a la hora de pensar la instancia para recibirse se vio complementado por una reafirmación del carácter social de la disciplina. En efecto, la cantidad de materias electivas dentro del área social pasaron de ser 22 a 44. En el resto de las áreas también se registraron cambios absolutos. En la natural, las materias y seminarios ofrecidos se incrementaron de 10 a 16 y en el área instrumental se redujeron de 10 a 8.¹⁶⁸ Además, para el profesorado se añadieron 3 materias específicas

¹⁶⁸ Ello tuvo que ver principalmente con que varias materias de esta área en el plan de 1985 pasaron en 1992 a formar parte de la sub-área de Metodología y Epistemología dentro del área social.

de Geografía, una didáctica más y otra opcional de la carrera de Ciencias de la Educación. De esta manera, se introdujo un mayor número de materias electivas en forma consecuente con la búsqueda de construir un plan flexible para lograr el objetivo de generar una formación de trayectorias especializadas.

Como principal novedad, el nuevo plan de estudios del año 1992 evidenciaba una gran cantidad y variedad de nuevos seminarios. En efecto, los seminarios de *Planificación Ambiental*, de *Historia del Pensamiento Geográfico*, de *Hidrogeomorfología*, de *Semiología Cartográfica* o de *Investigación Geográfica en Práctica Docente* son algunos ejemplos de ello. Un caso particular era el *Seminario de Recursos Naturales* que surgía de un desdoblamiento de la materia *Recursos Naturales*, cuya cátedra pasó a dictar *Recursos y Sociedad*. Además, a estos que tenían un carácter permanente, cabe añadir los que formaban parte de la instancia de graduación, en los que las temáticas y el cuerpo docente eran cambiantes. También, se añadieron materias como *Sistemas Automáticos de Información Geográfica*, *Problemas Territoriales I y II* y *Geomorfología II*. Por su parte, otras asignaturas que tenían lugar con el plan de 1985 modificaron su nombre, como los casos de *Teorías y Métodos de la Geografía I y II* por *Teorías Contemporáneas en Geografía I y II*, *Geografía y Subdesarrollo* por *Geografía Social Latinoamericana*, *Fundamentos de la Economía* por *Teoría y Política Económica*, *Epistemología de las Ciencias Sociales* por *Epistemología de la Geografía*, *Aerofotointerpretación* por *Sensores Remotos* o *Geografía Argentina* por *Geografía Social Argentina*. Esta última, además, cambiaba de un régimen anual a cuatrimestral. Finalmente, escasas materias del plan anterior no fueron incluidas en el nuevo currículo. Son los casos de *Espacio y Sociedad en América Latina*, de *Análisis Matemático II* y el *Seminario de Geografía Humana*.

Ahora bien, en términos de planta docente, a diferencia de lo que supuso el cambio curricular anterior, es posible afirmar que se asistió a una etapa de mayor estabilidad. En efecto, la renovación de profesores y profesoras realizada a partir de 1985 se consolidó y prosiguió. Docentes como Raúl Rey Balmaceda¹⁶⁹ y Alfredo Siragusa¹⁷⁰ continuaron en

¹⁶⁹ De acuerdo con los programas encontrados, la asignatura que tenía a cargo Rey Balmaceda, que con el cambio de plan pasó a ser *Teorías Contemporáneas en Geografía I*, continuó siendo escenario de disputas. De hecho, fue creada una cátedra paralela que tuvo a Graciela Lemoine como titular y a Rodolfo Bertinello como profesor adjunto. Luego de la renuncia presentada por Balmaceda en 1995 (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 1447, 1995), la materia volvió a tener una única cátedra.

¹⁷⁰ Tras su jubilación a inicios de la década del 2000, fue honorificado con el título de profesor emérito.

sus cargos, pero cada vez más en convivencia con cátedras conformadas no solo por integrantes del grupo renovador de la década de 1980, como Luis Yanes, Carlos Reboratti, Claudia Natenzon, Cora Escolar, Rodolfo Bertoncello, Pablo Ciccolella y Marcelo Escolar entre otros y otras, sino también por nuevas generaciones que se fueron integrando durante la década de 1990. En rigor, el análisis de la composición de las cátedras (ver cuadro 4.2) permite comprender el afianzamiento de un plantel que va mutando no ya por una disputa ideológica con GAEA, sino al compás de una movilidad más reducida e inducida, principalmente, por jubilaciones y por el ingreso de jóvenes estudiantes, graduados y graduadas a una carrera docente que, en muchos casos, se articulaba con tareas de investigación.

Cuadro 4.2. Planta docente por materias según plan de estudios 1992 de la carrera de Geografía de la UBA (1993-2000)

Materias	Plantel Docente 1993-2001		
	1993/94	1996/1997	1999/2000
Ciclo Introductorio			
Introducción a la Geografía	PT: Carlos Reboratti; PAD: Rodolfo Bertoncello	PAD: Marcelo Escolar; AYP: Patricia Souto y Federico Fritzsche; ADS	PT: Marta Kollmann de Curutchet; JTP: Patricia Souto; AYP: Néstor Gorojovsky
Cartografía	PAD: Miguel Starobinsky	PAD: Miguel Starobinsky; JTP: Graciela Pelicano y Carlos Jiménez; AYP: Ana Garra	PAD: Miguel Starobinsky; JTP: Graciela Pelicano y Carlos Jiménez; AYP: Ana Garra
Ecología y Biogeografía	PT: Jorge Morello; PAS: Claudia Natenzon; PAD: Claudio Danielle; JTP: Claudio Pahn; AYP: Lía Bachmann y Marina Miraglia	PT: Jorge Morello; PAD: Claudio Danielle; AYP: Lía Bachmann; AYP: Andrés Barsky; ADS: Marcelo Acerbi, Silvia González	PT: Jorge Morello; PAD: Claudio Danielle; AYP: Lía Bachmann; AYP: Andrés Barsky; ADS: Marcelo Acerbi, Natalia Tritman
Geografía Física	PT: Alfredo Siragusa; AYP: Julio Guarido	PT: Alfredo Siragusa; AYP: Julio Guarido y Marina Miraglia	PT: María Isabel Andrade; JTP: Adriana Villa; AYP: Julio Guarido
Geografía Económica	PT: Adolfo Koutdoujian; PAD: Pablo Ciccolella; JTP: María Victoria Fernández Caso; AYP: Andrea Gutiérrez	PT: Adolfo Koutdoujian; PAD: Pablo Ciccolella; JTP: María Victoria Fernández Caso; AYP: Andrea Gutiérrez	PT: Adolfo Koutdoujian; PAD: Pablo Ciccolella; JTP: María Victoria Fernández Caso; AYP: Andrea Gutiérrez y Mariana Caspani
Geografía Social	PT: Marta Kollmann de Curutchet; PAD: Rodolfo Bertoncello; JTP: Marcela Fernández y Sandra Menvielle, AYP: Fernando Arias y Patricia Souto	PT: Marta Kollmann de Curutchet; PAD: Rodolfo Bertoncello; JTP: Marcela Fernández; AYP: Sandra Menvielle, Fernando Arias y Patricia Souto	PT: Marta Kollmann de Curutchet; PAD: Rodolfo Bertoncello; JTP: Marcela Fernández; AYP: Sandra Menvielle, Fernando Arias

Metodología de la Investigación	PT: Cora Escolar; PAD: Marcelo Escolar; JTP: Perla Zusman; AYP: Silvina Quintero Palacios y Juan Besse	PT: Cora Escolar; JTP: Perla Zusman; AYP: Silvina Quintero Palacios y Juan Besse	PT: Cora Escolar; AYP: Silvina Quintero Palacios y Juan Besse
Historia Social General	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Ciclo de Orientación			
<i>Área Humanístico-Social</i>			
<i>Sub-área Económica</i>			
Teoría y Política Económica	PT: Mabel Manzanal; PAD: Pablo Rieznik	PT: Mabel Manzanal; PAD: Pablo Rieznik	PT: Mabel Manzanal; PAD: Pablo Rieznik; JTP: Cintia Russo; AYP: Sandra Pereira; ADS: Ignacio Roldan y Andrea Nardi
Análisis Espacial	PT: Luis Yanes	PT: Luis Yanes	PT: Luis Yanes; JTP: Jorge Blanco; AYP: Juan Carlos Rima
Geografía de la Circulación	PT: Luis Yanes	PT: Luis Yanes; JTP: Jorge Blanco; AYP: Juan Carlos Rima	PT: Luis Yanes; JTP: Jorge Blanco; AYP: Juan Carlos Rima
Geografía Industrial	PT: Francisco Gatto; PAD: Argelia Combetto de Bariffi	PT: Francisco Gatto; PAD: Argelia Combetto de Bariffi	PT: Pablo Ciolella; PAD: Argelia Combetto de Bariffi; AYP: Federico Fritzsche y Laura Reboratti
<i>Sub-área Social</i>			
Geografía Social Latinoamericana	PT: Alicia Iglesias de Cuello; PAD: Claudia Natenzon; AYP: Anabel Calvo, Mariana Caspani y Susana Adamo	PT: Alicia Iglesias de Cuello; PAD: Claudia Natenzon; AYP: Anabel Calvo, Mariana Caspani y Susana Adamo	PT: Alicia Iglesias de Cuello; PAD: Claudia Natenzon; AYP: Anabel Calvo, Mariana Caspani y Susana Adamo
Geografía Social Argentina	PT: Daniel Piccinini; JTP: Jorge Blanco; AYP: Raquel Gurevich	PT: Daniel Piccinini; JTP: Raquel Gurevich; AYP: Sandra Pereira	PT: Daniel Piccinini; JTP: Raquel Gurevich; AYP: Sandra Pereira
Geografía Urbana	PT: César Vapñarsky; JTP: Luis Domínguez Roca; AYP: Fabían Sabassi	PT: César Vapñarsky; JTP: Luis Domínguez Roca; AYP: Fabían Sabassi	PT: César Vapñarsky; JTP: Luis Domínguez Roca; AYP: Fabían Sabassi
Geografía Rural	PT: Carlos Reboratti	PT: Carlos Reboratti; JTP: Hortensia Castro	PT: Carlos Reboratti; JTP: Hortensia Castro
Recursos y Sociedad	PAD: Pedro Tsakoumagkos; PAS: Claudia Natenzon; ADS: Silvia González	PAD: Pedro Tsakoumagkos; PAS: Claudia Natenzon; AYP: Anabel Calvo y Elvira Gentile; ADS: Silvia González	PAD: Pedro Tsakoumagkos; PAS: Claudia Natenzon; AYP: Anabel Calvo y Elvira Gentile; ADS: Silvia González
Seminario de Geografía Urbana	Sin datos	PT: Vicente Di Cione	PT: Luis Domínguez Roca
Seminario de Geografía Rural	PT: Horacio Giberti	PT: Horacio Giberti	Sin datos
Seminario de Geografía Histórica	Sin datos	Sin datos	Sin datos
<i>Sub-área Historia y Teoría Geográfica</i>			

Teorías Contemporáneas en Geografía I	Cátedra A: PT: Raúl Rey Balmaceda; Catedra B: PT: Graciela Lemoine; PAD: Rodolfo Bertoncello	PAS: Graciela Lemoine; JTP: Viviana Zenobi; AYP: Néstor Gorojosvky	PAS: Graciela Lemoine; JTP: Viviana Zenobi; AYP: Néstor Gorojosvky
Teorías Contemporáneas en Geografía II	PT: Vicente Di Cione; JTP: Sandra Jiménez; AYP: Gabriel Álvarez	PT: Vicente Di Cione; JTP: Silvina Quintero Palacio; AYP: Gabriel Álvarez	PT: Vicente Di Cione; JTP: Silvina Quintero Palacio; AYP: Gabriel Álvarez
Seminario de Historia del Pensamiento Geográfico	Sin datos	Sin datos	Sin datos
<i>Sub-área de Planificación y Geografía Política</i>			
Planificación y Ordenamiento Territorial	PT: Alberto Federico; AYP: Omar Tobio	PT: Alberto Federico; AYP: Omar Tobio	PT: Alberto Federico; AYP: Omar Tobio
Geografía Política	PT: Marcelo Escolar; AYP: Federico Fritzsche	PT: Marcelo Escolar; AYP: Federico Fritzsche	PT: Marcelo Escolar; AYP: Federico Fritzsche
Seminario de Geografía Política	PT: Marcelo Escolar	PT: Marcelo Escolar	PT: Marcelo Escolar
<i>Sub-área de Metodología y Epistemología</i>			
Epistemología de la Geografía	PT: Cora Escolar; PAD: Marcelo Escolar; JTP: Perla Zusman	PT: Cora Escolar; PAD: Marcelo Escolar; JTP: Perla Zusman; AYP: Juan Besse	PT: Cora Escolar; AYP: Juan Besse
Seminario de Metodología I (Técnicas cualitativas)	Sin datos	Sin datos	PT: Cora Escolar; AYP: Juan Besse
Seminario de Metodología II (Técnicas cuantitativas)	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Seminario de Diseño de Investigación en Geografía	PT: Cora Escolar; AYP: Omar Tobio	PT: Cora Escolar; AYP: Silvina Quintero Palacios y Juan Besse	PT: Mabel Manzanal y Carlos Reboratti
<i>Área Físico-Natural</i>			
Geomorfología I	PAD: Enrique Montes	PAD: Enrique Montes; JTP: Miguel Giraut; AYP: Oscar Olivares	PAD: Enrique Montes; Miguel Giraut; AYP: Oscar Olivares
Geomorfología II	PT: Jorge Codignoto; PAD: Marcelo Zárate	PT: Jorge Codignoto; PAD: Marcelo Zárate	PT: Jorge Codignoto; JTP: Roberto Kokot
Climatología	PT: Carlos Ereño; PAD: Silvia Núñez	PT: Carlos Ereño; PAD: Silvia Núñez; AYP: Elvira Gentile	PT: Carlos Ereño; PAD: Silvia Núñez; AYP: Elvira Gentile
Hidrología Continental	PT: Irene Weiss de Badgen	PT: Irene Weiss de Badgen	PT: Irene Weiss de Badgen
Oceanografía	PT: Norberto Bellisio	PT: Norberto Bellisio	Sin datos
Geografía Física de la Argentina	PT: Alfredo Siragusa; AYP: Julio Guarido	PT: Alfredo Siragusa; JTP: Adriana Villa; AYP: Julio Guarido	PT: Claudia Natenzon; JTP: Elvira Gentile y Anabel Clavo; ADS: Silvia González y Paula Micou
Seminario de Hidrogeomorfología	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Seminario de Recursos Naturales	PT: Jorge Morello	PT: Jorge Morello	PT: Jorge Morello
Seminario de Planificación Ambiental	Sin datos	PT: Luis Yanes	Sin datos

Seminario de Clasificación y Usos del Suelo	PT: Natalia Marlenko	PT: Natalia Marlenko	PT: Natalia Marlenko
Área Instrumental			
Análisis Matemático	PT: Nicolas Patetta; PAD: Héctor Penna	PAD: Héctor Penna; AYP: Eduardo Glavich	PAD: Héctor Penna; AYP: Eduardo Glavich
Probabilidad y Estadística	PT: Cayetano Capriglioni; PAD: Graciela Duret JTP: Mirta Misevicius	PT: Cayetano Capriglioni; PAD: Graciela Duret JTP: Mirta Misevicius; AYP: Graciela Rossi	PT: Cayetano Capriglioni; PAD: Graciela Duret JTP: Mirta Misevicius; AYP: Graciela Rossi
Sensores Remotos I	PT: Natalia Marlenko; PAD: María Serrano	PT: Natalia Marlenko; PAD: María Serrano	PT: Natalia Marlenko; PAD: María Serrano; JTP: Carlos Jiménez; AYP: Ana Garra y Gabriela Giacchino
Elementos de Computación	PAS: Luis Acosta; JTP: Osvaldo de la Cuetara	PAS: Luis Acosta; JTP: Osvaldo de la Cuetara; AYP: Gustavo Buzai	PAS: Luis Acosta; JTP: Osvaldo de la Cuetara; AYP: Gustavo Buzai
Sistemas Automáticos de Información Geográfica	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Seminario de Sensores Remotos	PT: Natalia Marlenko	PT: Natalia Marlenko	PT: Natalia Marlenko; PAD: María Serrano; JTP: Carlos Jiménez; AYP: Ana Garra y Gabriela Giacchino
Seminario de Semiología Cartográfica	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Área para la Enseñanza Secundaria, Normal y Especial			
Problemas Territoriales I	PAD: Rodolfo Bertoncello	PAD: Rodolfo Bertoncello; JTP: Hortensia Castro; AYP: Sandra Minvielle	PAD: Rodolfo Bertoncello; JTP: Hortensia Castro; AYP: Sandra Minvielle
Problemas Territoriales II	PT: Alejandro Roffman; PAD: Pablo Cicolella; JTP: María Victoria Fernández Caso y Cintia Russo	PAD: Pablo Cicolella; JTP: María Victoria Fernández Caso y Cintia Russo	PAD: Pablo Cicolella; JTP: María Victoria Fernández Caso y Cintia Russo
Seminario de Investigación Geográfica en Práctica Docente	Sin datos	Sin datos	JTP: Adriana Villa

Fuente: Elaboración propia en base a programas de materia y resoluciones de la Facultad de Filosofía y Letras (1993-2000)

Por último, en cuanto a los contenidos, la inclusión de un temario que insertaba a la Geografía en el seno de las ciencias sociales y proponía abordajes en clave crítica, desde distintas variantes del marxismo y la fenomenología, se fue profundizando a partir de los vínculos establecidos con la Geografía de Brasil, como así también a partir del desarrollo de producciones propias de geógrafos y geógrafas de la UBA. Ejemplo de ello son los programas de las asignaturas *Epistemología de la Geografía*, *Geografía Política* y *Problemas Territoriales I y II*.

Epistemología de la Geografía, de acuerdo con los programas de los años 1995, 1996 y 1997, ofrecía una línea de continuidad con la propuesta original elaborada para el plan de estudios de 1985 (*Epistemología de las Ciencias Sociales*) en el sentido de abordar las tradiciones de reflexión epistemológicas propias de las ciencias sociales, con el rasgo distintivo de ahora ahondar también en algunas de las particularidades históricas y epistemológicas de la Geografía. En este marco, la cátedra conducida por Cora Escolar dictaba una materia que entre sus objetivos se proponía proveer una base histórico-sociológica para contextualizar la institucionalización universitaria y los argumentos de autolegitimación epistemológica en el proceso de formación del discurso teórico y las prácticas de investigación geográfica e inducir una actitud crítica y reflexiva sobre la producción de conocimientos geográficos. Desde este lugar, se indagaban temas como “las condiciones institucionales-sociales-epistémicas de la producción científica” en general y de la Geografía en especial, puntualizando en el caso argentino a partir del estudio de “las instituciones, prácticas y discursos en el proceso de institucionalización disciplinar”, “la geografía escolar y la universitaria”, “la formación de instituciones de promoción y fomento de un discurso legítimo sobre el territorio y “estrategias epistemológica de legitimación científica: la geografía regional”.

La presencia en esta cátedra de algunos y algunas integrantes del ya mencionado Programa de Historia Social de la Geografía abonaba con el desarrollo de tales tópicos poniendo de manifiesto una articulación entre las investigaciones del Instituto de Geografía y los contenidos que eran enseñados-aprendidos en la carrera de grado. En efecto, los trabajos de Marcelo Escolar “Un discurso “legítimo” sobre el territorio: Geografía y Ciencias Sociales” (1991) y “A harmonia ideal de um território fictício” (1992); de Marcelo Escolar, Silvina Quintero Palacios y Carlos Reboratti “Identidad y representación patriótica. Nacionalismo y Geografía en Argentina (1904-1954)” (1994) y de Perla Zusman “Aceleração e transformações espaciais. Os geógrafos dos anos 30, perplexos, buscam conceitualizar o Brasil e o mundo” (1994), eran la parte más reciente de una bibliografía que también se nutría de textos de impronta histórico-social como “L’ établissement de la Géographie en France: diffusion, institutions, projets (1870-1990) (1974)” de Numa Broc, de “The Vidal-Durkheim debate” (1976) de Vicent Berdoulay e “Ideologías geográficas” (1988) de Antorio Robert Carlos Moraes. Además, intelectuales que reflexionaban desde la Sociología y/o Filosofía como Michel Foucault con Las

palabras y las cosas (1984), Pierre Bourdieu con “O poder simbólico” (1989) y Anthony Giddens con “Time, space and regionalisation” (1985) también estaban presentes. De esta manera, esta asignatura apuntaba a otorgar una formación que permitiera discutir críticamente los cimientos epistemológicos de la Geografía en clave histórica, poniendo en diálogo reciente bibliografía local con producciones geográficas y del campo más amplio de las ciencias sociales.

Por otra parte, las preocupaciones por la formación territorial de los Estados modernos, los discursos teórico-políticos sobre el territorio y las políticas estatales de legitimación territorial, temario discutido en los seminarios de Geografía crítica organizados por geógrafas y geógrafos brasileños y argentinos en 1990, fueron recogidas en buena medida por la materia *Geografía Política*, a cargo de Marcelo Escolar. Esta asignatura, de acuerdo con los programas de los años 1994, 1995 y 1999, pretendía, entonces, trabajar con una temática considerada como relegada epistemológica e ideológicamente, al menos desde la década de 1970. Por lo tanto, la propuesta era recuperar y poner en relación enfoques provenientes de disciplinas como Ciencias Políticas, Sociología e Historia, a los fines de promover la construcción de una interpretación geográfico-política alternativa y crítica de la formación territorial de los Estados latinoamericanos y en especial del argentino. De esta manera, “historia territorial e historia del pensamiento territorial”, “diferenciación e integración territorial: estrategias político-administrativas y discursos teóricos en la estructuración de las unidades geográficas de dominio estatal y representación política”, “región, localidad y lugar: los ámbitos geográficos no estatales de identificación comunitaria nacional”, entre otras cuestiones, eran tópicos tratados por esta asignatura.

Respecto a la bibliografía, se puede destacar una importante presencia de textos producidos por el docente a cargo como “Elementos históricos para una teoría de la diferenciación e integración territorial (Geografía Política del Estado Nación moderno)” (1991), “Territorios Ausentes: los límites de la legitimidad geográfica” (1992), “Problemas de legitimación científica en la producción geográfica de la realidad social” (1989) o “La representación patriótica: legitimación geográfica y formación territorial” (1992). A ellos se sumaban otros de Silvina Quintero Palacios como “Geografía Nacional y Educación Pública: la participación de la Geografía en la formación de la nacionalidad argentina, 1863-1917” (1991) y “Geografía y Educación Pública en los orígenes del territorio y la nación (Argentina) 1863-1890” (1992) y de Marcelo Escolar junto a Cora

Escolar y Silvina Quintero Palacios con “Ideología, Didáctica y Corporativismo (1991)”. Además, en una larga lista de textos se incluía la obra de Robert Moraes “Bases da formação territorial do Brasil o território colonial brasileiro no “longo” século XVI” (1991), y autores anglosajones como Immanuel Wallerstein (junto a Étienne Balibar) con “Race, Nation, Classe: Les identités Ambiguës” (1990); Jhon Agnew con “The power of place” (1989); Robert Sack con “Human territoriality, its theory and history” (1986) y David Harvey con “The geopolitics of Capitalism” (1985). En líneas generales, la indagación de aquellas preocupaciones que habían surgido en el seno de los encuentros entre geógrafos y geógrafas argentinas y brasileñas, principalmente vinculadas a la problematización de las nociones de territorio y Estado quedaron plasmadas en una asignatura que también ofrecía variada bibliografía para profundizar el carácter crítico y reflexivo de la disciplina.

Finalmente, interesa hacer mención a las materias que fueron incorporadas con este plan para el área específica del profesorado, como es el caso de Problemas Territoriales I y II. Ambas, fueron puestas en funcionamiento a partir del año 1993, momento en el que fue aprobada la nueva Ley Federal de Educación. Bajo esta normativa, los contenidos escolares, ahora denominados contenidos básicos comunes, atravesaron un proceso de modificación que, para el caso puntual de la Geografía, implicó la aparición de espacios de cuestionamiento frente a una tradición geográfica de vertiente regional fuertemente instalada desde mediados del siglo XX, encabezada principalmente por la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. Tales espacios, entonces, permitieron avanzar en un proceso de renovación con voces más plurales que incluían a actores que se desenvolvían en el seno de la carrera de Geografía de la UBA y, en rigor, promovían una perspectiva crítica de la disciplina (Busch, 2015).¹⁷¹

¹⁷¹ De acuerdo con Busch (2015), la apertura a un proceso de renovación se puso de manifiesto en la inclusión de la Geografía en el área de las ciencias sociales. A partir de allí, se asumió una nueva concepción de la Geografía como ciencia social que se propone como objeto el análisis de procesos socio-espaciales y que incorpora en su temario el estudio de las dinámicas naturales en la medida que incluyen la intervención social en la comprensión del espacio. Esta mirada contrastaba con las más tradicionales que bregaban por el estudio de la descripción y localización de las características físicas del territorio, estableciendo relaciones incluso deterministas entre las sociedades y las condiciones del paisaje. Desde este cambio de posición, entonces, se hizo tangible la presencia de nuevos contenidos más próximos a una vertiente crítica en la disciplina y con ello, se dio lugar también a “...transformaciones en las referencias al campo de producción: mientras que hasta iniciada la reforma curricular en 1993 la institución dominante en la producción del discurso pedagógico disciplinar fue GÆA, hacia el final del proceso lo era el Departamento de Geografía de la UBA.” (Busch, 2015, p.26).

En este contexto, la asignatura *Problemas Territoriales I*, conducida por Rodolfo Bertoncello, de acuerdo con los programas de los años 1996 y 1999, planteaba una propuesta que comenzaba por una reflexión sobre el lugar de la disciplina en la enseñanza media y los contenidos que tradicionalmente fueron incluidos bajo el rótulo de “Geografía” con el fin de reflexionar sobre los fundamentos y las características de los recientes cambios curriculares producidos en la enseñanza media. En este sentido, se marcaba la necesidad de discutir una serie de ideas y conceptos centrales de la disciplina, como “la construcción social del espacio y las organizaciones socio-territoriales”, “la diferenciación espacial y los recortes territoriales” y “homogeneización y fragmentación espacial”, entre otros, que permitieran enmarcar el tratamiento específico de los nuevos contenidos. De esta manera, se consideraba que el análisis crítico de las perspectivas tradicionales y las recientes modificaciones curriculares, y el establecimiento de los vínculos entre contenidos a enseñar y tales nociones nucleares, constituían un paso clave para el posterior tratamiento del eje principal de la materia: la dimensión ambiental, poblacional, económica y política en la organización socio-territorial de los países capitalistas centrales.¹⁷²

Para dar con ello, como bibliografía eran incluidos varios textos producidos por geógrafos y geógrafas de la UBA que abordaban temas referidos principalmente a la enseñanza de la disciplina. Así, se puede hacer mención a los trabajos de Carlos Reboratti “La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión” (1993), de Raquel Gurevich “Un desafío para la Geografía: explicar el mundo real” (1994), de Liliana Trigo y Lía Bachmann “La problemática ambiental desde la Geografía. Aportes para una propuesta didáctica” (1994), de Raquel Gurevich, Jorge Blanco, María Victoria Fernández Caso y Omar Tobio “Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada” (1995) y de Marcelo Escolar “Geografía y enseñanza media. La esperanza y el poder de los hechos consumados” (1996). Junto a ellos, aparecían distintos aportes de la Geografía crítica brasileña para poder desagregar el temario de la materia como los libros de Wanderley Messias Da Costa y Antonio Carlos Robert Moraes “Geografia crítica. A valorização do espaço” (1984), de Milton Santos “Espaço y método” (1988) y de Iná Elias

¹⁷² Con esta antesala, el propósito de la asignatura era que los y las estudiantes comprendieran que los contenidos escolares, asumidos como disciplinares, no eran el resultado de una adecuación de la academia a la escuela sino más bien de un proceso de elaboración y reflexión que implicaba, a su vez, realizar una ejercitación crítica de la formación recibida para luego construir, mediando opciones y decisiones, aquello a enseñar conforme a los objetivos del sistema educativo (Bertoncello, Castro y Minvielle, 2001).

de Castro “Geografía: conceptos e temas” (1995). De manera complementaria, también tenían lugar contribuciones de geógrafos y geógrafas anglófonas radicales como Doreen Massey con “Regionalism: Some Current Issues” (1978), Massey y Pat Jess “A Place in the World?: Places, Cultures and Globalization” (1995); Neill Smith con “Uneven Development” (1984) o Edward Soja con “The Spatiality of Social Life: Towards a Transformative Rethorization” (1985).

Por su parte, la asignatura *Problemas Territoriales II*, durante la conducción de Alejandro Roffman (1993-1996), acompañado por Pablo Ciccolella como profesor adjunto y María Victoria Fernández Caso y Cinthia Russo como jefas de trabajos prácticos, constituyó una materia dedicada a estudiar las especificidades de los países capitalistas periféricos. En efecto, el eje estaba puesto en analizar el proceso de producción del espacio latinoamericano, con énfasis en el caso argentino, en el marco de los procesos de globalización y reestructuración capitalista registrados a partir de las décadas de 1970 y 1980, como así también en discutir y construir un marco teórico y conceptual acorde para su abordaje. Durante sus primeros años de vigencia, el contenido didáctico y pedagógico que vinculara la temática ofrecida con los contenidos a enseñar en la escuela media no eran explícitos a pesar de ser una materia exclusiva del área del profesorado, marcando así una diferencia con su correlativa. Sin embargo, a partir de 1997, con la titularidad de Pablo Ciccolella esta situación se modificó.

Si bien la asignatura no abandonó su espíritu inicial, comenzó a volcarse más hacia el campo de la enseñanza. Así, siguiendo los programas de los años 1997 y 1999, se proponía hacer de la asignatura un espacio para la reflexión epistemológica poniendo en el eje tres cuestiones: a-el análisis de los aportes conceptuales e interpretativos recientes y la elaboración de ejes temáticos referidos a las problemáticas de la periferia capitalista en general y de Latinoamérica en particular; b-el estudio de estrategias para la trasposición de los ejes temáticos que incluía la materia; y c-la construcción de recursos didácticos que prioricen los procesos de conceptualización y los procedimientos explicativos. De hecho, al igual que Problemas Territoriales I, la asignatura planteaba una primera parte abocada a indagar la enseñanza de la Geografía en el marco de la reforma educativa y a trabajar con nociones básicas de la disciplina en donde aparecían las ideas de “la producción social del espacio”, “división del trabajo y diferenciación del espacio” o “los conceptos de región, lugar y territorio” para luego pasar a indagar la periférica

capitalista en términos de “elementos, dinámicas y procesos del sistema físico-natural en América Latina”, “el proceso histórico de formación territorial en América Latina”, “problemas de la articulación entre producción y territorio“, y “dimensiones política, social y cultural de las transformaciones territoriales en América Latina”.

En cuanto a la bibliografía, eran incluidos diversos textos de producción local de la UBA abocados a la enseñanza y a los contenidos más propios de la materia. Así figuraban los trabajos de Raquel Gurevich, Jorge Blanco, María Victoria Fernández Caso y Omar Tobio “Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada” (1995), de Pablo Ciccolella “Integración y mundialización claves de la reterritorialización capitalista en el Cono Sur de América Latina” (1994), de Ciccolella junto a distintos autores y autoras “Modelos de integración en América Latina. Desafíos y alternativas en la construcción de un nuevo territorio latinoamericano” (1993) e “Integración Latinoamericana y Territorio. Transformaciones socio-económicas, políticas y ambientales en el marco de las políticas de ajuste” (1994) y de María Victoria Fernández Caso y Pablo Ciccolella “La integración latinoamericana en un nuevo contexto. Algunas reflexiones sobre el caso argentino-brasileño” (1993). A ellos se sumaban las producciones críticas brasileñas de Robert Moraes con “Los circuitos espaciales de la producción y los círculos de cooperación en el espacio” (1989); de Milton Santos “A natureza do espaço. Técnica e tempo, razão e emoção” (1996), Santos et al. “Território, Globalização e Fragmentação” (1994), de Bernardo Mancano Fernandez “Movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Formação e territorialização em São Paulo” (1996), y también de George Benko “Economia, espaço e globalização na aurora do século XX” (1996) y Saskia Sassen “Losing control? Sovereignty in an Age of Globalization” (1996).

En rigor, las diferentes asignaturas analizadas no solo permiten dar cuenta de la consolidación de temarios que emergieron mediante la disputa institucional-epistemológica y la renovación realizada tras la restitución democrática al calor de los vínculos trazados con geógrafos y geógrafas de Brasil (Epistemología de la Geografía y Geografía Política), sino que también revelan la articulación con el contexto de reforma educativa de la época, tal y como lo supuso la ley federal de educación (Problemas Territoriales I y II).¹⁷³ De esta manera, ante modificaciones normativas provenientes

¹⁷³ Respecto a la ley de educación superior 24.521 (1995), considerando que desde la UBA su aprobación y funcionamiento se vivió en términos de disputa, no se han encontrado cambios específicos que sugieran una incidencia

desde afuera, se fortaleció la impronta epistemológica adquirida en los años anteriores. La carrera de Geografía de la UBA, así, desde sus autoridades, la planta docente y los contenidos del plan de estudios aprobado en 1992, consolidó más aún el tono crítico y su inserción en las discusiones propias de las ciencias sociales, incluyendo autores y autoras de distintas latitudes (en especial de origen brasileño y anglosajón) y esencialmente una producción propia que denota la internalización y afianzamiento del proceso de cambio desarrollado durante la década de 1980. Pero, además, aprovechando el contexto de modificaciones relevantes en el campo educativo a nivel nacional, extendió tales contenidos hacia la enseñanza y la formación profesoral. En efecto, las perspectivas críticas y radicales disciplinares, de esta manera, no solo tenían lugar en los ámbitos universitarios, sino que, por medio de la formación de profesores, se aspiraba a que tengan también alcance en otros niveles. Después de todo, como señalaban Bertonecello, Castro y Minvielle (2001, p.62) “Consideramos que esto, nuevamente, refuerza las vinculaciones entre la formación para la práctica docente y para la práctica académica, reafirmando el pie de igualdad que consideramos que ambas poseen”.

4.2.1.3. Reflexiones sobre el cambio curricular en el siglo XXI

Para concluir este sub-apartado interesa hacer mención al artículo “Plan de estudios de la carrera de Geografía de la UBA. A siete años de su implementación.” redactado por docentes de la carrera como Lía Bachmann, Luis Domínguez Roca, Andrea Gutiérrez y Adriana Villa en el año 2001. Se trata de un trabajo que buscaba explicitar el marco de emergencia del plan de estudios aprobado en 1992 como así también algunas de las dificultades que dicho currículo ostentaba años después de su puesta en funcionamiento.

Respecto a la primera cuestión, las autoras y el autor pusieron énfasis en los aspectos cualitativos del plan de 1985 que habían limitado el cumplimiento de ciertas expectativas y objetivos de la licenciatura y del profesorado, (baja tasa de graduación de la licenciatura, dificultades para encarar la instancia de tesis, gran cantidad de materias obligatorias, superposición de contenidos de diferentes asignaturas, escasas prácticas de investigación, desorientación y debilidad en la formación profesoral, entre otras), como así también en aquellos cuantitativos que habrían condicionado el desenvolvimiento de la Carrera, como una disminución en la cantidad de ingresantes, acompañados de una reducida visibilidad

de dicha normativa en el funcionamiento de la Carrera. Al menos en Geografía, no parece haberse manifestado una postura disidente al rechazo que manifestaban las autoridades universitarias.

social del quehacer de geógrafas y geógrafos. En este contexto, se tomó la decisión de confeccionar un nuevo plan de estudios más flexible.

En referencia al segundo punto, Bachmann, Domínguez Roca, Gutiérrez y Villa hicieron hincapié en que la apuesta por un plan flexible trajo aparejado una serie de obstáculos y desafíos para las distintas gestiones que atravesaron su implementación, agravadas por el marco de profundización de políticas neoliberales en el área educativa y en el seno de la UBA. En efecto, impedimentos en la ampliación de la planta docente para cubrir una vasta cantidad de materias, docentes con pluriempleo y poca dedicación hacia las tareas de enseñanza-investigación, estudiantes con disímiles niveles de formación de base e imposibilidad de establecer sistemas de tutorías, falta de cumplimiento de correlatividades y la constitución de trayectorias especializadas más por posibilidades de oferta concreta y disponibilidad para cursar asignaturas que por vocación, eran algunas de ellas. En relación a las modalidades de graduación también se hacía mención a que mientras las 200hs de investigación no pudieron erigirse como prácticas de inserción profesional por fuera de la Universidad, los seminarios de graduación no terminaron por marcar grandes diferencias con los de grado y los niveles de exigencia tampoco se pudieron equiparar con los que implicaba una tesis.

Como aspectos positivos, destacaron que tales seminarios permitieron enriquecer, diversificar y flexibilizar la oferta académica, incluso, favoreciendo la incorporación de temas novedosos dictados por jóvenes investigadores e investigadoras. Además, señalaron que la tesis se reajustó a una etapa de grado y, en este sentido, se la valoró como una oportunidad de formación más que un obstáculo para la graduación. Finalmente, en relación con el profesorado, comentaron el surgimiento de pequeños grupos de estudiantes interesados e interesadas en la enseñanza concebida como una instancia profesional equivalente a la licenciatura.

En rigor, el examen realizado por este grupo de docentes de la carrera de Geografía sobre el plan de estudios de 1992 explicitó las principales restricciones que, en su consideración, generó una apuesta fuerte por una formación flexible, como así también algunas de las virtudes que posibilitaron superar las falencias identificadas en el plan del año 1985. De esta manera, el diagnóstico posterior de Bachmann, Domínguez Roca, Gutiérrez y Villa complementa los análisis realizados en esta sección desde una mirada de los y las propias

protagonistas sin desentenderse de su contexto de elaboración y puesta en práctica. La reflexión realizada, además, aspiraba a construir un nuevo punto de partida,

“...centrado en la reconstrucción de los lazos debilitados y en la facilitación de las interrelaciones necesarias para la revisión y el replanteo de un proyecto de Carrera sostenido por el debate para la construcción de consensos básicos -más allá de las discrepancias acerca de aspectos específicos- entre las diferentes personas, grupos y sectores que integran el Departamento de Geografía de la UBA.” (Bachmann, et al, 2001, p.158)

A pesar de este ímpetu, y hasta la actualidad, la carrera de Geografía continuó sin modificar el plan de estudios. En el interín, se han producido algunos intentos de cambio que no prosperaron. En 2018 se realizó una adecuación para formalizar el alcance nacional de las titulaciones y desde el año 2019 se abrió un nuevo proceso de discusión para hacer una reforma curricular que aún continua. Durante estos largos años, no se asistió a la emergencia de nuevas disputas institucionales-epistemológicas, construyendo ya una identidad en torno al tono de las modificaciones introducidas tras la restitución democrática. Sin embargo, ello no excluyó (ni excluye) el desarrollo de pujas de poder, propias e inherentes al desenvolvimiento de toda comunidad científica. Quizás, futuros trabajos que se ocupen de abordar el proceso actual puedan otorgar algunas precisiones sobre las que tuvieron lugar en las primeras dos décadas y poco más del siglo XXI.

4.2.2. El plan de 1997 en la carrera de Geografía de la UNCuyo. Estímulos, definiciones y efectos para una disputa institucional-epistemológica.

En la carrera de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo, se produjo en 1997 un cambio curricular que reemplazó el plan de estudios instalado en tiempos de la “misión Ivanissevich” con vigencia por más de treinta años. En este sentido, se propone, a continuación, conocer cuáles fueron las principales motivaciones que impulsaron una nueva reforma y sus resultados concretos, es decir, la estructura, las materias, los contenidos y el plantel docente del nuevo currículum. Ello, entendiendo los perfiles que introdujo el plan de 1997, habilita a conocer, en tercera instancia, la configuración de una disputa institucional-epistemológica construida lentamente entre distintos sectores afines a la Geografía cuantitativa desde fines de la década de 1980 y durante la de 1990 que eclosionó a principios del siglo XXI.

4.2.2.1. Motivaciones para un cambio curricular. Normativas, evaluaciones y reflexiones.

En la carrera de Geografía de la Universidad Nacional de Cuyo, al igual que como sucedía en Buenos Aires, en el marco de la llegada de un nuevo gobierno nacional se produjeron

cambios en los cargos directivos. Por una parte, la conducción del Departamento en manos de Josefina Ostuni pasó a Griselda García de Martín (1991-1999), más tarde sustituida por María Elina Gudiño de Muñoz (1999-2003). Por otra, tras la salida de Ricardo Capitanelli, en el Instituto se hizo cargo María Estela Furlani de Civit (1990-1997), posteriormente reemplazada por Eduardo Pérez Romagnoli (1997-2000) y Gladys Molina de Buono (2000-2003). Fue bajo las gestiones de García de Martín y Furlani de Civit que, luego de más de veinte años, se llevó a cabo una modificación del plan de estudios. Este proceso encontró al menos tres motivaciones diferentes.

La primera de ellas estuvo asociada con las transformaciones del sistema educativo que impuso la ley federal de educación (1993). En efecto, en paralelo a su sanción, las autoridades del Departamento e Instituto de Geografía decidieron avanzar en la conformación de una comisión revisora del plan vigente desde el año 1975.¹⁷⁴ Tal decisión fue convalidada por la Facultad de Filosofía y Letras mediante la Resolución 367 del año 1994 que propuso la creación de comisiones semejantes para todas las carreras dictadas en su seno (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 11, 1995). En el caso de Geografía, la existencia de la normativa, en general, y la definición de nuevos contenidos básicos comunes, en particular, hicieron perentorio realizar ajustes en el área de la licenciatura y del profesorado.¹⁷⁵ Si, por un lado, plantearon necesidad de hacer un examen de las temáticas a enseñar conforme los nuevos currículos escolares, por otro, también fue preciso revisar la propia formación docente. De esta manera, las discusiones por el plan de estudios se iniciaron a partir de un disparador externo, tal y como señala una docente-investigadora que participó en la elaboración de contenidos para el área de ciencias sociales: “No fue porque hubo un debate entre los profesores, sino porque había

¹⁷⁴ Para mayo de 1994, la nómina de docentes de dicha Comisión estaba integrada por Sergio Pannocchia, María Elina Gudiño de Muñoz, Rosa Schilan de Becette, Gloria Zamorano de Montiel, Griselda García de Martín, Ana Álvarez, María Furlani de Civit, Gladys Molina de Buono y Mónica Rodríguez de González. Desde el mes de marzo se habían realizado 8 reuniones (García de Martín, 1994). Para 1995, Pannocchia y Furlani de Civit renunciaron a la Comisión y sus reemplazos fueron Alicia Becerra de Garramuño y María Eugenia Sacerdote. Además, se sumaron desde el claustro de estudiantes Elizabeth Chiappa y Alejandra Alfieri (García de Martín, 1995).

¹⁷⁵ Al respecto, se puede hacer mención a que algunas profesoras de la Carrera fueron consultadas para la formulación los contenidos básicos comunes para la Geografía en los niveles de educación general básica, polimodal y de formación docente, conformando un grupo de discusión y reflexión sobre el lugar de la disciplina en la nueva estructura del sistema educativo y realizando encuestas a grupos de docentes de escuelas medias. En el análisis que realiza Busch (2012, 2015) es posible identificar que, si bien la propuesta de este grupo en varios aspectos representaba una continuidad con cierta tradición en la enseñanza de la Geografía, innovaba en incorporar un enfoque sistémico analítico para el estudio de la superficie terrestre. En efecto, se proponían perspectivas que incluían modelos y el análisis locacional como forma de entender el orden subyacente en la distribución de los fenómenos analizados, siendo la conservación ambiental la principal finalidad educativa expresada. Desde este lugar, si bien en el marco de las reformas se pretendía incluir uno de los enfoques predominantes de la Geografía cuyana, su presencia en los contenidos básicos comunes se fue desdibujando progresivamente ante otras propuestas como la de la UBA, comentada en el subapartado anterior.

que adaptar la carrera del profesorado a los nuevos cambios curriculares que imponían los marcos normativos de tipo nacional para la enseñanza secundaria.” (Andrea, comunicación personal, octubre 2021). Ello, también se encuentra presente en los diferentes relatos de experiencias que, una vez implementado el nuevo plan, comentan docentes de la carrera (Gudiño de Muñoz, 2001; Villegas y Valpreda, 2001; García de Martín y Robledo, 2001).

Casi a la par, un estímulo diferente fue el que surgió por parte de algunas geógrafas cuyanas interesadas por ampliar y estructurar la Carrera conforme la identificación de distintas posibilidades laborales. En un breve artículo publicado en el “Boletín de Estudios Geográficos” del año 1993, la flamante directora del Instituto María Furlani de Civit y Josefina Gutiérrez de Manchón esbozaron una serie de reflexiones sobre el quehacer geográfico, distinguiendo entre geógrafos y geógrafas que realizaban tareas docentes en el nivel medio, que ejercían como docentes universitarios y desarrollaban actividades de investigación, y que se desempeñaban, en términos de las autoras, de manera profesional, práctica. Si bien cada una de estas tareas tendría sus especificidades, también serían complementarias entre sí.¹⁷⁶ En este marco, ante lo que consideraban una “exigencia creciente del medio”, las autoras expresaban su preocupación por la posibilidad de que geógrafos y geógrafas realizaran una o más de una de estas actividades a la vez sin suficiente idoneidad y competencia. De esta manera, consideraban relevante poder acentuar la preparación de estudiantes a los fines de orientarlos y orientarlas de acuerdo a sus preferencias y precisar su formación para tales desempeños laborales. En este sentido, también acordaron con la idea de un cambio curricular:

...es deseable que los planes de estudio contemplen los aspectos antes señalados, cuya atención puede concentrarse en un ciclo final destinado a la profesionalización, después de los de su formación, organizado para transmitir los fundamentos de la ciencia y de especialización que busca aplicar esos principios a problemas concretos (Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón 1993, p.285).

¹⁷⁶ Para Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón (1993), mientras el primero tenía la responsabilidad de presentar los equilibrios y desequilibrios de la organización del espacio, demostrar “la validez de lo geográfico como disciplina cultural” y orientar su indagación al dominio didáctico; el segundo se ocupaba de “la formación de excelencia, validando la geografía como ciencia formadora de profesionales”, estando su investigación abocada a resolver conflictos, ensayando y experimentando diferentes líneas de investigación con variados marcos teóricos, métodos y técnicas. Por su parte, el tercero se ocupaba de realizar diagnósticos de situaciones conflictivas y se encauzaba en la planificación territorial para “solucionar problemas de manera práctica y directa para la comunidad”. A estos tres, las autoras añadían un cuarto rol, el del teórico, que sería aquél de “máxima capacidad de reflexión y abstracción” teniendo como labor específica fundamentar la ciencia, elaborando los pilares que consoliden el status científico de la disciplina.

Finalmente, un tercer impulso estuvo vinculado con el proceso de evaluación institucional que la Universidad Nacional de Cuyo llevó a cabo entre 1994 y 1995, como primera expresión de los lineamientos que impuso la nueva ley de educación superior 24.521 (1995). Como se ha comentado con anterioridad, la UNCuyo fue pionera en someterse a este tipo de instancia siguiendo la nueva agenda de calidad y evaluación que se fue implementando con el correr de la década de 1990 por el gobierno menemista. La primera de sucesivas evaluaciones que tuvo la UNCuyo (1996b), marcó ciertos lineamientos a seguir por la Universidad y cada una de las facultades con indicaciones puntuales también para las carreras. En el caso de Filosofía y Letras, la evaluación externa, sin dar mayores explicaciones, enunciaba que el Departamento de Geografía era el que menos se ajustaba al perfil de humanidades y educación propio de la Facultad, aunque contaba con ciertas características (sin especificar cuáles) que le brindaban un carácter interdisciplinario y se realizaban tareas de servicio y vinculación con la sociedad. Más importante aún fue el señalamiento de ciertos aspectos críticos, tanto para Geografía como para las restantes carreras de la FFyL. En efecto, la evaluación apuntaba contra los planes de estudio al considerarlos recargados por la cantidad de temas y materias que se incluían y los tiempos que demandaban para su finalización. Incluso, el documento mostraba una preocupación por la incidencia que la ley federal de educación estaba teniendo en el proceso de revisión al que asistía la Facultad, bregando para que tales cambios normativos no fueran el único ni el principal disparador:

La reciente modificación de los planes de enseñanza media ha provocado un proceso de revisión curricular en la Facultad. Preocupa, no obstante que esta revisión se haga en función de un requerimiento externo, importante sin duda, pero que no puede ser determinante a riesgo de caer en una significativa función en el diseño curricular que capacite para el ejercicio de la enseñanza en la educación media. Este no puede ser ni el único, ni el más importante criterio curricular (UNCuyo, 1996b, p. 249).

Además, se indicaba que en la planta docente había un elevado número de profesores y profesoras junto con una baja cantidad de dedicaciones exclusivas y que la Facultad, en su conjunto, debería experimentar una mayor integración entre sus departamentos y tener una clarificación sobre sus objetivos para cultivar las humanidades y formar educadores. En este marco, entonces, la autoevaluación exigía ciertos cambios que legitimaban más aún el proceso de reforma ya abierto. Al igual que como sucedía con la ley federal de educación, se trataba de un incentivo que venía desde afuera de la Carrera.

En rigor, a diferencia de la Geografía porteña en donde las razones que llevaron al cambio de plan de estudios tuvieron que ver principalmente con una situación interna de diagnóstico y reconocimiento de una serie de falencias que se acompañaron de una coyuntura de baja matrícula; en Cuyo se destaca un estímulo más bien externo, al ser inducido fundamentalmente por el cambio normativo en los niveles medio y superior de educación, escoltado, en todo caso, por preocupaciones particulares de integrantes de la comunidad científica de geógrafos y geógrafas cuyanas. De hecho, estos tres aspectos quedaron sintetizados en el documento de presentación de la nueva propuesta curricular:

La inserción en el nuevo contexto mundial reclama cambios estructurales profundos en los cuales la educación juega un rol central. Las nuevas especializaciones y profesiones requieren una formación distinta a la tradicional, lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de cambio en el sistema educativo. Conscientes de esta realidad, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo emprende la tarea de revisión de sus planes de estudio, por lo que la carrera de Geografía se aboca a la evaluación de sus potencialidades y debilidades para responder a estas demandas. Luego de tres años de trabajo ininterrumpido (...) ésta se encuentra en condiciones de emprender un camino que oferta nuevas salidas laborales a sus egresados. La Geografía no sólo puede dar respuestas en el campo docente sino también a nivel profesional. Para ello pone especial atención en la exigencia actual por métodos de estudio y trabajos innovadores y en las modificaciones que la informática ha provocado en el modo de encarar, analizar y solucionar las problemáticas que se plantean (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 16, 1997, p.6).

4.2.2.2. Estructura, materias, contenidos y planta docente del plan de estudios 1997. Un marco para el inicio de la disputa institucional-epistemológica.

Luego de un primer ensayo en 1996,¹⁷⁷ en 1997, bajo la Ordenanza 16 de la Facultad de Filosofía y Letras, se aprobó un nuevo plan de estudios para la carrera de Geografía de la

¹⁷⁷ La propuesta original que elevó el Departamento de Geografía en el año 1996 (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 11, 1995) prontamente tuvo que ser modificada por indicaciones directas del Ministerio de Cultura y Educación. En la Ordenanza 16 de la FFyL del año 1997, se especificaba que tuvieron que tomarse en cuenta, además, observaciones formuladas por la Comisión de Docencia y Concursos del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo, y se analizaron detenidamente los contenidos básicos aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación para los niveles Inicial, de Educación General Básica y de Educación Polimodal. También se realizaron consultas a la Dirección de Validación de Títulos de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Cultura y Educación. Entre los reajustes realizados se explicitaba una reducción del número de asignaturas, la asignación de una mayor carga horaria por materia, redefinición de contenidos mínimos, incorporación de asignaturas anuales, explicitación de la obligatoriedad de incorporar trabajos de campo específicos por asignatura y área y la redefinición de los títulos. Al respecto de este último punto, el Plan de 1996 proponía una licenciatura en Geografía y Geógrafo, un Profesorado Universitario para la Educación Polimodal y Superior no Universitario y dos titulaciones intermedias: Profesor Universitario en Geografía para el Tercer Ciclo de la Educación General Básica en Ciencias Sociales y Naturales y Técnico Geógrafo Universitario en Cartografía y Sistemas de Información Geográfica. Por su parte, la Ordenanza 17 del año 2004 comentaba en relación a dicho plan que “Fundamenta este ‘reajuste’ mencionado, la elaboración de un documento sobre títulos que en ese momento estaba realizando el ministerio, el cual afectaba directamente a los títulos que emitía la Facultad de Filosofía y Letras para las carreras de profesorado” (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 17, 2004: p.5).

Universidad Nacional de Cuyo. Éste, tenía una estructura más flexible por cuanto ofrecía mayor cantidad de materias, obligatorias y electivas, y más posibilidades de titulación. También, por un lado, buscaba otorgar conocimientos que sean principalmente “útiles y aplicables” y, por otro, incorporaba un proceso de “evaluación continua” que diversificaba los métodos y criterios para lograr “calidad y eficacia” en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más en concreto, se trataba de una propuesta que partía de un tronco común de formación básica compuesto por 18 materias que luego se articulaban con otras asignaturas y/o seminarios, tanto de Geografía como de otras disciplinas, variables según la elección entre las carreras de profesorado, de licenciatura y de la novedosa tecnicatura especializada en cartografía y sistemas de información geográfica. En este sentido, se había procurado redefinir la formación de profesores y profesoras y de licenciadas y licenciados en vías de lograr competencias laborales variadas que respondieran a necesidades coyunturales impuestas desde afuera por las nuevas normativas en el ámbito educativo, como así también generadas a partir de demandas y reflexiones internas, en línea con lo señalado por Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón (1993).

Una de las particularidades que introdujo el nuevo currículo fue, entonces, la incorporación de una titulación intermedia por primera vez en la carrera de Geografía. Concebida como un paso inicial en la formación profesional, de acuerdo con la Ordenanza mencionada más arriba, se fundamentaba su existencia en la relevancia otorgada al uso de técnicas para el manejo de la información y hacer más eficiente el trabajo científico y, en consecuencia, en la búsqueda de formar técnicos que pudieran dar uso a instrumentos computarizados. De esta manera, tal titulación habilitaba a producir y evaluar materiales cartográficos, digitales y satelitales e interpretar proyectos territoriales en el ámbito público y privado. Se esperaba, así, no solo la obtención de habilidades para el manejo de técnicas cartográficas, en particular los sistemas de información geográfica, y el tratamiento de la información, sino también un “espíritu crítico y creativo frente a la realidad y una actitud flexible y cooperativa en el ejercicio de la profesión” (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 16, 1997, p. 14), para comprender y explicar los fenómenos que guiaban la organización del espacio a diferentes escalas.

En el caso de la licenciatura, la formación estaba más orientada a las actividades de investigación básica y aplicada (pensada para tener continuidad en instancias de posgrados fomentados por la ley de educación superior), pero posibilitando también aprender a ejercer labores en “el área de la planificación y el ordenamiento territorial, en temas propios de la Geografía Física y la Geografía Humana, en la elaboración y manejo de cartografía a partir del uso de Sistemas de Información Geográfica y de la Teledetección” (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 16, 1997, p. 32). De esta manera, tomaba las herramientas provistas por la tecnicatura, pero también las ampliaba al brindar instrumentos para que sus egresados y egresadas elaboren planes y proyectos de investigación individuales o a través de equipos inter y multidisciplinarios formulen propuestas para la solución de problemas territoriales y administren y participen de instituciones públicas y/o privadas vinculadas con la organización territorial.

Finalmente, en relación al profesorado, modificado expresamente para adecuarse a la ley federal de educación y siguiendo los contenidos básicos comunes aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación, se destacaba el armado de un currículum que tuviera como fin formar las competencias específicas para ejercer la docencia acorde con las exigencias que planteaba la nueva estructura del sistema educativo.

Los perfiles del nuevo plan señalaban, entonces, una propuesta que otorgaba un lugar relevante a las geotecnologías y los sistemas de información geográfica como una forma original de desarrollar e implementar el conocimiento geográfico. Ello no solo se aprecia en la existencia de la nueva tecnicatura sino también en la orientación que cobró la licenciatura. Más allá de las ya mencionadas reflexiones de Furlani de Civit y Guitérrez de Manchón (1993) que ponderaban la labor profesional, práctica, aplicada, esta situación no puede desentenderse del tipo de trabajos que había comenzado a desarrollar el Centro de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial (CIFOT), con Nelly Gray de Cerdán como principal responsable, a finales de la década de 1980. En efecto, este Centro, creado a partir de una nueva normativa en la FFyL, había sido pionero en incursionar y desarrollar el uso de tales perspectivas y técnicas aplicadas al ordenamiento territorial. A partir de labor de consultoría vinculada con el ámbito público y privado, cuestión que será retomada más adelante, logró una visibilidad y una acumulación de importante capital científico que pareciera haber sido clave para la incorporación de su principal área de interés como eje relevante del nuevo currículum. Ello, en rigor le valió un

lugar destacado en la Facultad, incluso, por encima del Instituto de Geografía. Sin embargo, cabe destacar que, por las motivaciones mencionadas anteriormente y por las fuentes y documentación analizada, esta reforma del plan no resultó de la emergencia de una disputa institucional-epistemológica. No obstante, los cambios introducidos y la posición adquirida por el CIFOT en el campo científico sentarían una base para que ello eclosionara años más tarde.

En este marco, cabe recordar la distinción realizada en el capítulo anterior entre el grupo de geógrafas encabezadas por Furlani de Civit, Ostuni y Gutiérrez de Manchón, principales promotoras de la Geografía cuantitativa hegemónica, y el de Nelly Gray de Cerdán en torno a la CIFOT, representante de las nuevas geotecnologías. Se trataba de dos grupos que abordaban temáticas semejantes, pero con distintos enfoques, situación que mantuvo un correlato con el nuevo plan de estudios. En efecto, se produjo una disociación entre las materias técnicas y aquellas que respondieron al uso de las geotecnologías. Las materias técnicas, conducidas por el grupo de Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón y docentes allegados y allegadas eran, en principio, un marco propicio para incluir, en tanto técnicas, la línea de trabajo que desarrollaba el CIFOT. Sin embargo, eso no sucedió dando lugar a que las geotecnologías configuraran espacios curriculares propios. Estos hechos, en efecto, señalaban un foco de tensión como ha identificado Marina (comunicación personal, septiembre 2022), docente-investigadora que ocupó la secretaría académica del Departamento y del Instituto de Geografía en la década de 1990:

El CIFOT empieza a tener un poder importante, empieza a vincularse más que los otros institutos con los organismos de decisión, por la naturaleza misma de la tarea de gestión. Empieza a tener proyectos importantes desde lo económico, entonces la Facultad también se posiciona de otra manera. Y puede ser que eso haya generado una situación conflictiva. Y también sí, esta modernidad entre comillas de los SIG como un paquete cerrado (...) puede haber generado ruido en otros grupos de trabajo. De hecho, en las materias Técnicas no se incorpora tecnología hasta mucho después, mucho después. Estaba mal visto el uso de la tecnología (...) Entonces sí, debería decirte que ahí hubo un cisma.”

Ahora bien, con la reforma curricular se incorporaron una gran cantidad de materias, como *Epistemología de la Geografía*, *Geografía Argentina* y *Geografía de Mendoza* en el tronco común, y muchas otras específicas para cada titulación (ver cuadro 4.3). En la licenciatura, algunas de ellas eran obligatorias como *Geografía de los Espacios Mundiales I y II* o *Metodología de la Investigación*, y otras optativas como *Gobierno y Administración Territorial*, *Evaluación de Recursos e Impacto Ambiental* o *Formulación*

y *Evaluación de Proyectos*. En el profesorado, al amplio repertorio de asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación (*Teoría de la Educación, Política Educativa, Seminario de Investigación Educativa, Didáctica y Curriculum, Sujeto del Aprendizaje y Administración y Gestión de la Institución Educativa*), se añadieron *Didáctica de la Geografía* y las prácticas profesionales de Modulo I-EGB3 y Modulo II-Polimodal. Finalmente, todas aquellas que eran propias de la tecnicatura (pero también compartidas por la licenciatura) eran inéditas. Se trataba de asignaturas como *Sistemas de Información Geográfica, Teledetección, Laboratorio y Seminario de Teledetección y SIG, Matemática y Estadística*, acompañados de una pasantía a desarrollarse en una institución pública, privada y/o de investigación para iniciarse en el ejercicio de la profesión.

Figura 4.3. Materias según Plan de Estudios 1997 de la carrera de Geografía de la UNCuyo

Tronco Común de Formación Básica		
Introducción a la Geografía		
Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía		
Geomorfología		
Climatología		
Hidrografía		
Biogeografía		
Técnicas en Geografía Física		
Introducción a la Cartografía		
Geografía Económica		
Geografía Política		
Geografía Urbana		
Geografía Rural		
Técnicas en Geografía Humana		
Ecogeografía		
Epistemología de la Geografía		
Geografía de Mendoza		
Geografía Argentina (anual)		
Seminario de Integración		
Especializaciones		
<i>Tecnicatura Universitaria en Geografía, especializada en Cartografía y SIG</i>	<i>Profesorado para el Tercer Ciclo de Educación General Básica y para la Educación Polimodal en Geografía</i>	<i>Licenciatura en Geografía</i> ¹⁷⁸
Matemática	Teoría de la Educación	Matemática
Estadística	Histórica Política, Social y Económica Contemporánea	Estadística
SIG	Sujeto del aprendizaje (Anual)	SIG
Cartografía Temática	Política Educativa	Cartografía Temática
Teledetección	Didáctica y Currículum (Anual)	Teledetección
Laboratorio de Teledetección y SIG	Geografía de América Latina	Laboratorio de Teledetección y SIG

¹⁷⁸ Además de las materias que formaban parte de la licenciatura (y la tecnicatura) se incluían algunas prácticas específicas como 70 horas anuales de práctica libre de computación y competencia en comprensión de textos en dos idiomas adicionales.

Pasantía I	Administración y gestión de la Institución Educativa	Pasantía I
Seminario de Teledetección y SIG	Metodología de la Investigación en Geografía	Seminario de Teledetección y SIG
	Geografía de los Espacios Mundiales I	
	Técnicas en Geografía Regional	
	Problemas de Organización del Espacio en América Latina	
	Geografía de los Espacios Mundiales II	
	Didáctica de la Geografía	Geografía de América Latina
	Seminario de Investigación Educativa	Geografía de los Espacios Áridos
	Práctica Profesional I y II	Metodología de la Investigación en Geografía
		Planificación Urbana y Regional
		Geografía de las regiones Áridas Argentina (Mendoza)
		Geología (Optativa)
		Formulación y evaluación de proyectos (Optativa)
		Historia Argentina Contemporánea (Optativa)
		Geografía Urbana y Urbanismo
		Uso de los Recursos en las Regiones Áridas
		Sociología Rural y Urbana (Optativa)
		Gobierno y Administración Territorial (Optativa)
		Evaluación de Recursos e Impacto Ambiental (Optativa)
	Recursos Hídricos y Control de Cuencas (Optativa)	
	Pasantía II	
	Seminario de Licenciatura	

Fuente: Elaboración propia en base a Ordenanza 16 (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, 1997)

Por otra parte, respecto al plan de 1975 se mantuvieron algunas asignaturas como *Introducción a la Geografía*, las *Técnicas (de Estudio y Trabajo, de Geografía Física, Humana y Regional)* y varias de las integraban las orientaciones, a pesar de que éstas últimas dejaron de formar parte del nuevo plan. Tampoco tuvieron lugar las materias de corte regional como *Geografía de América Anglosajona, Eurasia, África y Oceanía* (resignificadas en *Geografía los Espacios Mundiales*) y *Geografía Regional Argentina I y II* (ahora constituidas como *Geografía de Mendoza y Geografía Argentina*). De esta manera, el nuevo currículo mostraba una renovación en su estructura y en la cantidad de

materias. También lo haría en el contenido de algunas de ellas evidenciando una apertura que acompañaba la novedad temática incorporada por la tecnicatura.

La asignatura *Introducción a la Geografía*, conducida durante un importante tiempo por Josefina Ostuni, para el año 2000, ya con Mónica Rodríguez de González como titular y Graciela Parra de Juri como profesora adjunta, exhibía un programa en el que, si bien cobraba preeminencia la categoría de espacio por sobre otras, como paisaje, mantenía el objetivo de comprender la organización de la superficie terrestre como resultado de un proceso de interacción entre fenómenos naturales y humanos. Sin embargo, respecto a otros programas de inicios de la década de 1980, era más enfático en subrayar una postura crítica y comprometida ante diversas problemáticas territoriales. Presentando “la relación sociedad-medio natural-tiempo” como lo distintivo del estudio geográfico, la materia proponía un recorrido por “el proceso de organización” y “la exteriorización de la organización” que no abandonaba los enfoques propios del análisis locacional, pero sí innovaba en indagar “problemáticas actuales de la organización” como aquellas vinculadas con “el fenómeno de la globalización”.

En cuanto a la bibliografía, interesa destacar una amplia cantidad literatura de origen español como lo demuestra la inclusión de “Las nuevas geografías” (1991) de Horacio Capel y Luis Urteaga, “La ciudad informacional” (1995) de Manuel Castells, “Tendencias y problemática actual de la Geografía” (1990) de José Estebanez, “Espacio y sociedades” (1994) de Fernando Molinero y Ricardo Méndez, “Población y espacio” (1990) de Rafael Puyol, y de otros textos ya más tradicionales como “Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea” (1981) de Horacio Capel, “El pensamiento geográfico” (1982) de Josefina Gómez Mendoza, “Teoría y método de la geografía humana anglosajona” (1985) de María Dolors García Ramón y “Teoría y práctica de la geografía” (1986) de Aurora García Ballesteros. En menor medida, la bibliografía se completaba por otros autores extranjeros ya conocidos por la Geografía cuyana como Peter Haggett “Análisis locacional en la geografía humana” (1976), Paul Claval con “Geografía económica” (1980) o David Harvey con “Teorías Leyes y modelos en Geografía” (1983), a los que cabe añadir la presencia de cierta producción local como los libros “Técnicas en geografía” (1983) de Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, “Introducción a la Geografía” (1992) de Ostuni, “Lectura de fuentes de información geográfica” (1994) de Ostuni y otras y otras autoras, “Estrategias didácticas para una geografía comprensible

y aplicable” (1996) de Ostuni, Rodríguez de González y Villanueva y “Geografía física y medio ambiente” (1998) de Ricardo Capitanelli.

Por otro lado, una de las materias que incorporó el nuevo plan de estudios fue *Epistemología de la Geografía* que, a cargo de María Furlani de Civit y Gladys Molina de Buono, se propuso como un espacio original de reflexión teórico-epistemológica en la Geografía cuyana. Separada en tres partes, la asignatura, de acuerdo con los programas de los años 2000 y 2001, proponía comenzar el abordaje de la epistemología en términos generales, puntualizando en la filosofía de la ciencia, como un primer acercamiento a la temática. A partir de ahí, el eje se centraba en la epistemología de la Geografía y en la búsqueda de comprender conceptos filosóficos sustantivos para el conocimiento geográfico y en distintas orientaciones epistemológicas en la disciplina con el objetivo específico de “desarrollar una actitud crítica”. En efecto, se trataba interiorizar a los y las estudiantes en temas como “positivismo y la geografía locacional”, “marxismo y geografías radicales”, “fenomenología y geografías humanistas”, “estructuralismo y explicación estructural en geografía humana”, “realismo y geografías realistas” y “posmodernismo y su influencia en la geografía actual”.

En este contexto, en términos de material bibliográfico, junto a la lectura de obras de Gastón Bachelard, Jean Piaget, Thomas Kuhn e Imre Lakatos, tenían lugar producciones que no solían incluirse en otras asignaturas como “Ideología, ciencia y Geografía humana” (1984) de Derek Gregory, “The condition of postmodernity” (1990) de David Harvey, “Space, Place and Gender” (1994) de Doreen Massey o “Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real and imagined places” de Edward Soja (1996). A ellos se sumaban otros autores y autoras como Milton Santon con “Pensando o espaço do homem” (1997), George Nicolas Obadia con “L’Axiomatisation de la Géographie: L’Axiome chronologique” (1983), Marcelo Escolar con “Territorios de dominación estatal y fuentes nacionales” (1993) y “Crítica do discurso geográfico” (1996) y algunas producciones del medio local como “Los lugares centrales en el contexto mendocino. Relaciones entre la organización espacial y el sistema sociocultural” (1996) de Gladys Molina de Buono, “Introducción a la Geografía, Iniciación en la problemática de los espacios geográficos” (1992) de Josefina Ostuni, “Renovación del territorio. Concepto y contenido” (1993) de María Furlani de Civit o “Un modelo teórico para la investigación en Geografía” (1996) de Josefina Gutiérrez de Manchón y Furlani de Civit. De esta manera, *Epistemología de*

la *Geografía* se presentaba como un espacio clave para indagar en los diferentes devenires del pensamiento geográfico, propiciando una apertura para conocer y sumergirse en distintas geografías.

Otras de las asignaturas nuevas que aportaba una temática poco frecuente era *Geografía de los Espacios Mundiales II*. Bajo la titularidad de Eduardo Pérez Romagnoli acompañado por Rodolfo Richard Jorba como colaborador, esta materia, obligatoria para el profesorado y la licenciatura, según el programa del año 2000, tomaba como tópico central las geografías de la energía, problematizando la relación de las distintas fuentes de energía (principalmente carbón y petróleo) con el desarrollo económico. En este sentido, se buscaba conocer no solamente la evolución de la producción y consumo de distintas fuentes de energía en países industrializados y no industrializados, sino prestar atención a los actores y conflictos vinculados con los procesos de localización, como la “distribución de industrias relacionadas con la explotación y la comercialización del carbón”, de migración, como las “migraciones hacia países productores de fuentes de energía industrial” y también de desarrollo científico-tecnológico. Además, se pretendía pasar revista a “las fuentes de energías alternas: de los ensayos al uso industrial y doméstico”.

La bibliografía utilizada ponía en relación textos más tradicionales en la temática, como los libros “Geografía de la energía” (1952) y “Geografía económica” (1977) de Pierre George y “Geografía del subdesarrollo” (1978) de Yves Lacoste, con algunas publicaciones más recientes, principalmente de origen español, como “Geografía de redes y sistemas de transporte” (1991) de Joana Seguí Pons, “Espacios y sociedades” de Méndez y Molinero (1994), “Geografía económica” (1997) de Ricardo Méndez o “Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial” (1998) de Graciela Malgesini. También se destacaba la presencia de libros del historiador Eric Hobsbawm como “Industria e imperio” (1988), “La era del capital. 1848-1875” (1998) y “La era del imperio. 1875-1914” (1998). En efecto, se trataba de una materia que producía un salto de escala, dejando de lado la región para abordar el sistema-mundo, desde una perspectiva original y con escasos antecedentes en la Geografía cuyana.

Por último, vale la pena destacar el rol de asignaturas como *Planificación Urbana y Regional* y *Problemas de Organización del Espacio en Argentina y América Latina* que,

con presencia desde 1975, ponían en evidencia la existencia de un perfil volcado al planeamiento territorial construido a partir de las posturas hegemónicas del análisis locacional. En efecto, ambas materias, que desde 1996 habían acordado elaborar conjunta y coordinadamente los respectivos programas, otorgaban cierto fundamento a la vertiente llamada práctica de geógrafos y geógrafas (Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón 1995). La primera de ellas, cuya titular era Maria Furlani de Civit, acompañada por Gladys Molina de Buono como adjunta, en el programa del año 2000 ofrecía una discusión sobre los conceptos de planificación urbana y regional, una síntesis histórica de los distintos modelos y una profundización en los aportes de los marcos metodológicos geográficos desde la región, los sistemas y las bases de datos espaciales a los fines de profundizar en la tarea de elaboración de diagnósticos territoriales. La segunda, por su parte, con la conducción de Ana Álvarez y Gladys Ruiz de Lima como adjunta, focalizaba en las políticas de ordenamiento y desarrollo urbano y regional desde las problemáticas socio-económicas y espaciales de América Latina y Argentina. Así, se incluía un repaso por distintos modelos, estrategias y políticas utilizadas para, luego, centrarse en las implicancias territoriales del proceso de globalización y los nuevos enfoques y estrategias en la planificación y gestión del territorio. En efecto, se trataba de asignaturas complementarias en tanto la primera aportaba una mirada más teórica del saber-hacer de la labor del planeamiento y la segunda una indagación historizada sobre su aplicación en un espacio concreto. Respecto al material bibliográfico, “La descentralización, una cuestión de método” (1987) de Jordi Borja, “Paradigmas, modelos y estrategias en la práctica latinoamericana de planificación regional” (1990) de Carlos De Mattos, “Crisis y alternativas en los procesos de regionalización” (1994) de Sergio Boisier; “Las economías regionales: un proceso de decadencia estructural” (1995) de Alejandro Roffman y “Ordenación y planificación territorial” (1998) de Raúl Pujadas y José Font, entre otros, eran producciones que formaban parte de estas asignaturas.

En definitiva, en el marco del cambio de plan de estudios, el análisis de algunos programas de materias, principalmente de la licenciatura, permite apreciar que, además de las geotecnologías y los sistemas de información geográfica, había, aunque en menor medida, una apertura hacia otros temas novedosos como aquellos vinculados con la epistemología de la disciplina, las geografías de la energía o las problemáticas devenidas del fenómeno de la globalización (visibles en *Epistemología de la Geografía, Geografía*

de los Espacios Mundiales e Introducción a la Geografía). Ello, igualmente, no implicaba perder de vista la importancia atribuida al campo de estudios que se fue construyendo desde las perspectivas cuantitativas hegemónicas versado sobre la planificación y organización del espacio (como lo evidencian *Planificación Urbana y Regional y Problemas de Organización del Espacio en Argentina y América Latina*). En todos los casos, además, cabe destacar un cierto proceso de renovación bibliográfica a partir de la incorporación de textos realizados por geógrafos y geógrafas españolas,¹⁷⁹ acompañados por una producción local que da cuenta de un desplazamiento de la predominancia anglosajona con lugar desde finales de la década de 1970.

Finalmente, interesa comentar que, hacia finales de la década de 1990, la planta docente de la Geografía cuyana experimentó un recambio generacional. Ricardo Capitanelli, Mariano Zamorano, Matilde Velasco, Josefina Ostuni, María Furlani de Civit y Josefina Gutiérrez de Manchón redujeron su participación en la carrera o, directamente, la suprimieron por el ingreso a la edad jubilatoria. En este marco, se produjo una inexorable renovación en donde los vacíos generados fueron ocupados por otros geógrafos y geógrafas que, en general, ya se desempeñaban en sus cátedras, y en algunos casos habían sido formados y formadas por ellas y ellos.

Cuadro 4.4. Planta docente por materia según Plan 1975 (1985-1997)

Materias	1985	1997
<i>PRIMER AÑO</i>		
<i>Introducción a la Filosofía</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Lengua Fundamental</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Estudio de la Constitución Nacional</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Idioma Moderno</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Introducción a la Historia/Literatura</i>	Sin dato	Sin dato

¹⁷⁹ No ha sido posible determinar con exactitud a partir de cuándo, pero de acuerdo con los archivos encontrados en el Archivo del Departamento e Instituto de Geografía, es posible afirmar la existencia de vínculos entre la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Cuyo. En una carta enviada a Ricardo Capitanelli en octubre de 1987, Josefina Gómez Mendoza mostraba interés de viajar Mendoza, junto con Nicolas Ortega Cantero y Eduardo Martínez de Pisón, para conocer el Instituto de Geografía cuyano y abrir líneas de investigación común en torno a temas de Geografía humana, física y ordenamiento del territorio (Gómez Mendoza, 1987). A su vez, en el año 2000, María Furlani de Civit y Gladys Molina de Buono enviaron una nota a la dirección del Departamento e Instituto de Geografía indicando la entrega de bibliografía y cartografía por parte de Josefina Gómez Mendoza en calidad de tutora del convenio entre la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Nacional de Cuyo. En dicha carta también se señalaba que "...el curso dictado, el seminario efectuado con profesores del Departamento de Geografía de la UAM y la Conferencia para alumnos y profesores fueron un medio que nos permitió percibir formas de enseñanza, investigación en el Departamento y comprender que en este Centro de investigación se ha alcanzado un alto nivel académico" (Furlani de Civit y Molina de Buono, 2000). A partir de las fuentes encontradas, entonces, es posible estimar que la renovación bibliográfica indicada para la carrera de Geografía de la UNCuyo durante la década de 1990 estuvo asociada con las redes tejidas con la Geografía madrileña.

<i>Introducción a la Geografía</i>	PT: Josefina Ostuni; PAD: Gloria Zamorano; JTP: Alicia Becerra de Garramüño	PT: Josefina Ostuni; PAD: Alicia Becerra de Garramüño; Mónica Rodríguez de González
<i>Técnicas de Estudio y Trabajo</i>	PAD: Gladys Molina de Buono; JTP: Rosa Schilan de Becette; Mónica Cortellezzi de Bragoni	PT: Rosa Schilan de Becette; JTP: María Eugenia Sacerdote
SEGUNDO AÑO		
<i>Geología</i>	PT: Cristobal de la Motta	PT: Carlos Aguado
<i>Geomorfología</i>	PT: Ricardo Capitanelli; PAD: Elsa Duffar	PT: Raúl Mikkan; JTP: Rosario Vargas
<i>Climatología</i>	PT: Ricardo Capitanelli; JTP: Alicia Pérez de Scariffa	PT: Alicia Pérez de Scariffa; JTP: Claudia Polimeni de Escudero
<i>Hidrografía</i>	PT: Atilio Arabia	PT: Juan Alberto Vich
<i>Biogeografía</i>	PT: Moira Alessandro de Rodríguez; JTP: Alfredo González	PT: Moira Alessandro de Rodríguez
<i>Geografía Económica General</i>	PT: Nelly Gray de Cerdán; JTP: María Elina Gudiño de Muñoz	PT: María Elina Gudiño de Muñoz; JTP: Beatriz Villegas de Lillo
<i>Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Física</i>	PT: Daniel Cobos; JTP: Silvia Monforte de Cohen	PT: Daniel Cobos; PAD: Luis Lenzano; JTP: María Videla
TERCER AÑO		
<i>Geografía Urbana</i>	PT: Mariano Zamorano	PT: Mónica Cortellezzi de Bragoni; Nesrin Karake
<i>Geografía Rural</i>	PT: Josefina Gutiérrez de Manchón; JTP: Silvia Monforte de Cohen	PT: Graciela Parra de Juri
<i>Geografía Política</i>	PT: Juan Milia JTP: Oscar Mendoza	PT: Juan Milia JTP: Rolando Lucero
<i>Geografía de América Latina</i>	PT: Mariano Zamorano	PT: Eduardo Pérez Romagnoli; PAD: Rodolfo Richard Jorba
<i>Geografía Regional Argentina I</i>	PT: Matilde Velasco; JTP: Elia Puppato de Moreno	PT: María Eugenia Cepparo de Grosso; JTP: Rosario Vargas
<i>Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Humana</i>	Griselda García de Martín (sin especificar)	PT: Griselda García de Martín; PAD: Margarita Schmidt; JTP: Claudia Albiol
CUARTO AÑO		
<i>Geografía Regional Argentina II</i>	PT: Matilde Velasco; JTP: Elia Puppato de Moreno	PT: Ana Álvarez; JTP: Elena Lembo
<i>Geografía de América Anglosajona</i>	PT: Sergio Pannocchia	PT: Sergio Pannocchia
<i>Geografía de África y Oceanía</i>	PAD: Renée Lasalle	PT: Nesrin Karake; JTP: Cristina Trifirió de Martínez
<i>Geografía de Eusaria</i>	PT: Sergio Pannocchia	PT: Sergio Pannocchia; Patricia Miccale de Giannacari
<i>Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía Regional</i>	PT: Josefina Ostuni; JTP: Gloria Zamorano	PT: Gloria Zamorano de Montiel; PAD: Estela Prieto de Álvarez
<i>Pedagogía</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Geografía de los Espacios Áridos</i>	Alicia Pérez de Scaraffia (sin especificar)	PT: Alicia Pérez de Scaraffia; PAD: Raúl Mikkan
<i>Geografía Urbana y Urbanismo</i>	PT: Nelly Gray de Cerdán; JTP: Ana Álvarez	PT: Nelly Gray de Cerdán; JTP: Gladys Ruiz de Lima
QUINTO AÑO		
<i>Uso de Recursos en las Regiones Áridas</i>	PT: Atilio Anastasi; JTP: Isabel Codes de Palomo	PT: Atilio Anastasi
<i>Geografía de las Regiones Áridas Argentinas</i>	PT: Ricardo Capitanelli; PAD: Atilio Anastasi; JTP: Alicia Pérez de Scaraffia	PT: Atilio Anastasi; JTP: Isabel Codes de Palomo
<i>Ecología de las Regiones Áridas</i>	PAD: Isabel Codes de Palomo; JTP: Alfredo González	PAD: Isabel Codes de Palomo; JTP: Silvia Robledo
<i>Planificación Urbana y Regional</i>	PT: María Furlani de Civit; PAD: Griselda García de Martín	PT: María Furlani de Civit; PAD: Gladys Molina de Buono

<i>Problemas de la Organización del Espacio en Argentina y América Latina</i>	PT: Nelly Gray de Cerdán; PAD: Ana Álvarez	PT: Ana Álvarez; JTP: Gladys Ruiz de Lima
<i>Sociología Rural y Urbana</i>	PT: Bruno Campoy; JTP: Rolando Lucero	PAS: Rolando Lucero
<i>Didáctica General y Especial</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Hidrología e Hidrogeología</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Nivología y Glaciología</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Aprovechamiento de las Cuencas Fluviales</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Uso y Control del Agua en Regiones Secas</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Seminario de Licenciatura</i>	Sin dato	Sin dato
<i>Práctica de la Enseñanza</i>	Sin dato	Sin dato

Fuente: Elaboración propia en base a programas de materia y resoluciones de la Facultad de Filosofía y Letras (1985-1997)

De esta forma, para inicios del siglo XXI, siguiendo los cuadros 4.4 y 4.5, nombres como los de María Elina Gudiño de Muñoz, Gladys Molina de Buono, Eduardo Pérez Romagnoli, Silvia Robledo, Raúl Mikkan o Mónica Rodríguez de González, entre otros y otras, comenzaron a tomar preeminencia por su presencia en varias cátedras y/o en espacios de tomas de decisión. Aunque ese proceso de cambio estuvo acompañado por el ingreso de jóvenes graduados y graduadas que estaban ejerciendo labores en el Instituto de Geografía o en los centros de investigación, se puede considerar que la planta docente cuyana permaneció estable, tal y como lo había estado los últimos 20 años, ya que hubo una transición o continuidad.

Cuadro 4.5. Planta docente por materias según Plan 1997

Materias	2000		
<i>TRONCO COMÚN</i>			
<i>Introducción a la Geografía</i>	PT: Mónica Rodríguez de González; PAD: Graciela Parra de Juri	<i>Geografía Política</i>	PT: Guillermo Milia; PAS: Rolando Lucero
<i>Técnicas de Estudio y Trabajo en Geografía</i>	PT: Rosa Schilan de Becette; JTP: María Eugenia Sacerdote de Gómez	<i>Geografía Urbana</i>	PT: Mónica Cortellezzi; Nesrin Karake
<i>Geomorfología</i>	PT: Raúl Mikkan; PAD: Rosario Vargas; JTP: Roberto Moreno	<i>Geografía Rural</i>	PT: Graciela Parra de Juri; JTP: María Eugenia Sacerdote de Gómez
<i>Climatología</i>	PAD: Claudia Polimeni de Escudero	<i>Técnicas en Geografía Humana</i>	PT: Griselda García de Martín; PAD: Margarita Schmidt; JTP Claudia Albiol
<i>Hidrografía</i>	PT: Juan Alberto Vich	<i>Ecogeografía</i>	PT: María Isabel Codes de Palomo; PAD: Silvia Robledo, Caren Becerra; ADS: Marcelo Cavallo
<i>Biogeografía</i>	PT: Moira Alessandro de Rodríguez	<i>Epistemología de la Geografía</i>	PT: María Estela Furlani de Civit; PAD: Gladys Molina de Buono; JTP: Eliana Gabay

<i>Técnicas en Geografía Física</i>	PT: Daniel Cobos; PAD: Luis Lenzano; JTP: María Videla	<i>Geografía de Mendoza</i>	PT: Raúl Mikkan, Atilio Anastasi (colaborador) y María Rosa Cozzani de Palmada (colaboradora); JTP: Osvaldo Altamore
<i>Introducción a la Cartografía</i>	PAS: Luis Lenzano; PAD: Estela Prieto de Álvarez; JTP: Claudia Albiol	<i>Geografía Argentina (anual)</i>	PT: María Eugenia Cepparo; PAD: Rosario Vargas y Elena Lembo
<i>Geografía Económica</i>	PT: María Elina Gudiño de Muñiz; JTP: Beatriz Villegas de Lillo	<i>Seminario de Integración</i>	Docente rotativo
ESPECIALIZACIONES			
<i>Matemática</i>	PT: Juan Guillermo Cuadrado; JTP: Victor Masnú	<i>Historia Argentina Contemporánea (Optativa)</i>	PT: María Dugini de De Cándido; PAS: Aníbal Romano
<i>Estadística</i>	PT: María del Carmen Carrió de Scaccia; PAS: Alejandro Gallardo	<i>Geografía Urbana y Urbanismo</i>	PT: Nelly Gray de Cerdán; PAD: Gladys Ruiz de Lima
<i>SIG</i>	PAS: Claudia Valpreda; JTP: María Marta Guevara	<i>Uso de los Recursos en las Regiones Áridas</i>	PT: Atilio Anastasi
<i>Cartografía Temática</i>	PAS: Margarita Schmidt	<i>Sociología Rural y Urbana (Optativa)</i>	PAS: Rolando Lucero
<i>Teledetección</i>	PT: Héctor Cisneros	<i>Gobierno y Administración Territorial (Optativa)</i>	Sin dato
<i>Laboratorio de Teledetección y SIG</i>	PT: Ángel Villodas; PAS: Guillermo Ibáñez	<i>Evaluación de Recursos e Impacto Ambiental (Optativa)</i>	PT: Moira Alessandro de Rodríguez; María Isabel Codes de Palomo (colaboradora); PAD: Silvia Robledo
<i>Pasantía I</i>	PT: Nelly Gray de Cerdán; PAD: Gladys Ruiz de Lima	<i>Recursos Hídricos y Control de Cuencas (Optativa)</i>	Sin dato
<i>Seminario de Teledetección y SIG</i>	PT: María Elina Gudiño de Muñoz; PAS: Claudia Valpreda; JTP: Adrián González	<i>Pasantía II</i>	Sin dato
<i>Geografía de América Latina</i>	PT: Eduardo Pérez Romagnoli; PAS: Rodolfo Richard Jorba	<i>Seminario de Licenciatura</i>	Sin dato
<i>Metodología de la Investigación en Geografía</i>	PT: Gladys Molina de Buono; PAD: Rosa Schilan de Becette	<i>Teoría de la Educación</i>	PT: Gloria Pérez Ventura; PAD: Elsa Rivera
<i>Geografía de los Espacios Mundiales I</i>	PT: Nesrin Karake; Ana Álvarez (colaborada); PAS: María Cristina Trifiró de Martínez	<i>Histórica Política, Social y Económica Contemporánea</i>	PT: Cristian Buchrucker; PAD: Susana Dawbarn de Acosta
<i>Geografía de los Espacios Mundiales II</i>	PT: Eduardo Pérez Romagnoli; Rodolfo Richard Jorba	<i>Sujeto del aprendizaje (Anual)</i>	PT: Mirtha Medawar de Prieto; PAD: María Menéndez de Zumer
<i>Técnicas en Geografía Regional</i>	PT: Gloria Zamorano de Montiel; PAD: Estela Prieto de Álvarez; PAS: María Cristina Trifiró de Martínez	<i>Política Educativa</i>	PT: Francisco Muscará; JTP: Lupe Caridad
<i>Problemas de Organización del Espacio en Argentina y América Latina</i>	PT: Ana Álvarez; PAD: Gladys Ruiz de Lima	<i>Didáctica y Currículum (Anual)</i>	PT: María Teresa Lucero y Lía Brandi

<i>Geografía de los Espacios Áridos</i>	PT: Raúl Mikkan	<i>Administración y gestión de la Institución Educativa</i>	PT: Marta Blanco de Rodríguez; Viviana Vaquer de Lúquez
<i>Planificación Urbana y Regional</i>	PT: María Estela Furlani de Civi; PAD: Gladys Molina de Buono	<i>Didáctica de la Geografía</i>	PT: Mónica Rodríguez de Gonzáles; Griselda García de Martín; PAD: Claudia Polimeni de Escudero
<i>Geografía de las regiones Áridas Argentina (Mendoza)</i>	PT: María Rosa Cozzani de Palmada	<i>Seminario de Investigación Educativa</i>	PT: Lía Brandi; Guillermo Gallardo
<i>Geología (Optativa)</i>		<i>Práctica Profesional I y II</i>	PT: Griselda García de Martín; PAS: Silvia Robledo
<i>Formulación y evaluación de proyectos (Optativa)</i>	PT: Ana Álvarez; PAD: Gladys Ruiz de Lima		

Fuente: Elaboración propia en base a programas de materia y resoluciones de la Facultad de Filosofía y Letras (1997-2000)

En síntesis, durante la década de 1990, con incidencia directa de los cambios normativos que operaban a nivel nacional, la Geografía cuyana asistió a su primer proceso sustantivo de renovación desde la restitución de la democracia. Allí se modificó el plan de estudios que redefinió la licenciatura y el profesorado, incorporó una titulación intermedia y propició una apertura a nuevos contenidos. En esto último fueron importantes una serie de materias que respondían a la licenciatura, pero, más relevante aún, resultó el tema que incluyó la tecnicatura en cartografía y sistemas de información geográfica. Ello, en efecto, representó la presencia en el grado de una línea de indagación que, desde fines de la década de 1980, venía siendo desarrollada por la figura de Nelly Gray de Cerdán y el CIFOT. Este marco, y ante ausencia por jubilaciones de los liderazgos más tradicionales, el CIFOT comenzó a poner en juego su posición en el campo científico, su lugar de poder, ya no para introducir contenidos sino para modificar la orientación de la carrera de Geografía hacia las geotecnologías y el ordenamiento territorial. De esta manera, a partir del lugar concedido por el Plan 1997, el CIFOT desafió a la Geografía cuantitativa hegemónica y emprendió una disputa institucional-epistemológica frente a sus representantes y un grupo de docentes más heterogéneos que no acordaban con una Geografía intensamente tecnificada y especializada. Ello, en rigor, sucedió en las discusiones por un nuevo cambio curricular hacia el año 2003. A continuación, se propone, entonces, hacer una sintética revisión por estos hechos.

4.2.2.3. La eclosión de la disputa institucional-epistemológica. El Plan de estudios del año 2003.

No es objeto de esta tesis abordar profundamente el nuevo currículo que fue aprobado, bajo una coyuntura política e ideológica diferente a la de 1990, en el año 2003 y puesto en funcionamiento en 2004, pero sí interesa subrayar su carácter controvertido que, como se ha venido comentando, estuvo enraizado en sucesos que comenzaron a finales de la década de 1980 y siguieron durante la de 1990.

El tono conflictivo que tomaron las discusiones por un nuevo plan de estudios, señalado de ese modo por varios testimonios (Fernanda, comunicación personal, mayo 2021; Fermín, comunicación personal, julio 2021; Andrea, comunicación personal, octubre, 2021; José María, comunicación personal, marzo 2022), tuvo un punto de partida en la fragmentación que el Instituto experimentó a partir de 1987 en distintos centros de investigación. Como resultado de ello, surgieron distinciones institucionales bajo diferencias epistemológicas que crearon un mosaico que expresó las primeras pujas de poder sobre las cuales se forjó el nuevo plan de estudios de 1997. Dicho currículo, tanto por la nueva tecnicatura como por el perfil adquirido por la licenciatura, mostró el lugar destacado que habían adquirido las líneas de trabajo desarrolladas por el Centro de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial (CIFOT). De hecho, como fue comentado, el CIFOT, por sus trabajos vinculados con distintos organismos públicos y privados, había obtenido una mayor visibilización en la Facultad incluso por encima del Instituto de Geografía.

En el marco del vacío de liderazgo que produjeron las salidas de Capitanelli y Zamorano primero y, luego, el comienzo de las de Ostuni, Furlani de Civit y Gutiérrez de Manchón, tal puja prosiguió en el Departamento por la conducción y orientación de la Carrera. Apenas iniciada la década de los 2000, ella se dirimió entre dos grupos: uno de composición heterogénea, que contaba entre sus principales integrantes a representantes de la Geografía cuantitativa hegemónica, conformado en torno a fuerte tradición histórica que reivindicaba una formación académica más abocada a la investigación científica y profesoral; y otro de formación más reciente, enrolado en torno al CIFOT, que ponderaba una instrucción aplicada no académica, con salida profesional ligada estrechamente al ordenamiento territorial asociado con el uso intensivo y especializado de las geotecnologías.

Como se comentó anteriormente, la tecnicatura en cartografía y sistemas de información geográfica (y sus asignaturas compartidas con la licenciatura) que incluyó el plan de estudios de 1997 fue, en efecto, una primera forma de insertar estructuralmente una nueva perspectiva. Hasta ese momento, ella se desarrollaba exclusivamente en el CIFOT por medio de actividades de investigación, consultorías, cursos externos para grado o posgrado y, presumiblemente, también en algunos contenidos de aquellas materias en las que sus integrantes formaban parte. A partir del año 2003, ante nuevas discusiones por un cambio curricular y un contexto cada vez más propicio, este Centro buscó profundizar este tipo de formación a través de la propuesta de creación de la titulación del geógrafo profesional.

Por un lado, las tareas de ordenamiento territorial no solo habían cobrado un gran protagonismo a través de la renovación metodológica y técnica que brindaron los sistemas de información geográfica, sino que se vieron favorecidas por el decreto provincial 1939 de ordenamiento territorial y ambiental del año 1996 (antecedente de lo que sería ley en el año 2009). Este, en efecto, fijó una serie de lineamientos frente a la necesidad de adoptar medidas relacionadas con la política ambiental hasta que pudiera concretarse una ley provincial. Entre ellos, cabe destacar el desarrollo de un sistema de información ambiental que, por medio de los convenios y vínculos establecidos con el Gobierno de la provincia de Mendoza, quedó a cargo el CIFOT (Gobierno de la provincia de Mendoza, Decreto 1494, 1993; Gudiño de Muñoz, 1995, 2000; CIFOT, 1997). Por otro lado, entre fines de la década de 1990 e inicios del 2000, se dieron los primeros pasos en la organización de un Colegio de Geógrafos Profesionales de la provincia de Mendoza que reconoció y avaló la figura de un “geógrafo profesional”. De hecho, de acuerdo a la versión del estatuto del año 2001 (ratificado en el 2009 mediante la ley provincial 8063¹⁸⁰), este Colegio se planteaba como objetivo otorgar matrículas a las personas que desempeñen las tareas de “geógrafos profesionales” en la provincia de Mendoza, promover la identificación social del “geógrafo profesional” en la provincia de Mendoza y en el resto del país, y “promocionar y dar apoyo a las actividades del Geógrafo en el campo de aplicación del análisis geográfico, planificación y ordenamiento territorial, aplicación de tecnologías para el uso de información geográfica y elaboración cartográfica, realizaciones de evaluaciones de impacto ambiental, entre otras” (Colegio

¹⁸⁰ Bajo tal ley, pasó a denominarse Colegio de Geógrafos y Profesionales en Geografía de la provincia de Mendoza.

de Geógrafos Profesionales de la provincia de Mendoza, 2001, p.2).¹⁸¹ De esta manera, tanto la normativa provincial como la organización de este Colegio brindaban un marco y legitimidad a para el desarrollo de la carrera que pretendía desarrollar el CIFOT en el seno de la Geografía cuyana. Así,

La experiencia recogida en la implementación de la Tecnicatura y la Licenciatura, la necesidad de delimitar las competencias profesionales, como también la tarea cada vez más importante que a nivel profesional va teniendo el egresado de Geografía, y los requerimientos que día a día surgen frente a la posibilidad de trabajos de consultoría y asistencia técnica, plantea el desafío de presentar la carrera del Geógrafo Profesional (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 17, 2004, p.5).

De hecho, fue precisamente en torno a la implementación o no de esta titulación que emergió la disputa institucional-epistemológica. Así, el CIFOT pugnó por ocupar un lugar preponderante en la Carrera imponiendo su forma de entender y hacer Geografía, frente a otro grupo de docentes e investigadores e investigadoras que, de manera contraria, desestimaban tal propuesta apostando por un fortalecimiento teórico en la formación del profesorado y la licenciatura, que no prescindía de los lineamientos de la Geografía cuantitativa hegemónica. Las discusiones, en rigor, nunca lograron un consenso y las diferencias se agravaron al punto que la votación por aprobar distintas propuestas de plan terminó resolviéndose por la intervención del decano y el voto directo en favor de la del CIFOT. Algunos de los testimonios recogidos de docentes-investigadores que vivenciaron esta disputa, señalan la fuerte tensión que experimentó el momento de aprobación del plan, como así también los efectos posteriores para la comunidad geográfica cuyana:

La reforma de ese plan fue muy conflictiva. Terminó de dividir y separar a muchos colegas. Se fragmentó esa unidad, si es que existía porque ya se venían erosionando. Ya no estaban esos líderes que tenían capacidad de nuclear, digamos, a los colegas en torno a ello (...) Entonces había muchas disputas por el poder dentro del Departamento que no se pudieron conciliar y se manifestaron en esa reforma al punto que se votó (...) ...la disputa fue nuevamente la cuestión

¹⁸¹ El material encontrado data de una quinta versión del estatuto del Colegio de Geógrafos Profesionales de la provincia de Mendoza. Allí, además de los objetivos mencionados se proponía, “ejercer el poder de policía sobre la actividad profesional”, “contribuir a la formación de la conciencia nacional y territorial, al sentimiento de la Patria y a la formación intelectual, cívica y moral” y “asesorar en la estructuración de la carrera de Geógrafo en la adecuación y formulación de planes de estudio acorde con los requerimientos del medio” (Colegio de Geógrafos Profesionales de la provincia de Mendoza, 2001, p.2). A ello, cabe sumar una propuesta preliminar, presumiblemente del año 2003, de la carrera del Geógrafo elaborada por Nelly Gray de Cerdán, Daniel Cobos, Berta Fernández, Luis Lenzano, Gladis Ruiz de Lima, Juan Vich y María Videla, en la que se explicitaba que “Se han tenido en cuenta casi textualmente, las incumbencias formuladas en el proyecto del COLEGIO DE GEÓGRAFOS PROFESIONALES DE MENDOZA (2001), que se presentó para su consideración en la Honorable Legislatura de la provincia de Mendoza.” (Gray de Cerdán et al., 2003, mayúscula original). En efecto, como se mencionó anteriormente, la conformación de este Colegio venía a otorgar legitimidad a la nueva carrera del geógrafo profesional.

Geografía práctica, pragmática, orientada a lo profesional versus Geografía académica, teórica, de investigación. No sé si era tan así, pero una de las tensiones mayores que planteaban era la desaparición de la licenciatura por la carrera del geógrafo profesional. (...) ...tuvo que intervenir el decano porque el conflicto no se podía resolver. Finalmente, salió ese plan que no fue aceptado por todos y al final se llegó a una fórmula de consenso entre comillas por intervención del decano y surgieron las cuatro carreras muy diferenciadas y sin vasos comunicantes.” (Fermín, comunicación personal, julio 2021).

...había un grupo de profesores que defendían la licenciatura, estaban vinculados con la investigación en CONICET y otros colegas que seguían a ese grupo, también “conicetistas”, que no querían la carrera del geógrafo. (...) Lo del geógrafo profesional lo había traído Nelly Gray de Cerdán, que para mí no era algo muy relevante... Pero sí, ella formó toda una red para la creación de esa carrera. (...) Y yo me comprometo con ese grupo que quería rescatar la licenciatura y participé en la convulsión. Tuvimos una reunión muy álgida, donde llamamos a los profesores para que asistieran a la reunión porque se definía el plan de estudios, y por un voto ganó la carrera del geógrafo.” (Andrea, comunicación personal, octubre 2021).

Sin lugar a dudas la mirada [del grupo que representaba al CIFOT] era formar un profesional que se pudiera insertar en municipios, otras instituciones del Estado, empresas privadas con un fin práctico. La Geografía fue vista desde este grupo como ciencia aplicada con materias de formación general. Por ejemplo, discutimos mucho si el alumno de Geografía debía o no tener matemáticas en su carrera. Los planes se aprobaron por un voto más de este sector con respecto al otro. Las discusiones fueron realmente violentas y, como expresé anteriormente, produjeron un daño gravísimo en el funcionamiento del grupo. Ya que, por años, permaneció la división. La creación de la carrera de geógrafo profesional llevó a la licenciatura, prácticamente a la agonía. (Fernanda, comunicación personal, mayo 2021).

En efecto, a finales del año 2003, las ordenanzas 24, 25, 26 y 27 de la FFyL aprobaron el nuevo plan de estudios de la carrera de Geografía (luego modificado levemente por las ordenanzas 17, 18, 19 y 20 del 2004) no ya con tres sino con cuatro titulaciones: licenciatura, profesorado, geógrafo profesional y tecnicatura en cartografía, sistemas de información geográfica y teledetección. La incorporación de las nuevas titulaciones, y en especial la del geógrafo profesional, marcaba la nueva orientación de la Carrera hacia una forma distinta de ver y desarrollar el quehacer geográfico dirigido hacia las geotecnologías y el ordenamiento territorial. También, suponía romper con una tradición de doble titulación de fuerte raigambre en la Facultad (aunque en parte eso ya había sucedido en el Plan 1997 con la tecnicatura) ligada al profesorado y la licenciatura. En este sentido, una docente-investigadora y ex directora del Departamento de Geografía, destaca esta vocación rupturista del nuevo plan:

“... y en Mendoza hay una tradición muy fuerte en términos de ordenamiento territorial y planificación urbana que muchos lo desarrollaban con el título de licenciado y de profesor también. Y bueno, surgió, y ya se había empezado a trabajar, en la posibilidad de una carrera de geógrafo y eso quedó plasmado en el plan de 2004. Entonces en el 2004 pasamos de dos carreras a tener cuatro carreras. Cuatro carreras ¿por qué? Porque salió una normativa, que no recuerdo en este momento cuál es, por la que las tecnicaturas tenían que ser carreras independientes y no títulos intermedios de carreras de grado. Entonces lo que hicimos fue sacarla como título intermedio cuando aún tenía un anclaje a la carrera de grado con cinco espacios curriculares. Era una carrera de 16 materias de las cuales 5 eran comunes a el profesorado, la licenciatura y la carrera de geógrafo. Entonces ahí rompimos con la tradición histórica en esta Facultad de profesorado y licenciatura al aparecer estas dos. El plan 2004 fue un plan interesante, porque planteó un tronco fuerte disciplinar común de 22 espacios curriculares y después para cada una de las carreras de grado eran 8 específicas. Entonces el alumno tenía la posibilidad de optar por más de una de las carreras de grado.” (Rosa, comunicación personal, marzo 2022).

La carrera del geógrafo profesional, entonces, condensó una línea de trabajo que, iniciada por Nelly Gray de Cerdán y desarrollada por el CIFOT, se fue haciendo un lugar propio presionando hasta bullir en un momento de fragmentación y vacancia de poder y promover una disputa institucional-epistemológica. Así, el CIFOT, se constituyó en un agente instituyente y, tras aprobarse en nuevo plan, institucionalizado, que tomó nuevas posiciones de poder en el campo científico. Ya no se trató de un centro de investigación que desenvolvía una particular línea de trabajo, sino del actor dominante de la nueva orientación que había tomado la Carrera. De hecho, como reflejo de su incremento del capital científico y posición de poder, en el año 2004 el CIFOT dejaría de ser un centro de investigación para convertirse en un instituto propio.

Un mayor análisis de las particularidades que tuvo este plan en general, y esta titulación en particular quedarán pendientes para ser analizadas en futuros trabajos. Por ahora, y como cierre de esta etapa, queda claro que el currículum del año 2003 cristalizó una serie de tensiones que sin prisa ni pausa asomaron a fines de la década de 1980 (con la creación de centros de investigación), se acrecentaron durante la década de 1990 (con el recambio generacional y una primera modificación curricular tras la restitución democrática), y terminaron por detonar casi veinticinco años después alterando significativamente las posiciones en el campo científico de la Geografía cuyana.

4.2.3. Consolidación y diversificación en la investigación geográfica en el decenio menemista y los primeros años del 2000.

A pesar de las dificultades económicas que enfrentó el país en general, y las restricciones presupuestarias que encontraron las universidades durante la década de 1990, el campo de la investigación geográfica en la UBA y UNCuyo continuó, cada cual con sus particularidades, el sendero de expansión que había comenzado (y las había caracterizado) en los años anteriores. Para ahondar esta cuestión, en primer lugar, se propone explorar el fortalecimiento de la Geografía porteña en donde el financiamiento provisto por UBACyT, los vínculos sostenidos con geógrafos y geógrafas de Brasil (que favorecieron la emergencia de nuevos posgrados y encuentros latinoamericanos), y la aparición de revistas científicas, fueron insumos fundamentales. En segunda instancia, se plantea conocer las derivas del afianzamiento que tuvo la producción académica cuyana en la donde la búsqueda de fortalecimiento del Instituto tras el proceso de departamentalización, el financiamiento externo capitalizado principalmente por el CIFOT (desde el cual construyó un lugar de poder) y la emergencia de nuevos centros, fueron aspectos relevantes.

4.2.3.1. Financiamiento interno, posgrados, encuentros y revistas. Elementos claves para el fortalecimiento académico en la Geografía porteña.

Con la llegada de Luis Yanes al decanato de la Facultad de Filosofía y Letras (1990-1999), y bajo las conducciones de Carlos Reboratti (1990-1994), Marcelo Escolar (1995-1999) y Rodolfo Bertoncello (2000-2002), el desarrollo de la actividad científica en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires tuvo una continuidad y expansión.

En efecto, un primer punto a destacar es que se amplió la participación en las convocatorias a proyectos de investigación y, en consecuencia, se consolidaron buena parte de los equipos que ya estaban en actividad, como así también se crearon otros nuevos. Ello, se logró a pesar de la delicada situación económica que afrontaba el país luego de la crisis hiperinflacionaria generada durante el final del gobierno de Alfonsín y extendida durante los primeros años del gobierno menemista (que incluso implicaron la interrupción de los convenios que desde 1986 el Instituto había entablado con organismos públicos) y frente a las constantes dificultades presupuestarias que tuvieron los ámbitos universitarios, en general, y la UBA, en particular, a lo largo de esta década. Así, un examen por las postulaciones a financiamiento UBACyT, permite constatar un marcado

aumento en la cantidad de proyectos aprobados durante la década de 1990 que desciende hacia inicios del año 2000, en consonancia con el marco de deriva que supuso el gobierno de La Alianza y el impacto de la crisis del año 2001.

En la convocatoria de los años 1991-1993 fueron aceptadas 5 propuestas (SECYT-UBA, 1994). Entre ellas se encontraban las de Alejandro Rofman y Pablo Ciccolella “El proceso de integración en el Cono Sur y las transformaciones productivas, sociales y territoriales” en clave de Geografía económica, la de Carlos Reboratti, “Sociedad, ambiente y desarrollo regional” orientado a un estudio rural y ambiental, la de Marcelo Escolar, todavía director del Programa de Historia Social de la Geografía, “La producción geográfica del referente nacional: instituciones, prácticas y discursos en la Historia Social de la Geografía Argentina (1860-actualidad)”, la de Mabel Manzanal “El desarrollo regional y la pobreza rural en el noroeste argentino” dirigido a una indagación económico-rural, la de Argelia Combetto de Bariffi, integrante del Grupo de Geografía de la Energía, “Desarrollo de energías no convencionales en comunidades rurales marginales. Un estudio de caso” y la de Adriana Villa y Osvaldo Morina “Enseñanza de la Geografía” que ponía en eje cuestiones didácticas y pedagógicas de la disciplina.

En la siguiente, correspondiente a los años 1994-1997, el número ascendió a más del doble con 11 presentaciones aprobadas (SECYT-UBA, 1997). Entre ellas, además de la continuidad de la mayoría de las del período anterior, en general con la misma dirección, pero en algunos casos con proyectos de diferente denominación, se añadieron otras originales como las de Rodolfo Bertoncello “Distribución y movilidad territorial de la población de Argentina. 1970-1991”, vinculadas con la Geografía social y de la población, y Natalia Marlenko “Las potencialidades de los sensores remotos para el análisis del ambiente urbano (Estudio de caso área Metropolitana de Buenos Aires)” que abonaba a la indagación instrumental-ambiental. A ellas cabe añadir las de Cora Escolar “Estrategias teórico-metodológicas para el análisis político-institucional. Planteamientos cualitativos a través de estudios de caso” y de Marcelo Escolar “Representación y producción del territorio y ambiente en el Chaco centro occidental salteño. El caso del lote fiscal 55: Santa Victoria”. Estas últimas dos reflejaron el inicio del proceso de disolución del Programa de Historia Social de la Geografía, como así también el desarrollo de áreas temáticas novedosas, vinculadas al análisis político-institucional y a la Geografía política, que tomaron mayor vigor hacia finales de la década de 1990. De

hecho, para la convocatoria UBACyT del año 1998, el Programa de Historia Social de la Geografía ya había dejado de existir.

También, obtuvieron financiamiento proyectos de investigadores e investigadoras con experiencia o con antecedentes en convocatorias anteriores como los de César Vapñarsky “Población, toponimia y división política a través de los censos de población. Gran Buenos Aires, Alto Valle de Río Negro y Neuquén”, Claudia Natenzon, directora del ya mencionado PIRNA, “Marco Biogeográfico y conservación de la naturaleza en Argentina. Situación actual” y de Luis Yanes y Luis Domínguez Roca “Impacto territorial y socioeconómico de la privatización y desregulación de empresas y actividades de transporte en Argentina”. Este último, representaba el primer proyecto aprobado para el Programa de Transporte y Territorio que, desde 1992, estaba bajo la coordinación de Luis Domínguez Roca (Kralich, 2016).

En la convocatoria de los años 1998-2000, fueron un total de 15 proyectos que, en gran medida, manifestaron un proceso de consolidación de las líneas de trabajo que se venían desarrollando durante los años previos (SECYT-UBA, 1999). Ejemplo de ello son las investigaciones de Carlos Reboratti “Desarrollo sostenible en la Quebrada de Humahuaca”, Pablo Ciccolella: “De la metrópolis productiva a la megaciudad de consumo: transformaciones globales y reestructuración territorial en la Región Metropolitana de Buenos Aires en el fin de siglo”, Rodolfo Bertoncetto, “Más allá de la migración, la movilidad territorial internacional de la población entre el área metropolitana de Bs. As. Y la Rep. O. del Uruguay en los años 90”, Luis Yanes “Reestructuración del transporte en Argentina: efectos territoriales y sociales”, Claudia Natenzon “Conservación del Territorio en Argentina: situaciones de riesgo en el estuario del Río de la Plata”, y Mabel Manzanal “Los programas de desarrollo rural en la Argentina. Una evaluación a partir de sus efectos sobre los ingresos y la ocupación de las familias de pequeños productores agropecuarios”. Por su parte, en línea con las derivas que dejó el Programa de Historia Social de la Geografía, mientras la investigación de Marcelo Escolar “Territorio, sistema político y reforma institucional: el caso de la Ciudad autónoma de Buenos Aires” mostraba un acercamiento más profundo a la Geografía política, la de Cora Escolar “Políticas públicas y geografías de la vida cotidiana: estudios de caso a través de estrategias cualitativas”, sostenía el análisis institucional ahora más vinculado con lo fenomenológico.

Esta situación mantuvo continuidad en los inicios del nuevo siglo, a pesar de que para el período 2000-2002 se redujeron a 7 la cantidad de proyectos aprobados (SECYT-UBA, 2001). En efecto, si bien el menor volumen fue notorio, se afianzaron ciertos ejes de investigación como lo demuestran las indagaciones “Espacios institucionales, subjetividades y geografías” de Cora Escolar, “Política, territorio e instituciones en el régimen federal argentino” de Marcelo Escolar, “Economía global y reestructuración metropolitana” de Pablo Ciccolella, “Nueva institucionalidad y desarrollo rural en Argentina” de Mabel Manzanal”, “Riesgo ambiental, catástrofe y vulnerabilidad social. Análisis del AMBA litoral” de Claudia Natenzon y “Los usos del ambiente en el Noroeste. Dinámica, impacto, alternativas y percepciones” de Carlos Reboratti.

En rigor, el análisis por la programación UBACyT permite dar cuenta del crecimiento que fue experimentando la Geografía porteña en materia de investigación afianzando diferentes campos temáticos que ponían en interacción a la disciplina con temas urbanos, rurales, políticos, económicos, ambientales, de transporte, enseñanza y también fenomenológicos que, en mayor o menor medida, abonaban con la consolidación de la renovación que había experimentado la Carrera. Con ello, no solo se afirmaron grupos de trabajo en vigencia, sino también se crearon y/o formalizaron de otros. De esta manera, a los ya existentes programas (Transporte y Territorio, Geografía de la Energía, y de Investigación en Recursos Naturales y Ambiente), en 1998 se añadió uno nuevo: el Programa de Desarrollo Territorial y Estudios Metropolitanos (PDTEM), conducido por Pablo Ciccolella con la impronta de debatir y analizar las transformaciones territoriales y las mutaciones de grandes espacios urbanos, tomando como eje de las indagaciones a la Región Metropolitana de Buenos Aires. Ya con el inicio de la década del 2000 tuvieron lugar otros nuevos grupos como el Programa de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (INDEGEO), coordinado por María Victoria Fernández Caso y concebido como espacio de investigación y reflexión acerca de las particularidades de la enseñanza de la Geografía en Argentina, el Programa de Estudios Regionales y Territoriales (PERT), dirigido por Mabel Manzana y orientado al estudio del desarrollo territorial, en particular en problemáticas vinculadas con la cuestión rural y local y las economías regionales, y el Equipo de Lugares y Políticas de la Memoria, dirigido por Cora Escolar que, tras iniciar un análisis centrado en las políticas públicas como una intervención en la estructuración de la vida cotidiana, se abocó a la exploración de las relaciones entre la formulación y el

diseño de políticas públicas asociadas a los procesos de inscripción y reescritura de la memoria social asociada a marcas territoriales urbanas. Todos ellos, con excepción del de Geografía y Energía, mantienen vigencia en la actualidad.

Ahora bien, un segundo punto a resaltar para el fortalecimiento académico en la Geografía porteña tiene que ver con el hecho de que los vínculos establecidos con geógrafos y geógrafas de Brasil prosiguieron siendo relevantes para la construcción de una perspectiva crítica, en claves marxistas. Como fue comentado en secciones anteriores (3.2.4.1 y 4.2.1), éstas propiciaron un nuevo temario de investigaciones y permitieron profundizar la renovación epistemológica disciplinar que se llevó a cabo con el cambio curricular del año 1992. Pero, además, aportaron elementos analíticos para fundamentar la creación de un nuevo posgrado, la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales, y contribuyeron con actores claves para la construcción de un movimiento crítico más amplio que se constituyó con las redes tejidas en los Encuentros de Geógrafos (hoy Geografías) de América Latina (EGAL).

A principios de la década de 1990, en un marco de creciente promoción para el desarrollo de posgrados, amparado luego por la ley de educación superior, miembros del Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires avanzaron con la creación de una maestría (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 4041, 1992). La Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales argumentaba su origen en la necesidad de dar respuesta a las transformaciones espaciales, con diferentes agentes de diversas escalas de actuación, enmarcadas en el proceso de globalización neoliberal. A partir de entonces, se consideraba pertinente poder ofrecer una formación acorde para pensar y definir políticas de organización del territorio y de administración ambiental desde una aproximación sistemática en la temática con una mirada no solo de la Geografía sino también interdisciplinaria. Como señala el proyecto elevado en el año 1992:

En un momento donde es creciente la conciencia de la necesidad de aplicación de políticas sobre el territorio y el ambiente coherentes, socialmente concertadas y eficientemente desarrolladas, la Universidad no puede estar ausente en el proceso de formación de quienes diseñarán, analizarán y definirán esas políticas (...) De allí la concreción de un curso de posgrado sobre el tema, que reúna a los especialistas de mayor envergadura del país y América Latina sobre diversos temas que confluyan hacia la formación de personas idóneas en el diseño, seguimiento y análisis de políticas sobre el ambiente y el territorio (Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 4041, 1992, p. 1-2).

La maestría se organizaba en ocho áreas del conocimiento: a-Epistemología, Historia y Sociología del Conocimiento territorial y ambiental; b-Procesos históricos de formación territorial y ambiental; c-Formación nacional-estatal: integración económica y políticas territoriales; d-Planeamiento, economía y política ambiental; e-procesos geográficos rurales y urbanos en la organización del territorio; f-Jurisdicciones, legislación y administración territorial y ambiental; g-Sistemas de relevamiento, procesamiento y representación de información territorial y ambiental y h-Metodología de investigación geográfica. A su vez, cada una de ellas incluía una materia obligatoria; a-Historia Social de la Geografía; b-La dimensión histórica del territorio y el ambiente en América Latina; c-Integración y diferenciación en el proceso de formación nacional-estatal; d-Economía política del ambiente y los recursos naturales, e-Estructura y dinámica geográfica en América Latina; f-Geografía político-administrativa del Estado nacional moderno; g-Sistemas de información geográfica (SIGs) y h-Métodos y técnicas avanzadas de la investigación geográfica.

Este conjunto de áreas y materias, en buena medida, reflejaba las propias líneas de investigación que se estaban desarrollando en el Instituto de Geografía, pero, fundamentalmente, representaban una sistematización de los contenidos y discusiones que tuvieron lugar en los cursos y seminarios impartidos por Antonio Moraes y Wanderley Messias Da Costa a finales de la década de 1980 y principios de 1990. Ellos, entre otros ejes, habían tratado el examen crítico de cuestiones metodológicas en la historiografía de la Geografía, la indagación de los procesos históricos de formación territorial de los Estados modernos latinoamericanos, la revisión de la Geografía política y la relación Estado-Territorio, las políticas territoriales a escala regional, la intervención estatal y la producción del espacio urbano y rural, el Estado y las políticas ambientales y la vinculación entre la disciplina y la planificación. De esta forma, la relación con la Geografía crítica de Brasil continuaba siendo fecunda. No solo había aportado herramientas analíticas que investigadores e investigadoras porteñas incluían en sus investigaciones y transmitían en el nivel de grado, sino que ahora también cimentaba una instancia de formación en el nivel de posgrado.

De hecho, Moraes era uno de los docentes invitados a impartir cursos en la maestría como aquel titulado: “A Geografia como história territorial: Fundamentos teóricos y aplicação no exemplo da formação brasileira”. Junto a él, estuvieron también presentes otros y otras

intelectuales extranjeras como María Dolors García Ramón brindando un seminario sobre “Género y territorio: nuevas perspectivas en Geografía Social”; Lía Ossorio Machado sobre “Raíces históricas das ideias sobre a natureza”; Héctor Leis con otro titulado “Economía política del ambiente y los recursos naturales”; y Carlos Demattos con “Formación nacional estatal, integración económica y políticas territoriales. Del ámbito local también se destacan los seminarios “La dimensión histórica del territorio y el ambiente en América Latina” de Elena Chiozza; “Dimensión histórica del territorio y el ambiente en América Latina, una visión ecológico-evolutiva” de Jorge Morello; “Historia social de la Geografía” a cargo de Marcelo Escolar; “Geografía político administrativa” de César Vapñarsky; “Métodos numéricos, teledetección y sistemas de información geográfica aplicadas a impacto ambiental “ de Martín Marazzi; “Energía y Ambiente” de Jaime Maragues o “Fronteras de la modernización: políticas territoriales., procesos de valorización y construcción de la etnicidad en el Chaco central” de Hugo Trincherero ((Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Resolución 538, 845, 1738, 1994; Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Resolución 2032, 2038, 2042, 1995).¹⁸²

Por otra parte, desde 1987, los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL) buscaron recuperar el espíritu crítico y la comunalidad (basada en la discusión de resultados de investigaciones, debates sobre el estado actual del conocimiento en la disciplina, problematización de la formación de grado y posgrado y el intercambio de experiencias de integración disciplinarias o interdisciplinas en la región), que se gestaron en los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía de los años 1973 y 1974. Al primer EGAL realizado en Águas de São Pedro, Brasil, le siguió Montevideo, Uruguay (1989), Toluca, México (1991), Mérida, Venezuela (1993) y La Habana, Cuba (1995). En marzo de 1997 el VI EGAL se desarrolló en la Ciudad de Buenos Aires organizado

¹⁸² Al respecto, un punto interesante para mencionar sobre la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales es el apoyo económico recibido del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECE). De acuerdo con un docente-investigador y ex director de la Maestría, las posibilidades de desenvolvimiento de este estudio de posgrado se debieron a los aportes del FOMECE. “Fue una guita del BID, una muy buena guita. Hablando con Luis [Yanes] que en esa época ya era decano, dijimos: aprovechemos y hagamos la maestría. Yo la tenía en mente porque una de las cosas que a mí me preocupaba era que la gente avanzara más allá de la licenciatura. Pero el doctorado estaba muy allá, entonces la gente se iba a fuera. Y bueno para que la gente se quede un poco más, había que hacer un paso intermedio, una maestría. Creo que funcionó, me parece que fue muy exitosa, pero solamente la pudimos hacer porque estaba esta guita del FOMECE. (...) Trajimos muchísima gente, tipos como Jordi Borja, no sé si David Harvey también (...) Traerlos y que dieran un curso con bibliografía nueva, fue realmente importante. (...). Además, habían pasado muchos años y había gente ya formada en Argentina que podía traerse como docentes.” (Ernesto, comunicación personal, octubre 2022). Por añadidura, se puede comentar que el documento “El financiamiento del FOMECE en la Universidad de Buenos Aires (1995-1998)” permite precisar el financiamiento otorgado a la Maestría para mediados de la década de 1990. En efecto, el informe reseñaba las primeras cuatro convocatorias indicando los montos destinados a la obtención de equipamientos y bibliografía, como así también para las becas, pasantías y estancias de docentes extranjeros.

por una comisión de geógrafos y geógrafas de distintas universidades nacionales (Buenos Aires, Centro de la provincia de Buenos Aires, Comahue, Cuyo, La Pampa, La Plata, Luján, Mar del Plata, Patagonia San Juan Bosco y Bahía Blanca), coordinada por geógrafo porteño Pablo Ciccolella, y llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires (Editorial, 1997).

Con el epicentro colocado en las problemáticas socioterritoriales vinculadas al proceso de globalización neoliberal y en reflexionar sobre la redefinición territorial de América Latina, el encuentro tuvo casi 850 presentaciones distribuidas en 6 simposios (Nuevo orden económico global y redefinición territorial; Reforma del estado y territorio; Globalización e identidad local en las grandes metrópolis; Territorios globalizados y reestructuración socio-cultural; Territorio y ambiente en redefinición; Nuevas perspectivas del conocimiento y la enseñanza en Geografía) y 13 sesiones de temas libres (Elementos y procesos del sistema físico-natural; Transformaciones y dinámicas de los grandes espacios urbanos; Sistemas y redes urbanas; Problemáticas del mundo rural; Actividades económicas y articulación territorial; Dimensiones sociales y culturales de las transformaciones espaciales; Dinámica ambiental, recursos y riesgos; Turismo y territorio; Geografía política y ordenamiento territorial; Técnicas de trabajo e investigación en Geografía; Teoría y metodología de la Geografía; Enseñanza de la Geografía y Geografía histórica), junto a posters, paneles y conferencias.

De acuerdo con la reseña realizada por Horacio Capel (1997), la gran mayoría de participantes fueron de Argentina y Brasil. De hecho, se constata la participación de aquellos geógrafos y geógrafas brasileñas que tenían vínculos sistemáticos y sostenidos en el tiempo con sus pares porteños. En efecto, Milton Santos, Antonio Moraes, Wanderley Messias Da Costa, Bertha Becker, Roberto Lobato Correa, Manoel Correia de Andrade, Amalia Ines Geraiges de Lemos, Lía Ossorio Machado, son algunos de los nombres que participaron brindando conferencias o paneles. De esta manera, la organización del VI EGAL con el tono y tema propuesto, puso en evidencia las fuertes redes tejidas entre geógrafos y geógrafas de la UBA y de Brasil, pero también, favorecido por el tipo de encuentro, mostró una apertura a discutir y reflexionar con otras geografías latinoamericanas, a través de la participación, aunque en menor proporción, de intelectuales de Colombia, Costa Rica, Chile, Cuba, Ecuador, México, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. No menos importante es también la colaboración de representantes

de las geografías críticas y radicales europeas y norteamericanas. Las conferencias “Los enfoques de género en los estudios de geografía: una panorámica internacional” de María Dolores García Ramón, “Innovación y crecimiento económico en la ciudad contemporánea” de Horacio Capel, “Globalization and urbanization” de David Harvey o “Thirdspace. Expanding the scope of the geographical imagination” de Edward Soja, son ejemplo de ello. De esta manera, el Encuentro de Geógrafos de América Latina realizado en Buenos Aires permitió dar cuenta de un campo académico articulado con diversas redes que ampliaban y enriquecían a la Geografía de la UBA.

Por último, un tercer aspecto interesante para mencionar en vinculación con el desarrollo académico de la Geografía porteña durante la década de 1990 es la salida de la revista “geographikós” (1991-1997) que, si bien comenzó siendo un espacio estudiantil, en los sucesivos números, se constituyó en un importante medio de divulgación científica. En su número de apertura, la revista se presentaba como canal de difusión con dos características. Por un lado, explicitaba pautas de publicación que marcaban la existencia de criterios con cierto nivel de rigurosidad. En efecto, inicialmente se aceptaban ensayos libres sometidos a un jurado evaluador especializado, y solo aquellas monografías recomendadas por las cátedras de la carrera de Geografía de la UBA. Más adelante, en búsqueda de ampliar la cantidad de publicaciones, se aceptaron trabajos provenientes de diferentes ámbitos académicos y científicos, igualmente sometidos a evaluación. Por otro, la difusión del quehacer geográfico y su relevancia social se precisaban como los objetivos concretos de la revista. En su primera editorial del año 1991, lo afirmaban de la siguiente manera:

Nos interesa difundir, en la mayor medida posible, trabajos de cualquier tendencia u orientación. Por eso, no pondremos más restricciones que las estrictamente académicas para la publicación de artículos, ensayos o monografías (...) ...aunque la discusión acerca de ¿qué es la geografía? puede resultar interesante, preferimos dedicarnos más a la cuestión de ¿qué hacemos los geógrafos? Esta última se relaciona con la relevancia social que necesita la disciplina -y nuestra profesión en especial- ¿Cómo obtenerla?, ¿Cómo acercarnos a la sociedad y sus problemas? Son preguntas que solo la práctica concreta y cotidiana pueden responder. Esta publicación intenta aproximarse a darles respuesta (Editorial, 1991, p. 5).

Con Andrés Barsky como editor responsable y un consejo editorial permanente (aunque con algunas modificaciones en su composición), “geographikós” fue una revista semestral con entregas que rondaban las 70 y 80 páginas y que se organizaban en

secciones que variaban de número a número pero que podían incluir artículos, monografías, ensayos, entrevistas, crónicas, noticias académicas breves de otras disciplinas como Ecología, Demografía, Antropología o Educación, notas de opinión, información general, críticas bibliográficas, novedades, curiosidades y humor.

Entre algunos contenidos destacados se pueden mencionar los escritos de Mauro Cosetti Roscini, Federico Fritzsche y Francisco Ruiz Ferreira (1991) "Harvey: De la estructuración metodológica del neopositivismo en geografía a la radicalización marxista", de Carlos Reboratti (1993) "La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión, de Pablo Ciccolella (1993) "Integración y Mundialización: Claves de la reterritorialización capitalista en el Cono Sur de América Latina", de Jorge Morina, Adriana Villa y Viviana Zenobi (1995) "Una modalidad alternativa de actualización docente en Geografía" y de Sandra Minvielle y Perla Zusman (1996) "Someter al indígena para fundar la Nación. Aproximación a los argumentos que sustentaron la política de organización de colonias indígenas (1884-1885), entre otros. También, resultan relevantes las traducciones de los trabajos de Armando Corrêa da Silva "¿Qué es un geógrafo profesional?" por Ernesto Pérez (1992) y de Alain Lipietz "Le paysage, pays et visage. Un punto de vista ecologista" por Andrés Barsky y Federico Fritzsche (1994) y las entrevistas de Federico Fritzsche y Carolina Gandulfo (1992) a Antonio Moraes, de Luis Briano y Federico Fritzsche (1992) a Milton Santos y de Andrés Barsky, Sandra Minvielle y Perla Zusman (1995) a María Dolors García Ramón, entre otras. Ellos mostraban preocupaciones que guardaban relación con los ejes y perspectivas analíticas que estudiaban en la Carrera o bien se desarrollaban en el Instituto y que, en última instancia, apuntaban a construir un conocimiento crítico con compromiso social.

Por medio de la editorial, esta revista hizo saber a sus lectores y lectoras el contexto que estaba atravesando la Universidad y la carrera de Geografía. Así, fueron constantes los señalamientos sobre el impacto negativo que las políticas del gobierno nacional en materia económica, en general, y aquellas dirigidas al sector universitario y de ciencia y técnica, en particular, estaban teniendo sobre el desarrollo de las actividades científicas. Junto a ello, las transformaciones normativas generadas en el área de la educación (la ley federal de educación y la ley de educación superior) eran anunciadas con intranquilidad de cara al devenir de la Universidad (concebida en peligro por las modificaciones

introducidas a partir de las evaluaciones externas, incentivos, categorizaciones docentes y acreditaciones de carreras de grado y posgrado) y de la carrera (considerada en amenaza por la potencial pérdida de espacios curriculares y salidas laborales tras su inclusión en el área de ciencias sociales). También, se marcaban los cambios que se estaban produciendo en el escenario internacional y latinoamericano, principalmente a partir de la conformación de bloques económicos regionales, la multilateralización del comercio, la expansión geográfica de empresas y distintas transformaciones territoriales producidas por los efectos del proceso de globalización neoliberal que, a su entender, otorgaban creciente relevancia a los temas geográficos y territoriales. De esta forma, se comprendía que tal coyuntura podría ser favorable para la Geografía, ya que estaría en condiciones de ofrecer conocimientos y respuestas para su interpretación y comprensión. En este marco, la revista se presentaba no solo como un medio alternativo de expresión sino también de producción científica para enriquecer y visibilizar a la disciplina.

Una mención especial merece los números 8, 9 y 10 con salida en el año 1997 que se abocaron exclusivamente a lo acontecido en el VI EGAL con lugar en Buenos Aires. Con un prólogo de Pablo Ciccolella, ambas publicaciones recogieron y transcribieron los paneles y las conferencias magistrales del evento. De esta forma, lograron poner a disposición un material inédito y valioso para un público más amplio del que estuvo presente. La revista “geographikós”, entonces, mostró ser un canal de difusión sustantivo permitiendo dar a conocer los estudios y las actividades científicas que se desarrollaban en el seno de la Geografía porteña. Durante sus años de vigencia, representó un espacio importante para conversar, discutir y circular ideas entre/con estudiantes, egresados, egresadas, docentes, investigadores e investigadoras pertenecientes a distintos ámbitos laborales y diferentes personas interesadas en la disciplina:

¿Cuál ha sido el rol de nuestra revista? Es difícil saberlo. Seguramente ha ido cambiando con el tiempo y no es algo que hayamos podido controlar conscientemente. La revista no es un producto exclusivo de sus editores, sino también de los autores de los trabajos publicados, a través de variadas temáticas que han abordado y, especialmente, es la aprobación de los lectores la que le ha dado continuidad a esta publicación. (Editorial, 1996, p.5)

En definitiva, el incremento experimentado en la cantidad de trabajos y líneas de investigación, la profundización de los lazos establecidos con la Geografía de Brasil, (con impacto tanto en la configuración de un nuevo estudio de posgrado como la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales como en los Encuentros de Geógrafos de América

Latina) y la existencia de una revista de divulgación científica, constituyen elementos claves que permiten comprender el afianzamiento que tuvo la Geografía porteña tras la emergencia de la disputa institucional-epistemológica en la década anterior. Es por medio de tales formas de producción, encuentro y circulación de conocimientos, materiales y personas que durante la década de 1990 se asentó un conocimiento geográfico que expandió sus temas de interés y su capacidad crítica de entender y analizar una dimensión espacial que, tanto en el contexto nacional como internacional, estaba cada vez más permeado por el avance del neoliberalismo y globalización y sus efectos en distintas esferas políticas, económicas, ambientales de la vida social.

4.2.3.2. Financiamiento externo, convenios, centros, institutos y luchas de poder. Aspectos relevantes para la producción científica cuyana.

En la Universidad Nacional de Cuyo, el Instituto de Geografía, tras el proceso de departamentalización y la creación de centros de investigación, bajo la gestión de María Furlani de Civit (1990-1997), seguida por la de Eduardo Pérez Romagnoli (1997-2000) y Gladys Molina de Bueno (2000-2003), buscó generar nuevos espacios para continuar siendo un ámbito relevante en materia de investigación y actividades científicas.

En este marco, a fines de 1993, en su interior se crearon cuatro unidades de investigación que seguían líneas de trabajo que contaban con una tradición y mayor o menor grado de consolidación: Estudios y Proyectos Geográficos Regionales, Geografía Histórica, Geografía Física y Cartografía Temática (Departamento de Geografía e Instituto de Geografía-UNCuyo, 1994; Furlani de Civit, 1994). La primera, coordinada por Furlani de Civit, involucraba dos ejes de indagación: uno abocado a estudiar las transformaciones de la agricultura y la agroindustria y su relación con los centros urbanos, y otro orientado a examinar acciones para el planeamiento territorial y el desarrollo sustentable en el departamento de Las Heras.¹⁸³ La segunda unidad, por su parte, a cargo de Eduardo Pérez Romagnoli, tomando una escala provincial y nacional, desarrollaba investigaciones sobre

¹⁸³ Entre ambos proyectos, el primero pareciera haber tenido un mayor desarrollo. En efecto, allí ha sido posible registrar las siguientes investigaciones: “Transformaciones espaciales, sociales y económicas de un cultivo hortícola: el ajo” (Furlani de Civit, Griselda García de Martín, María J. Gutiérrez de Manchón, Claudia Pedone, Viviana Lotfl, Darío Soria), “Pequeñas y medianas empresas agroindustriales y agroartesanales que elaboran productos diferenciados de alta calidad en el oasis norte de Mendoza” (Eduardo Pérez Romagnoli, Rodolfo Richard, Estela Prieto de Álvarez, Alicia Becerra de Garramuño), “Formas de organización empresarial y las redes que constituyen” (Rosa Schilan de Becette, Graciela Parra de Juri, Laura Calderón de Civit), “Relación de los municipios con centros menores. Su accionar territorial” (Patricia Barrio de Villanueva y Teresita Castrillejo) y “Influencia de la comunicación e información, en la conformación de áreas marginales” (Gladys Molina de Bueno, Alejandro Sáenz). Para el segundo, no se ha encontrado ninguna investigación en particular.

climatología histórica y Geografía de la vid y el vino entre 1870-1930. La tercera, bajo la responsabilidad de Raúl Mikkan, había iniciado estudios sobre el relieve cárstico de la zona de Bardas Blancas como así también pesquisas en zonas de interés turísticos de la Provincia y análisis sobre el clima urbano, contaminación ambiental y radio sondeo atmosférico en la ciudad de Mendoza. Finalmente, la cuarta, dirigida por Griselda García de Martín, se encontraba en proceso de elaboración de un atlas de la vid y el vino y otro electrónico de Latinoamérica.

En concomitancia, siguiendo la reseña realizada en el “Boletín de Estudios Geográficos” 93 (1997) sobre investigaciones producidas entre 1992 y 1996, se pueden añadir otros proyectos que se desarrollaban en el marco del Instituto y diversificaban los temas de pesquisa. Algunos de ellos eran “Estudio interdisciplinario sobre la población rural en la provincia de Mendoza” de Luciana Corradini de Pérez, Gladys Ríos de Carbonari y Rolando Lucero, “Actividades evaluativas en Geografía” de Josefina Ostuni, Mónica Rodríguez de González y María Martina Villanueva, “Producción de un texto de Geografía de Mendoza” de Nesrin Karake, Mónica Cortellezi de Bragoni y Gloria Zamorano de Montiel, “Sistemas agropecuarios actuales y posibilidades futuras en un medio tradicionalmente pastoril. El caso de la Patagonia central meridional” de María Eugenia Cepparo de Grosso, “Las relaciones argentino-chinas en el contexto global de la política exterior argentina” de Mario Pouget y Juan Milia, “El pensamiento nacional del Perito Moreno en la defensa del deslinde territorial argentino-chileno” de Rolando Lucero, y “Transformaciones económicas y espaciales en Mendoza 1850-1950” de Eduardo Pérez Romagnoli, Rodolfo Richard Jorba y Darío Soria. Ellos, en efecto, también daban cuenta de estudios de Geografía rural-agraria, política, económica y de la enseñanza.

Además, cabe añadir que los balances de gestión realizados conjuntamente entre el Departamento y el Instituto a inicios de la década de 1990 indicaban trabajos de asesoramiento a organismos públicos y privados (Departamento e Instituto de Geografía UNCuyo, 1991, 1994). A través de convenios o tareas de especialización, geógrafas y geógrafos cuyanos colaboraban en temas relacionados con la organización del espacio mendocino y la educación, siendo áreas prioritarias el ordenamiento territorial, la legislación sobre el uso del suelo, el medio ambiente y una actualización teórica y metodológica en Geografía (Departamento de Geografía-UNCuyo, 1991; Departamento

e Instituto de Geografía-UNCuyo, 1991, 1994). De hecho, en 1993 se celebró un convenio entre el Ministerio de Medio Ambiente, Urbanismo y Vivienda de la provincia de Mendoza y el Departamento de Geografía (Decreto provincial 1494, 1993), por extensión también con el Instituto, con el objetivo de "...generar un Ordenamiento Territorial al servicio de las Políticas provinciales de crecimiento y desarrollo y la elaboración de una propuesta de Regionalización de la Provincia de Mendoza." (Gobierno de la provincia de Mendoza, 1993, p.1).

De esta forma, a través del repertorio de investigaciones y del alcance de las vinculaciones, era explícito el interés por legitimar al Instituto como un espacio de trabajo de un amplio campo temático, con involucramiento de diferentes docentes e investigadores. Pero, además, quedaba en evidencia un crecimiento en las tareas científicas que, por las actividades que realizaban los distintos centros de investigación, mostrarían un mayor aumento.

En efecto, durante la década de 1990 también tuvieron gran relevancia los centros de investigación, y, como se ha venido comentando, particularmente uno de ellos: el Centro de Investigación y Formación en Ordenamiento Territorial (CIFOT). Desarrollando labores de investigación y de consultorías en vinculación con organismos privados y públicos, en especial con ministerios y secretarías del Gobierno de provincia de Mendoza y sus distintos municipios, a través de convenios como el señalado más arriba, el CIFOT obtuvo no solo importantes fuentes de financiamiento sino una visibilidad distintiva al interior de la Facultad.¹⁸⁴ En este sentido, uno de los testimonios recogidos de una docente-investigadora y ex directora del Departamento de Geografía, señala el carácter atractivo de las geotecnologías y los sistemas de información geográfica, como así también un contexto de demanda favorable para su implementación y desarrollo:

¹⁸⁴Desde el año 2000, el CIFOT lanzó su propia revista científica: *Proyección*. En el primer número, es posible apreciar las distintas vinculaciones que este Centro mantenía con entidades públicas y privadas, nacionales o extranjeras. Así, por ejemplo, el trabajo de Claudia Valpreda "El CIFOT como apoyo a la gestión gubernamental. Inconveniente para la inversión minera" reseñaba la utilización de sistemas de información geográfica para mapear, graficar y sistematizar información sobre reservas mineras de la provincia de Mendoza, a solicitud de la Dirección de Minería de la provincia de Mendoza para ser presentada ante inversiones extranjeras. También, el artículo de Adrián González Mattar "El CIFOT como apoyo a la tarea empresarial", comentaba la utilización de SIGs para analizar el esquema hidromorfológico de la cuenca del río Tunuyán y la clasificación del uso del suelo del Oasis Centro-Oeste de la provincia de Mendoza a pedido de la empresa HEXA S.A. con el fin de proporcionar valor agregado a sus productos. En palabras del autor, "Este es uno de los varios trabajos que realiza el CIFOT para la empresa privada. Otros han estado relacionados con estudios de mercados potenciales en el sector comercial, evaluación de impacto ambiental o la generación de cartografía básica o temática de alta precisión para monitoreo de estaciones móviles" (González, 2000, p.5).

En la Facultad, el Centro recibió una donación en el año 1990 de una licencia de Arcinfo, que fue el primer software así potente de sistemas de información geográfica. Así que bueno empezamos a trabajar con eso (...) Yo creo que pegó el tema porque era muy atractivo. En realidad, siempre digo, nosotros empezamos con los SIG porque bueno veíamos los softwre y lo que se podía hacer y era algo atractivo, muy innovador para la enseñanza de la Geografía. Pero también aparecieron en los municipios. Entonces, como todo este tipo de cosas, también varios municipios venían a las presentaciones que eran sumamente atractivas, compraron los equipamientos pero no tenían gente que los manejara. Y bueno, de a poco empezamos a trabajar y muchas de las consultorías estuvieron relacionadas con este tipo de cosas. (...) Coincidió en un momento en el que había cierta necesidad del medio, hubo una convergencia de necesidades, no solamente nuestras desde lo académico sino también desde lo empresarial e instituciones públicas. (...) ...fue una época que, más allá de la investigación académica, científica en la Facultad, a través de los proyectos que se financiaban, nosotros desde el CIFOT nos manteníamos con proyectos de afuera. En la década de 1990 hubo mucha investigación y en el caso particular del grupo donde yo trabajaba se hizo mucho haciendo consultorías. (Rosa, comunicación personal, marzo 2022).

Esta situación que, como fue comentada anteriormente, permitió, primero, incorporar las geoteconologías en el nuevo plan de estudios del año 1997 y, luego, llevar adelante una disputa institucional-epistemológica en torno a la carrera del geógrafo profesional en el plan del 2003, mostró también la adquisición de espacios (físicos y simbólicos) en la Facultad, que tuvieron su correlato con las posiciones adquiridas en el campo científico. De esta manera, otra docente-investigadora y ex directora del Instituto de Geografía, revela el lugar que ocupaba el CIFOT dentro de la FFyL de la Universidad Nacional de Cuyo en relación al propio Instituto de Geografía:

El crecimiento del CIFOT durante la década de 1990, que después lleva a su independencia como Instituto (2004), tuvo que ver más bien con el peso que tenían las personas que estaban ahí dentro, fundamentalmente la doctora Nelly Gray de Cerdán. Ella es la que crea la idea, la que busca financiamiento. También se le dieron espacios físicos. El instituto de Geografía tiene un gabinete por el cual hemos luchado mucho, antes estábamos en una habitación dentro del Departamento de Geografía, sin teléfono. ¿Qué es lo que tiene el CIFOT?, ¡un piso! El quinto piso es del CIFOT con máquinas y equipamientos. Hubo una búsqueda de financiamiento que llevó a armar semejante Centro/Instituto y también la Facultad tuvo su rédito. Por supuesto que el CIFOT hacía trabajos hacia afuera, entonces había ingreso de dinero también, del cual la Facultad se beneficiaba. De esta manera, cómo la Facultad no lo va a apoyar. No era solamente traer otras técnicas, sino un ingreso de dinero para el CIFOT y la Facultad. (Fernanda, comunicación personal, mayo 2021).

Además de su participación en la Carrera, comprendida a partir de la tecnicatura y la orientación de la licenciatura, el CIFOT también desarrolló y se involucró en otras instancias formativas.

Por una parte, se dictaron diversos cursos, seminarios y conferencias. Ejemplo de ello son la “V Conferencia Iberoamericana y Curso Latinoamericano sobre Sistemas de Información Geográfica” (1995) organizado por el CIFOT, la Dirección de Aplicación de Imágenes Satelitarias del Ministerio de Obras y Servicios Públicos de la provincia de Buenos Aires y la Sociedad Iberoamericana de SIGs; los cursos “Introducción a la planificación urbana y regional” y “Geoinformática” (1993) realizados por Ana Álvarez y Nelly Gray de Cerdán en la Universidad Nacional de Tucumán, y “Bases para el manejo de sistemas de información geográfica” (1993) realizados por Peter Thomas, María Eugenia Rossi y Claudia Valpreda en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo; y el Seminario internacional “La interdisciplina en el ordenamiento territorial. Planificación estratégica y medioambiental” (2001) con lugar también en la UNCuyo (Departamento e Instituto de Geografía-UNCuyo, 1991; Instituto de Estudios Geográficos, 1993; Gray de Cerdán, 1993; Valpreda, 2000b).

Por otra, en 1992, Nelly Gray de Cerdán y María Gudiño de Muñoz, como integrantes del CIFOT, junto con Griselda García de Martín y María Furlani de Civit, directoras del Departamento e Instituto, elevaron al Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, dos proyectos entrelazados (Departamento de Geografía-UNCuyo, 1992). El primero era de incorporación de la informática a la labor docente y de investigación de todo el Departamento e Instituto de Geografía. La propuesta consistía en añadir al laboratorio de informática que disponía la Facultad recursos humanos formados en sistemas de información geográfica, centros como el CIFOT con capacidad para desarrollar proyectos de investigación y contar con asesoramiento de expertos nacionales y extranjeros, y fomentar el uso de estas herramientas en el nivel de grado y posgrado. Respecto a este último punto, se planteaba la inclusión de la informática en algunas materias de la Carrera (en especial las *Técnicas en Geografía* y cualquier otra que lo solicite), cursos de actualización para estudiantes, cursos de perfeccionamiento para egresados y egresadas y estructurar una tecnicatura en sistemas de información geográfica. El segundo proyecto, por su parte, estaba coordinado exclusivamente por el CIFOT y versaba sobre la educación permanente en sistemas de información geográfica

destinado a apoyar la formación de geógrafos y geógrafas para que "...asuman la conducción de los procesos de transformación territorial, utilizando las más modernas tecnologías de procesamiento de la información geográfica." (Departamento de Geografía-UNCuyo, 1992, p.4).¹⁸⁵ Si bien no se ha podido constatar la implementación de estos proyectos en las formas previstas, a la luz de los acontecimientos, constituyeron un antecedente de la titulación intermedia que trajo consigo el Plan 1997 y que, años más tarde, complementó el plan del 2003, al añadir la carrera del geógrafo profesional.

Por último, una tercera instancia formativa en la que intervino este Centro fue en la creación de un estudio de posgrado. Aprobado como proyecto de cuarto nivel en 1988 y puesta en funcionamiento en 1990 bajo la dirección de Nelly Gray de Cerdán, la Maestría en Organización y Ordenamiento Territorial proponía un estudio afín a las temáticas y actividades que llevaba adelante el CIFOT. Constaba de tres módulos constituidos por distintos cursos (cuatro para los módulos I y III y cinco para el II)¹⁸⁶ y un cuarto abocado a la elaboración de un proyecto de ordenamiento territorial. Bases teóricas e instrumentales para el análisis territorial, teoría y técnicas para el diagnóstico del sistema territorial, políticas de intervención y estrategias de acción en el ordenamiento del territorio, eran algunos de los tópicos tratados (García de Martín, 1991; Departamento de Geografía-UNCuyo-1991

Si bien comenzó con gran ímpetu, en 1993, finalizada la primera cohorte, la maestría se interrumpió y buscó ser relanzada en el año 1995 sin éxito. Recién en el año 2001 fue retomada, pero con una nueva nomenclatura. La Maestría en Ordenamiento Territorial con Orientación Estratégica, también propuesta en el seno del CIFOT, contaba con Ana Álvarez como su directora académica y María Gudiño de Muñoz como directora de gestión. A diferencia del ensayo anterior, el plan de estudios se componía de siete

¹⁸⁵ Entre los objetivos de este proyecto figuraba formar expertos y expertas en la organización, análisis y producción de información georreferenciable, generar un perfil de dirigentes y empresarios que incluya el gerenciamiento de SIGs como soporte del proceso de toma de decisiones e integrar los SIGs a la docencia universitaria y secundaria. También, adelantaba la vinculación con organismos provinciales y nacionales a partir de la instrumentalización de un sistema de información territorial para la Dirección Provincial de Catastro y un sistema de información ambiental para el ministerio de Medioambiente, Urbanismo y Vivienda de Mendoza, además de buscar introducir el concepto de ordenamiento territorial en las políticas nacionales de la Secretaria de Planeamiento de la Nación, y ser partícipes del armado de un sistema de información ambiental la Secretaria de Recursos Naturales y Medioambiente también de la Nación (Departamento de Geografía-UNCuyo, 1992).

¹⁸⁶ Por ejemplo, algunos de los cursos que formaban parte del primer módulo eran: "Introducción a la problemática del ordenamiento territorial"; "Ordenamiento territorial y planificación ambiental"; "Políticas públicas, movimientos sociales y ordenamiento territorial"; "Técnicas de análisis económico regional"; "Políticas de organización del espacio y problemas contemporáneos del ordenamiento territorial" y "Sistemas de información geográfica para el ordenamiento territorial. Técnicas para el análisis territorial".

módulos que abarcaban un temario más amplio. Entre los ejes propuestos, se estudiaban “bases teóricas y metodológicas del ordenamiento territorial”, “análisis y diagnóstico para el manejo sustentable del medio natural”, “análisis y diagnóstico de los componentes socioeconómicos de la estructura territorial”, “metodología y técnicas para el análisis digital de la información territorial”, “planificación estratégica” e “identidad y territorio; desertificación, políticas y estrategias para el desarrollo territorial; formulación y evaluación de proyectos y evaluación de impacto ambiental” (Departamento de Geografía-UNCuyo, 2001)

En rigor, durante la década de 1990 el CIFOT se constituyó como un espacio clave para la Geografía cuyana. No solo fue un agente activo en materia de investigación y actividades de consultoría, sino que también se implicó de lleno en la formación de grado, postulando y legitimando la tecnicatura que incorporó el Plan 1997 y la carrera del geógrafo profesional del año 2003, y de posgrado, con la introducción de dos maestrías orientadas al ordenamiento territorial. Todos ellos, fueron insumos que contribuyeron a construir un lugar de poder desde el cual se llevó adelante la disputa institucional-epistemológica. En rigor, como se mencionó con anterioridad, este crecimiento e involucramiento le valió en el año 2004 dejar de ser un centro dependiente del Instituto de Geografía, para convertirse en un Instituto propio.

En el marco de esta intensa trayectoria, el CIFOT no estuvo exento de problemas internos. De hecho, a finales del año 1994, en un hecho que no se ha podido esclarecer,¹⁸⁷ Nelly Gray de Cerdán, junto con Ana Álvarez y Gladys Ruiz de Lima dejaron de formar parte de este Centro y fue María Elina Gudiño de Muñoz quien asumió su conducción.¹⁸⁸ De acuerdo con las actas de una reunión de Departamento e Instituto de marzo de 1995, la nueva directora buscó empezar una nueva etapa del Centro,¹⁸⁹ “tratando de salvar errores”:

¹⁸⁷ Algunas de las fuentes consultadas (Fermín, comunicación personal, julio 2021) señalan la existencia de un problema generado entre Nelly Gray de Cerdán y el gobierno de Mendoza a razón de la implementación de un sistema de información territorial que no resultó adecuado para los fines previstos. Esta situación, aparentemente, habría generado una tensión al interior del grupo que derivó en las salidas mencionadas. Sin embargo, no se ha podido encontrar documentos que permitan ampliar y confirmar los hechos.

¹⁸⁸ Según los informes del CIFOT de los años 1994y 1997, algunos nombres de quienes acompañaron a Gudiño de Muñoz fueron: María Cristina Trifiró de Martínez, Miguel Femenía, Adrián González, María Marta Guevara de González, Claudia Valpreda, María Eugenia Rossi, María Beatriz Villegas de Lillo, Adriana Nélica Grosso de Mannino, Lidia Esther Arboit de Parodi y Peter Thomas (CIFOT, 1997, Gudiño de Muñoz, 1994).

¹⁸⁹ A partir de 1994, cabe destacar el acompañamiento extranjero que tuvo el CIFOT propiciado por vínculos establecidos con Alemania. En efecto, la llegada de Peter Thomas, investigador enviado por el Centro Internacional de Migración y Desarrollo y la Agencia Alemana de Cooperación Técnica, especializado en temas de medioambiente, se

El nuevo perfil [del CIFOT] es que son un grupo de docentes y de investigadores que buscan conectarse con el ámbito académico que lo circunda. El propósito es abrirse y complementarse. Tareas: reestructuración interna, buscar ritmos apropiados, complementarse con el Departamento e Instituto, hacer trabajos conjuntos y que se los tenga en cuenta en todos los proyectos. Buscar relaciones con otros organismos. Había problemas con el Ministerio del Medio Ambiente que se han salvado. Se está organizando un curso para gente del Ministerio y del Municipio. Su primera actividad fue dejar en claro cuál era el uso de la información, hubo también una campaña de desprestigio. (Departamento e Instituto de Geografía-UNCuyo, 1995, p.2).

Por el lado de las geógrafas salientes, Ana Álvarez y Gladys Ruiz de Lima siguieron ligadas al instituto de Geografía presentando proyectos independientes (junto a las docentes Nesrin Karake, Elena Lembo, Gloria Zamorano de Montiel, Mónica Cortelazzi de Bragoni, Marcela Polimeni de Escudero), como “Posibilidades de integración y desarrollo de los Departamentos del Este de Mendoza en el contexto de los actuales procesos de transformación” y “Los Departamentos de Mendoza y la organización espacial” (Instituto de Geografía-UNCuyo, 1997). En cuanto a Nelly Gray de Cerdán, en 1995 creó un nuevo centro de investigación dependiente del Instituto de Geografía: el Centro de Estudios Territoriales y Estratégicos para el Mercosur (CETEM) (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 16, 1995).

El CETEM, ya alejado de temáticas afines al ordenamiento territorial de la provincia de Mendoza, fue presentado como ámbito de producción de información especializada, de metodologías, procedimientos y acciones de intervención, de actividades de capacitación y de modelos de gestión territorial integrada. En este sentido, entre sus objetivos se proponía evaluar “la capacidad natural y ambiental” del territorio del Mercosur, identificar los espacios vulnerables para mejorar su funcionamiento, señalar acciones públicas y privadas favorables o desfavorables para los asentamientos urbanos y rurales y explorar “las modalidades innovadoras de eficiencia territorial” (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 16, 1995). Al igual que como lo había realizado cuando estuvo a cargo del CIFOT, Nelly Gray de Cerdán procuró constituir al CETEM como un espacio importante de producción académica y de vinculación. En efecto, el registro de proyectos de investigación relevados por el “Boletín de Estudios Geográficos” del año

produjo a los fines de otorgar apoyo material e intelectual para la investigación, la formación de personal científica, la enseñanza y para aumentar las posibilidades de contactos con otros organismos y el extranjero. En concreto, su estadía pretendía “Establecer y mejorar la posición del CIFOT como centro de investigación y formación de científica” (Thomas, 1995, p.2).

1997 permite identificar al menos seis: “Impacto de la geotecnología en el desarrollo teórico-metodológico de la ciencia geográfica: hacia un nuevo paradigma en los albores del siglo XXI”;¹⁹⁰ “Costos del proceso de reestructuración productiva e integración regional en zonas de alta vulnerabilidad ambiental”; “Ambiente y procesos de deterioro: Identificación de áreas de intervención para una gestión ambiental en el Valle de Tulum”; “Guía de información para el proceso de integración Mendoza-Mercosur-Chile”; “Estrategias de desarrollo en el corredor bioceánico central argentino: disminuir la vulnerabilidad para aumentar la eficiencia global de la variable transporte, en el contexto del Mercosur”; y “Propuesta de plan de manejo para el Parque Provincial Aconcagua”. (Instituto de Geografía-UNCuyo, 1997).¹⁹¹

Pero, además, en diálogo con organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas, la Organización Mundial de la Salud y la Organización de los Estados Americanos, Gray de Cerdán nuevamente buscó el involucramiento de este Centro en la formación de posgrado, al impulsar una nueva carrera de Especialización en Prevención, Planificación y Manejo Integrado de Áreas Propensas al Desastre, con el propósito de formar profesionales para actuar en asentamientos humanos antes, durante y después de un desastre, en la disminución de la vulnerabilidad y en el manejo de tecnologías y metodologías para minimizar las situaciones de riesgo. La misma fue aprobada y puesta en funcionamiento en el año 1997 (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 7, 1997).

La incorporación del CETEM como nuevo centro dependiente del Instituto no representó la única novedad durante la década de 1990. En 1996 también fue creado el Centro de Estudios e Investigación Socio-Geo-Demográfica (CEIS), coordinado por María Rosa Cozzani de Palmada (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 7, 1996).¹⁹²

¹⁹⁰ Este proyecto tuvo la particularidad de contar con la colaboración de Jorge Morello y Gustavo Buzai, docente y egresado de la carrera de Geografía de la UBA y del Centro de Estudios Avanzados (CEA). De hecho, en el año 1999 el CETEM junto al CEA organizaron dos cursos a cargo de Buzai: “Geografía computacional. Sistemas de Información Geográfica (SIG) aplicados a la investigación y docencia en Geografía y Ciencias Sociales” y “El espacio geográfico en Ciencias Sociales” que se dictaron en la FFyL de la UNCuyo. También se puede añadir que en 1998 Buzai aprobó su tesis doctoral dirigida por Nelly Gray de Cerdán y codirigida por Jorge Morello titulada “Impacto de la geotecnología en el desarrollo teórico-metodológico de la ciencia geográfica hacia un nuevo paradigma en los albores del siglo XXI”

¹⁹¹ Si bien no se dispone de una lista que enumere los integrantes del CETEM, algunas de las personas que han participado en los proyectos junto a Nelly Gray de Cerdán son: Hermice Benavidez, Stella Maris Diez de Ferretjans, María Inés Dugini de De Cándido Mabel García de Pina, Griselda Henríquez, Patricia Martínez, Diego Musso, Graciela Nozica, Silvia Graciela Quiroga, Fernando De Paolis y Rubén Porcel.

¹⁹² Como integrantes del CEIS al momento de su creación, además de su coordinadora, se encontraban: Cristina Quintá de Kaul, Adolfo Omar Cueto, Luis Campoy, Atilio Anastasi, Blanca Escucero de Arancibia, Martja Cremaschi de Petra, Margarita Bravo de Zarco, Graciela Parra de Juri y Marcela Hurtado de Rinaudo.

Éste, buscaría aportar, coordinar y promover la investigación científica en términos interdisciplinarios, facilitando la investigación y la acción mediante el asesoramiento a instituciones con poder de gestión a nivel demográfico y social, difundiendo los resultados en el ámbito de la enseñanza para construir con la formación de recursos humanos en el abordaje de la temática. En este sentido, migraciones internacionales en Argentina y Mendoza, redistribución de la población nativa en áreas marginales, calidad de vida en la región centro-oeste argentina, asimilación e identidad cultural en grupos minoritarios, el rol de la mujer en las sociedades europeas del pasado y la situación social de la mujer en la familia actual, recursos culturales y socio-religiosos en áreas desérticas, poblaciones rurales mendocinas, propiedad y distribución de la tierra, estratificación social, teorías y proyectos demográficos en la teóricos políticos de la modernidad y aspectos socioculturales y políticos de las sociedades europeas del siglo XX, eran algunos de los tópicos tratados en las investigaciones de sus integrantes. De hecho, entre 1996 y 1997 fueron realizados proyectos sobre “Movilidad y migraciones en la provincia de Mendoza. Latinoamericanos y nativos como agentes espaciales de la polarización oasis-desierto”; “Potencial genuino y desarrollo humano en la zona no irrigada de la región centro-oeste argentina”; “Textos para la Enseñanza de las Ciencias Sociales”; “Calidad de vida. Un instrumento de desarrollo local en Mendoza y San Juan.”. (Cozzani de Palmada, 1997).

Finalmente, para concluir con el campo de la investigación en la Geografía cuyana, interesa destacar el artículo de Gladys Molina de Buono y María Estela Furlani de Civit “50 años de investigación en el Instituto de Geografía”, publicado en el “Boletín de Estudios Geográficos” 93 del año 1997.¹⁹³ Este escrito, de impronta semejante a otros trabajos bibliométricos realizados por geógrafas cuyanas,¹⁹⁴ representó una síntesis de lo producido entre los años 1992 y 1997, a partir de un relevamiento de las publicaciones del propio “Boletín” junto a tesis doctorales, de maestría y de licenciatura. Enfatizando la imposibilidad de definir una única orientación a razón de la existencia de una

¹⁹³ Este escrito se inscribe en la conmemoración de los 50 años de existencia del Instituto de Geografía, que toma como disparador la creación en 1947 de la Sección de Estudios Geográficos dependiente del por entonces Instituto de Historia y Disciplinas Auxiliares. A dicha celebración, coincidente con las VIII Jornadas Cuyanas de Geografía, fueron invitados y homenajeados distintos geógrafos y geógrafas del ámbito local y extranjero, entre los que se incluyó la entrega del título “Honoris Causa” a Milton Santos.

¹⁹⁴ Otros trabajos semejantes fueron los de Ostuni, Furlani de Civit, y Gutiérrez de Manchón “Treinta años de labor en el Instituto de Geografía” (1977), Zamorano, “Los cuarenta años de existencia del Instituto de Geografía” (1987) y Furlani de Civit, Gutiérrez de Manchón, y Molina De Buono, “45 años de investigación en el Instituto de Geografía” (1994).

diversidad temática, de acuerdo con lo presente en el BEG, las autoras identificaban una valorización de la Geografía física, en la que había una preferencia por estudiar elementos del medio natural e, indirectamente, por aspectos ambientales, una inclinación hacia el análisis de las transformaciones en las actividades económicas y sus manifestaciones territoriales, ciertas preocupaciones por cuestiones agrarias, del paisaje y la vida rural de Mendoza y una atención puesta en los cambios institucionales educativos y sus efectos en los espacios y valorización de la disciplina. A ello sumaba el desinterés que tomó la región como objeto específico de investigación en contraste con la preponderancia en la utilización del método regional. De modo complementario, las tesis ampliaban este temario. En el grado, se reconocía un predominio de temas de Geografía urbana, rural y económica en términos descriptivos o de identificación de problemáticas, utilizando distintas metodologías. En el posgrado, por su parte, se incorporaban diagnósticos y propuestas de solución para conflictos vinculados con el ordenamiento territorial y aquellos ligados al impacto de nuevas jerarquías urbanas, circuitos económicos, procesos migratorios y catástrofes ambientales, acompañados por otros estudios de Geofísica y Geografía histórica.

En términos generales, para las autoras, un aspecto distintivo era que, a pesar de reconocer la superación de una etapa descriptiva para pasar a una más de identificación y señalamiento de problemáticas, “Llama la atención que la **crítica social** no aparezca como metodología de la producción local.” (p. 13, negrita original). De hecho, este sería un contrapunto con la producción extralocal relevada en el “Boletín”, en donde la actitud crítica frente a lo conceptual y lo social “Es la expresión de una nueva etapa en la evolución del pensamiento geográfico argentino” (p. 15). Así, para Molina de Buono y Furlani de Civit (1997), la Geografía mendocina mostraba sus particularidades, en algunos casos en coincidencia y en otros en disidencia, respecto a otras Geografías de Argentina. La importancia de los problemas en sí más que de los lugares donde se desarrollan, el método regional como principal forma de abordaje, preocupaciones humanas-sociales, físicas-ambientales y educativas y la ausencia de una perspectiva crítica, eran algunos de esos rasgos distintivos.

En síntesis, la década de 1990 ha encontrado distintos avances en materia de investigación en la Geografía cuyana, a pesar de haber sido un momento particular que, tanto a nivel nacional como universitario, mostraba más restricciones que facilidades para llevarlos a

cabo. Por una parte, el Instituto de Geografía mostró la continuidad de ciertas investigaciones con tradición a la par que diversificó los temas de indagación. Por otra, la financiación externa que complementaba la que ofrecía la Universidad, otorgó preeminencia a grupos de trabajo como el CIFOT que, incursionando con las geotecnologías en el ordenamiento territorial, lograron tener una mayor articulación con organismos públicos y privados que derivó en una visibilidad y reconocimiento que permitió incorporar sus temas de interés en el plan de estudios del año 1997 y, mediante la emergencia de una disputa institucional-epistemológica, cambiar la orientación de la Carrera en aquel del año 2003. Así, el CIFOT construyó un espacio de poder al interior de la propia Facultad y, en efecto, al interior del campo científico-disciplinar, que derivaron su independencia del instituto de Geografía para constituirse en uno propio. En paralelo, se crearon nuevos centros y temas de investigación que también ampliaron el abanico de la producción científica cuyana. En definitiva, al igual que sucedía en la Geografía de la UBA, en la de UNCuyo, es posible identificar el desarrollo de ciertas líneas de trabajo claves que no solo consolidaron los respectivos espacios y actividades de investigación, sino que se articularon con la Geografía enseñada, funcionando como respaldo de las mudanzas que se produjeron en los cambios de planes de estudio durante la década de 1990 e inicios del 2000.

4.2.4. Relaciones sociedad-naturaleza. Continuidades y variantes en miradas geográficas porteñas y cuyanas durante la década de 1990

Siguiendo el análisis realizado en el apartado 3.2.5, el examen de algunos programas de materias y cierta literatura clave permite reconocer que durante la década de 1990 las miradas de la relación sociedad-naturaleza identificadas en el decenio anterior mantuvieron vigencia. En líneas generales, ellas también evidencian las transformaciones o continuidades que manifestaron las respectivas carreras de Geografías. Fundamentalmente, ello fue notorio en la mirada centrada en el deterioro ambiental y, su reverso, la planificación y conservación, que experimentó diversas variantes. Por su parte, la mirada que, desde el marxismo, discutía los supuestos ontológicos de la relación sociedad-naturaleza y, particularmente, en vinculación a la temática concerniente a los recursos naturales, mostró una consolación, en tanto que aquella que desde la región se interesaba por las condiciones y posibilidades que ofrecía la naturaleza para el desenvolvimiento de las sociedades dio cuenta de un debilitamiento. Finalmente, la mirada que atendía específicamente las condiciones físicas sin otorgar relevancia a los agentes sociales con los cuales interactuaban, persistió. A continuación, se hará una revisión de cada una de estas cuatro miradas.

4.2.4.1. Diversificación en los análisis del deterioro ambiental y las estrategias de conservación y planificación.

La primera de estas miradas es la que manifestó la emergencia de una mayor cantidad de variantes durante la década de 1990. En efecto, sobre la matriz común de deterioro-conservación/planificación ambiental se pueden reconocer al menos cinco formulaciones que profundizaron o aportaron contenidos novedosos respecto al decenio anterior, en línea con las perspectivas que tuvieron lugar en las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo.

1-El desarrollo sustentable

De acuerdo con Estenssoro Saavedra (2014), hacia finales de la década de 1980, en el seno de la Organización de las Naciones Unidas, se intensificaron las discusiones y negociaciones entre representantes de países desarrollados y en vías de desarrollo para conciliar un entendimiento (y resolución) de la problemática llamada ambiental, sobre la base de unir e interrelacionar el desarrollo económico y el cuidado del medio ambiente. Si bien un primer intento había sido el concepto de ecodesarrollo (ver nota 137), en el contexto de un reacomodamiento geopolítico del fin de la guerra fría (con la consecuente hegemonía global del sistema capitalista) y el avance de la agenda de reformas neoliberales y los postulados del Consenso de Washington, cobró preeminencia el concepto de desarrollo sostenible o sustentable. Definido como “...el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo, 1987, p. 59), el desarrollo sustentable fue cuestionado por su ambigüedad en tanto supeditaba la resolución de la problemática ambiental al desarrollo económico, eludiendo el cuestionamiento al propio sistema económico y, con ello, la contradicción implícita, por ejemplo, entre los tiempos de productividad y de regeneración ecológica o entre las valorizaciones de la naturaleza realizadas por el mercado y aquellas efectuadas por distintas culturas.¹⁹⁵ Por ello, para Estenssoro Saavedra

¹⁹⁵ De acuerdo con Leff (1998), fue la resistencia al cambio del orden económico y la legitimación de un modelo neoliberal lo que disolvió el potencial crítico y transformador de las prácticas del ecodesarrollo (planteadas en momentos en los que las teorías de la dependencia, del intercambio desigual y de la acumulación interna de capital, orientaban la planificación del desarrollo). De allí que surgiera la búsqueda de un concepto como el de sustentabilidad capaz de ecologizar a la economía, eliminando la contradicción entre crecimiento económico y conservación de la naturaleza: “A una década de la Conferencia de Estocolmo, los países del Tercer Mundo, y de América Latina en particular, se vieron atrapados en la crisis de la deuda, cayendo en graves procesos de inflación y recesión. La recuperación económica apareció entonces como una prioridad y razón de fuerza mayor de las políticas gubernamentales. En este proceso se configuraron los programas neoliberales de diferentes países, al tiempo que

(2014), cabe subrayar este concepto por su potencial político más que científico en tanto representó un consenso en la comunidad internacional y, en efecto, como señala Seoane (2017), por haberse constituido en un nuevo núcleo de la racionalidad de gobierno de la cuestión ambiental a nivel global.

En este contexto, es posible reconocer cómo diferentes materias fueron incorporando en su temario las ideas y/o los debates en torno al concepto de desarrollo sustentable o sostenible durante la segunda mitad de la década de 1990.

En la carrera de Geografía de la UBA, en los programas de los años 1998 y 1999 de *Ecología y Biogeografía*, materia a cargo de Jorge Morello y Claudio Daniele, “desarrollo sustentable”, sin mayor desglose, se constituyó en nuevo punto de una última unidad titulada “Medio Ambiente y Temas de actualidad”. Se trataba de un espacio predilecto de la materia para abordar los impactos de las actividades humanas en el medio natural y, más precisamente, las formas de mitigarlas. De hecho, allí, concomitantemente, figuraban otros temas como “conservación de la naturaleza”, “áreas naturales protegidas”, “metodologías de evaluación de impacto ambiental” y “conflictos ambientales”. Con una impronta similar, se puede reconocer el seminario de graduación sobre *Historia Ambiental de América Latina*, dictado por Jorge Morello en 1998. Aquí, adquiría centralidad la noción de “huella ecológica” para dar cuenta los efectos de las sociedades a través del tiempo. En este sentido, se hacía un repaso por las huellas ecológicas desde la era prehispánica para, luego, en una séptima unidad llamada “Nuevos paradigmas de conservación y manejo”, dar lugar al estudio de “las áreas protegidas de uso múltiple y las reservas de biosfera”, la “revalorización de los bosques, los humedales y los sistemas costeros” y el “manejo sostenido” en épocas más recientes.

Siguiendo una línea más específica que vincula la utilización de los recursos naturales con la idea o concepto de desarrollo sostenible, cabe mencionar al *Seminario de Recursos Naturales* (cuyo titular también era Jorge Morello) y en el espacial la unidad titulada “Uso múltiple y manejo sustentable” del programa del año 1994. En ella, entre sus ejes, se aludía a “el concepto de sustentabilidad ecológica y económica”, “enfoque integrado para

avanzaban y se complejizaban los problemas ambientales del orbe. En ese momento empieza a caer en desuso el discurso del ecodesarrollo y a ser suplantado por el discurso del “desarrollo sostenible”. Si bien muchos de los principios de ambos discursos son afines, las estrategias de poder del orden económico dominante han ido transformando el discurso ambiental crítico para someterlo a los dictados de la globalización económica.” (Leff, 1998, p.3-4)

planificar y manejar recursos renovables” y “tecnología de planificación y de evaluación de proyectos de manejo sustentable de los recursos renovables”. También, se puede hacer referencia a *Geografía Social*, materia dictada por Marta Kollmann de Curutchet, ya que, de acuerdo con los programas de los años 1997 y 1999, en la cuarta unidad titulada “Recursos, Tecnología y Sociedad” se examinaba la “naturaleza relativa del concepto recursos” y la “relación con las conceptualizaciones de medio ambiente y de desarrollo sustentable”. Por su parte, en *Problemas Territoriales II*, bajo la conducción de Pablo Ciccolella y María Victoria Fernández Caso, los programas de los años 1997 y 1999, más precisamente en la tercera unidad denominada “Elementos, dinámicas y procesos del sistema físico natural en América Latina”, explicitaban el análisis de las “especificaciones de la interacción entre sociedad, economía y naturaleza en América Latina”, la “oferta y demanda de recursos naturales”, los “conflictos entre territorio, ambiente y producción”, y las “principales problemáticas ambientales y estrategias de desarrollo sostenible”.

Otro caso interesante es el de *Geografía Social Latinoamericana*,¹⁹⁶ asignatura que, bajo la dirección de Alicia Iglesias de Cuello y Claudia Natenzon, otorgaba centralidad a la problemática económica-ambiental en el seno de América Latina. De acuerdo con los programas de los años 1995 y 1997, la materia se organizaba en cuatro ejes. Tras proponer una exploración por las múltiples identidades de América Latina y un repaso por las principales etapas de la historia política latinoamericana y un análisis del papel de América Latina en la globalización, el tercer eje se focalizaba en la cuestión ambiental. Allí, específicamente, se abordaban temas como “actores, procesos y problemas ambientales en América Latina”, “calidad de vida de su población”, “conservación y gestión de la naturaleza en América Latina”, “problemática de la biodiversidad” y “agricultura y desarrollo sustentable”. Finalmente, el cuarto eje hacía hincapié en perspectivas económicas, analizando “las estrategias latinoamericanas de integración regional”, como así también en “desarrollo en América Latina: evolución del concepto (subdesarrollo recursivo, desarrollo sustentable y desarrollo solidario). La emergencia de los problemas del desarrollo y las estrategias de ordenación territorial.”. A diferencia de los otros casos, aquí se destaca un ímpetu por analizar el desarrollo sustentable en relación con la propia idea de desarrollo. En los otros agrupamientos, si bien gravita una perspectiva económica de fondo, lo sustentable parecería tener mayor preeminencia en

¹⁹⁶ Como se indicó en el apartado 4.2.1, esta materia, antes llamada *Geografía y Subdesarrollo*, fue rebautizada con el nuevo plan de estudios del año 1992.

vinculación con la mitigación de las actividades humanas o la conservación de la naturaleza.

Finalmente, diferentes seminarios de graduación incluyeron la noción de desarrollo sustentable como tema a abordar. Quizás, los más elocuentes fueron aquellos que lo hacían parte en su título, como los casos de *La problemática de la energía en relación al medio ambiente y el desarrollo sostenible* y *Energías para un desarrollo rural sostenible* (realizados en 1995 y 1996 bajo la dirección de Argelia Combetto de Bariffi) o *Ambiente, sociedad y desarrollo sostenible* (dictado por César Vapñarsky en 1997).

En el caso de la Geografía cuyana, el acceso a una cantidad limitada de programas de materias no permite hacer un estudio exhaustivo. Sin embargo, se puede mencionar los casos de *Geografía Económica*, a cargo de María Elina Gudiño de Muñoz, y *Geografía Rural*, conducida por Graciela Parra de Juri, para comprender que la idea de desarrollo sostenible no estaba ausente. Mientras que en la primera, siguiendo los programas del año 1998, dentro de la cuarta unidad titulada “Mecanismos del proceso económico: la producción”, se hacía referencia a “la tierra y los recursos naturales”, “bienes libres y económicos”, “explotación, agotamiento, conservación, externalidades y sustentabilidad”; en la segunda, de acuerdo con el programa del año 1997, se incluía como tema “ambiente y condicionantes del espacio agrario y rural”, “el ambiente natural”, “el ambiente socioeconómico”, “el desarrollo sustentable y la equidad social”. También, se puede hacer referencia a la labor realizada por el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ambiente y Recursos Naturales (CEIARN), dirigido por Daniel Cobos, que, durante la década de 1990 se abocó con mayor énfasis al campo de la educación ambiental al que añadió un interés por el impacto de las actividades turísticas y su giro hacia el desarrollo sustentable (Cobos, 1990, 1998).

De acuerdo con el informe de tareas del Centro del año 1990, se constata la elaboración de acciones de apoyo profesional en distintas instituciones académicas, de gobierno o estatales-provinciales sobre tópicos como “desarrollo turístico”, “impacto ambiental” y “medio ambiente y cultura” (Cobos, 1990).¹⁹⁷ Además, los trabajos de Cobos sobre

¹⁹⁷ Se trató de un curso de especialización sobre “desarrollo turístico” en el Centro de Investigaciones Turísticas e Instituto de Cultura Hispánica de Mendoza, un curso de grado sobre “Aproximación metodológica en la evaluación de impactos ambientales” en el Instituto Nacional de Enseñanza Superior de Mendoza y de una conferencia magistral sobre “Medio ambiente y cultura” para el Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de la provincia de Mendoza. También se puso de manifiesto el interés de incorporar al CEIARN al Programa Sudamericano de Estudios Avanzados e Investigaciones Geoturísticas -PROSEICTUR-. (Cobos, 1990)

“Educación ambiental: el turismo educativo y científico” y “El desarrollo sustentable y la práctica del turismo”, ambos de 1992, y sus proyectos de investigación financiados por CONICET como “Educación-medio ambiente: un desafío pedagógico” (1993), “El espacio como agente educativo” (1993), y “El turismo: una alternativa de desarrollo en la región centro-oeste argentina” (sin año especificado), dan cuenta del lugar que adquirió dicha temática (Instituto de Geografía-UNCuyo, 1997).¹⁹⁸ Finalmente, distintos estudios realizados por integrantes del Centro, presentados en el informe de actividades del año 1998, permiten corroborar la centralidad que adquirió el campo de la educación ambiental y la relación entre las actividades turísticas y el ambiente. Tal es el caso de las investigaciones de Daniel Cobos sobre “Educación ambiental y planificación temática educativa”, de Cobos y María Zucchelli sobre “Educación ambiental y planificación de áreas turísticas educativas” y de Cobos, Alberto Vich y Ricardo Ojeda sobre “Potencialidad turística del mundo andino: bases culturales y evaluación de los impactos ambientales” (Cobos, 1998).

En relación con esta temática desarrollada por el CEIARN, no se han encontrado programas de materias que señalen su vinculación con la carrera de grado de la Geografía cuyana.¹⁹⁹ Sin embargo, significativo sería el hallazgo de un seminario de graduación en la carrera de Geografía de la UBA que se ocupaba de un campo similar. El seminario de *Geografía y Turismo*, llevado a cabo en 1993 por Ruth Cora Escolar y Rodolfo

¹⁹⁸ Una mención especial merece Programa de Investigación y Desarrollo “Manejo Ecológico del Piedemonte Mendocino (Argentina)”, llevado adelante por el Ministerio de Medio Ambiente, Urbanismo y Vivienda, con el apoyo científico de la unidad de investigación y desarrollo “Manejo del pedemonte mendocino” del IANIGLA-CRICYT-CONICET y con la participación de Alberto Vich, Armando Pedrani, Ricardo Ojeda, Eduardo Grunwaldt y Daniel Cobos. Este programa, buscaba desarrollar conocimientos para programar y ejecutar medidas de manejo tendientes a la preservación, restauración y rehabilitación de los ecosistemas pedemontanos. En este sentido, intentaba contribuir a disminuir el riesgo de catástrofe por aluviones, conservar la diversidad biológica y funcional del piedemonte, y realizar acciones de protección y de integración de cuencas, de control de erosión, de forestación, de manejo del hábitat y vida silvestre, de diseño de estrategias para el control de actividades extractivas y educación, entre otras cuestiones. Si bien este tipo de estudios no responde a los intereses más originales que desarrolló este Centro, desataca la continuidad de una perspectiva que tendía a mitigar los efectos de la actividad humana realizando estudios en vinculación con organismos públicos.

¹⁹⁹ De hecho, solo se ha podido dar con una de las materias que lo tenían a Cobos como titular: *Técnicas en Geografía Física*. En ella se enfatizaba que la sociedad era parte integrante del ecosistema que “habitaba con relevante importancia”. Así, la propuesta se dirigía a construir un espacio formativo y de capacitación para “...el manejo racional de los recursos naturales (en el corto, mediano y largo plazo), y para la evaluación reflexiva del impacto del hombre sobre el medio ambiente y las repercusiones ambientales sobre la población humana.” Con este fin, el contenido de la asignatura versaba sobre el aprendizaje en “confección de perfiles topográficos”, “conversión de cartas topográficas en cartas temáticas y cartas síntesis”, “la imagen y la percepción”, “utilización combinada de cartas topográficas, geológicas, fotografías aéreas e imágenes satelitarias para la evaluación del impacto ambiental”, “evaluación de procesos de desertificación y desertización”, “la emergencia, peligrosidad, vulnerabilidad y tipos de riesgos”, “la globalización del espacio”, “la tecnociencia: la naturaleza artificializada. Ruptura progresiva hombre-entorno”, entre otras cuestiones. En este sentido, se constata el interés en formar a estudiantes en la utilización de una serie de contenidos teóricos, metodológicos y técnicos para la mitigación de los efectos humanos sobre la naturaleza y llevar a cabo prácticas de conservación. (Vich et al, 1994).

Bertoncello, proponía esbozar “las temáticas abordadas usualmente por la “Geografía del Turismo” y reflexionar sobre “los enfoques teóricos metodológicos usuales”. En este marco, además de brindar nociones generales sobre el turismo como actividad económica y la producción del espacio turístico, cabe destacar la séptima unidad titulada “Los recursos turísticos naturales”, en donde se analizaba “la naturaleza como recurso turístico: elementos físicos y arreglos espaciales”, “manejo de recursos turísticos naturales: pervivencia y degradación” y “manejo sustentable: las propuestas de ‘ecoturismo’”. De esta manera, se trataba de una propuesta que postulaba la aplicación del discurso del desarrollo sustentable en las prácticas turísticas, en semejanza a los planteos realizados por el CEIARN.

En rigor, las ideas en torno al desarrollo sustentable, como tema de agenda de la década de 1990, permearon en la Geografía porteña y cuyana a través de distintas materias o espacios de investigación-formación. Mientras algunas lo hicieron como camino para atenuar el impacto de la sociedad y conservar la naturaleza, en otras encontró utilidad para reflexionar sobre distintas propuestas de desarrollo o para idear alternativas y llevar adelante determinadas prácticas o actividades, como las turísticas.

2-Problematización y síntesis regional

Con lugar exclusivo en la Geografía porteña, se puede reconocer como variante la perspectiva que desarrolló Carlos Reboratti. Su concepción de ambiente, palabra ampliamente utilizada en su producción intelectual durante esta década,²⁰⁰ buscaba dar cuenta de una integración, a modo de síntesis, entre los aspectos físicos y humanos.²⁰¹ Pero, a diferencia de los estudios de tipo regional, se evidencia un espíritu que buscaba

²⁰⁰ Ejemplo de ello son los siguientes trabajos: “Población y ambiente en América Latina” (1989), “Ambiente, producción y estructura agraria en el Umbral al Chaco” (1992), “Población, ambiente y recursos naturales en América Latina” (1993), “Políticas de población, ambiente y recursos naturales (1993), Sociedad, ambiente y desarrollo regional en la Alta Cuenca del río Bermejo” (1996), “De hombres y tierras, una historia ambiental del Noroeste argentino” (1997), “Ambiente y sociedad, conceptos y relaciones” (2000) y “Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio” (2001).

²⁰¹ En un trabajo publicado en el año 1997 en torno a la historia ambiental de la región del noroeste argentino, el autor señalaba que, debido a la diferenciación entre ciencias naturales y sociales, era común que el tratamiento del ambiente solo contemplara a aquellos factores naturales estructurales y propios de un lugar haciendo abstracción de la acción que ejerce la sociedad. En contrapartida, su propuesta era, “...presentar al ambiente no como un sistema estático, sino como una serie de relaciones cambiantes entre los propios elementos naturales (...) y entre éstos y una sociedad que también va cambiando con el tiempo y utiliza esos diferentes ambientes de manera distinta” (Reboratti, 1997, p. 11). Más adelante, en otro escrito, Reboratti,(1998, p.17) precisaba más esta definición al indicar que el ambiente “...es, en términos muy generales, el conjunto de elementos naturales y contruidos que sirven de escenario y soporte para la actividad humana.” Finalmente, el autor ratificará esta idea en su libro Ambiente y Sociedad (2000) al afirmar que: “...el concepto de ambiente engloba a todos los elementos y relaciones que se encuentran dentro de la biosfera, tanto los que son estrictamente naturales como lo que han sido producto, en mayor o menor grado, de la intervención humana. (Reboratti, 2000, p.8).

señalar las problemáticas y las tensiones con un sentido crítico. Así, por ejemplo, en una investigación realizada en la cuenca alta del Río Bermejo (y llevada adelante por medio de un proyecto y financiamiento UBACyT),²⁰² se hacía un repaso por diferentes características geológicas, geomorfológicas, hidrológicas, edáficas, de vegetación y fauna para, luego, atender en clave histórica, el proceso de poblamiento de la región, las actividades económicas, los procesos de tenencia de la tierra y los conflictos por la tierra y los recursos naturales. Así, el autor concebía que,

La base de los problemas de la ACRB [Alta Cuenca del Río Bermejo] es obvia: la antigua desigualdad que existen entre los que tienen la tierra y no viven en ella y los que, habiendo nacido y trabajado allí toda su vida (...) no tienen derecho a nada. Es por eso que podemos decir que el conflicto actual en la ACRB es fundamentalmente (pero no únicamente) un conflicto por la posesión de la tierra. La novedad es que ese problema básico se cruza en estos momentos con otros, tampoco resueltos, como son el uso de los recursos naturales, la identidad étnica de los pobladores y también la inscripción de los conflictos en un marco nacional e incluso internacional (Reboratti, 1998, p. 173).

El análisis, en rigor, no se limitaba a describir y dar a conocer una región considerada de las más ignoradas del país, sino que también buscaba contribuir con la solución de los conflictos por las tierras, el uso degradante del ambiente y los recursos naturales y la pobreza de la población. En este sentido, identificando aspectos negativos y positivos de la región, ponía de manifiesto un tono propositivo que tenía como fin el desarrollo regional del área en donde las poblaciones locales, con su acervo cultural, económico y ambiental, se articularan políticamente con el Estado nacional y provincial. Sin embargo, Reboratti subrayaba que las condiciones que ofrecía el gobierno menemista no eran proclives para este tipo de desarrollo:

Esto, en momentos en que el Estado intenta desligarse de la responsabilidad de cualquier tipo de planificación, atribuyendo imaginarias fuerzas de mercado el ordenamiento de la actividad económica, puede parecer más que utópico, imposible. Pero hay que tener en cuenta que si el desarrollo regional de la ACRB se dejara librado a esas fuerzas del mercado y la dinámica de la situación continuara como hasta ahora, esto podría significar a mediano plazo lisa y llanamente la destrucción de sus recursos naturales y la emigración masiva de la población (...) En otras circunstancias políticas se podría pensar que la solución para la promoción del desarrollo regional en la ACRB sería la formación de una institución de fomento regional con

²⁰² Durante la década de 1990 fueron dos los proyectos UBACyT que dirigió Carlos Reboratti: “Sociedad, ambiente y desarrollo regional” (1991-1994) e “Integración y desintegración del Noroeste campesino” (1994-1997). A ellos se puede añadir “Historia Ambiental del Valle de Toldos (provincia de Salta)” (1995-1998) financiado por la Fundación Antorchas.

capacidad de planificación, que incluyera representantes de la región, de la provincia y del gobierno nacional...” (Reboratti, 1998, p. 200).

Otra publicación relevante del autor fue el libro *Ambiente y sociedad. Conceptos y Relaciones* (2000) que, concibiendo el tono público de las problemáticas ambientales o “la complicada relación que tiene la sociedad con el ambiente”, se proponía ahondar en distintos conceptos e ideas que emergieron para examinar tal cuestión ambiental (entre varios otros, recursos naturales, ambientalismo, desarrollo sustentable) como así también analizar en clave histórica distintas formas de ver y comprender las relaciones sociedad-ambiente y sus conflictos asociados. En efecto, “El ambiente como recurso”, “El impacto de la actividad humana en el ambiente”, “Ambiente y sociedad: las miradas clásicas”, “Los profetas de las catástrofes y los optimistas”, “El ambientalismo ¿Un nuevo paradigma?” o “El desarrollo sostenible: ¿una nueva utopía?” eran títulos de algunos de los capítulos que componían la obra. El epílogo, denominado “Reflexiones para mirar hacia adelante” dejaba a entrever la perspectiva que tenía Reboratti para comprender y abordar las problemáticas ambientales. Entre una postura más optimista y otra catastrofista, optaba por el realismo como punto intermedio en el que planteaba necesario adquirir una mirada amplia que tomara varias dimensiones, escalas y conocimientos disciplinares conjuntamente. Para ello, consideraba fundamental la planificación nacional y regional estatal en detrimento del libre mercado cuyo “juego” habría derivado la generación de catástrofes y la explotación y expropiación desahogada de los recursos naturales. En este sentido, la planificación articulada con las universidades y organizaciones no gubernamentales permitiría tener una política activa con conocimientos sólidos para entender y prevenir estas situaciones:

Para eso el punto fundamental es el conocimiento; solamente se pueden prevenir aquellos problemas cuyo comportamiento se conoce y, por lo tanto, se predice. El paso de la incertidumbre al riesgo y la prevención parece en estos casos muy importante. El conocimiento de los temas podría generar una política ambiental profunda y continuada, dejando de lado las de tipo esporádico y cíclico, que solamente son respuestas puntuales a problemas coyunturales y no tratamientos sostenidos y prolongados que van al fondo y no a la superficie del tema (Reboratti, 2000, p. 244).

Las preocupaciones de Reboratti en torno a los problemas ambientales, también tuvieron lugar en los espacios curriculares a su cargo en la carrera de Geografía de la UBA. Por un lado, se destacaba su labor como profesor titular en la materia *Geografía Rural*. Allí, de acuerdo con los programas de los años 1994, 1996 y 1999, cobraba preeminencia el

análisis, la descripción y la explicación de las características de los principales tipos agrarios de América Latina y de la conformación de estructuras agrarias específicas, adoptando una perspectiva centrada en los procesos de cambio en el espacio rural y sus consecuencias “territoriales, sociales y ambientales”. En este marco, la cuestión ambiental aparecía de manera transversal ya que figuraba en diversas unidades. En aquella denominada “Tipos y estructuras agrarias en América Latina” se hacía mención a la “dinámica ambiental: recursos naturales, producción e impacto”; en otra titulada “La plantación” se aludía a “el aprovechamiento de los recursos e impacto ambiental”; o en aquella nombrada “La raíz histórica de las estructuras agrarias en América Latina” se hacía referencia a “el impacto ambiental de los cambios agrarios”. A partir de 1996, el análisis de la problemática ambiental en el espacio rural, además, tenía una unidad específica titulada “Extractivismo y exploración de los recursos naturales”. Si bien no se daban precisiones sobre el concepto de “extractivismo”, el mismo figuraba en vinculación con los recursos naturales y el desarrollo económico, como así también con “efectos ambientales, sociales y territoriales”. Finalmente, en el programa del año 1999, se añadiría como tema “el debate sobre la agricultura sostenible”.

Por otro lado, cabe destacar el desempeño de Reboratti como docente, durante el año 1995, del seminario de graduación titulado *Ambiente y Sociedad en el Noroeste*. En estrecha vinculación con las investigaciones llevadas adelante en el Noroeste y la Cuenca Alta del Río Bermejo (Reboratti, 1997, 1998), el seminario buscaba abordar, en clave histórica, las formas y las características de las relaciones entre la sociedad y el ambiente en la región del Noroeste argentino. Allí, como marco más general se abordaba el “uso y apropiación de los recursos del ambiente. Parasitismo y degradación. Riesgo, incertidumbre y catástrofes” para, luego, precisar en “la dinámica ambiental del Noroeste: condiciones originales y cambios ambientales. Ciclos naturales y disrupción antrópica”, “el uso ambiental aborigen: mito y realidad”, “el impacto ambiental de la conquista”, “la independencia y las nuevas formas de uso ambiental”, “azúcar, ambiente y sociedad”, “el noroeste y la modernización productiva inducida (...) Las consecuencias ambientales: la deforestación”, “el problema de la tierra y el uso del ambiente” y la “ocupación y conflictos de la tierra en el chaco salteño. El marco ambiental y las actividades conflictivas”, entre otros ejes.

En rigor, tanto el trabajo teórico-empírico producido por Reboratti, como así también el contenido otorgado por la materia y seminario a su cargo, permiten apreciar el desarrollo de una variante de mirada de la relación sociedad-naturaleza de deterioro ambiental-conservación/planificación que buscaba integrar, con una fuerte impronta histórica, aspectos físicos y humanos para dar cuenta de problemáticas ambientales en términos de uso de recursos naturales, deterioros y degradación, pero también, asociadas a ellas, de otros tipos de conflictos como aquellos por la tenencia de la tierra. En este sentido, haciendo uso metodológico de la región (Alta Cuenca del Río Bermejo, Noroeste o América Latina) se diferenciaba de los estudios clásicos, y posicionaba en una perspectiva más bien crítica, a través de un marcado interés por señalar e identificar las tensiones y problemas socio-ambientales y/o socio-territoriales, proponiendo la planificación estatal como principal conducto para llevar adelante una solución a tales conflictos. En este sentido, daba cuenta y abonaba a la Geografía, en clave crítica y con compromiso social, que tenía lugar en el seno de la UBA.

3-Amenaza, catástrofe, riesgo y vulnerabilidad

De acuerdo con Castro y Zusman (2009), con el antecedente de algunos cuestionamientos llevados a cabo desde perspectivas humanistas y de la economía política, hacia la década de 1980 en América Latina comenzó a tener preeminencia la idea de la construcción social (material y discursiva) del riesgo. Éste, asumía la imposibilidad de objetivar un desastre como natural ya que el mismo se consideraba incomprensible fuera del papel de los grupos humanos. En este sentido, se colocaba el epicentro en las condiciones de la sociedad frente a un fenómeno para lo cual se desplegaba un entramado de otros conceptos como vulnerabilidad, amenaza y peligro, entre otros, que complementaban al de riesgo a modo de constelación (Haesbaert, 2020a [2014]).

En este contexto, en la carrera de Geografía de la UBA, y en línea también con su tono crítico y social, adquirió preeminencia la labor del Programa de Investigaciones en Recursos Naturales y Ambiente (PIRNA) que, como fue comentado en el capítulo anterior, comenzó su trabajo en este campo desde finales de la década de 1980. Allí, por medio de Claudia Natenzon, proliferó una línea de indagación vinculada con las nociones de riesgo y catástrofe como forma de superar aquellas miradas que, principalmente desde las ciencias naturales e ingenierías, abordaban situaciones de “desastres naturales” otorgando relevancia a las condiciones físicas del fenómeno, asumidas como extremas, y

desatendiendo las sociales al atribuir un rol pasivo y de espectadora a la sociedad. De acuerdo con Andrade y Laporta (2009, p.16)

Entre los pioneros en el tema se encuentra el PIRNA (Programa de Investigaciones en Recursos Naturales y Ambiente) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, que viene trabajando con la problemática de las catástrofes desde 1988. Al involucrarse con la Teoría Social del Riesgo, se elaboró un marco teórico propio en el cual la catástrofe cobra sentido en un continuo histórico donde se constata la presencia central del riesgo como parte de la sociedad moderna, y la construcción durante los momentos de "normalidad" social, de las condiciones que configuran y desembocan en los momentos de "catástrofe". En este marco, se ha tomado como foco de atención la comprensión de una de las dimensiones del riesgo, la denominada vulnerabilidad social, para la cual se desarrollaron abordajes, técnicas y herramientas de análisis particulares pioneros en Argentina. Invitados a colaborar con climatólogos e hidrólogos en investigaciones y proyectos conjuntos para proporcionarles conocimientos sobre los procesos sociales que podrían estar involucrados y anticipar futuras configuraciones de catástrofes producidas por un probable cambio climático, el Programa se consolidó en su trabajo interdisciplinario.

En el año 1995, una presentación teórica de esta propuesta tuvo lugar con la publicación de Natenzon titulada "Catástrofes naturales, riesgo e incertidumbre". Allí, la autora explicitaba el abordaje de una catástrofe en términos de riesgo y sus componentes: peligrosidad, vulnerabilidad, exposición e incertidumbre. El punto de partida era asumir que el riesgo era una característica de la sociedad moderna y, en este marco, siguiendo los postulados de Antony Giddens, que las situaciones catastróficas debieran de ser consideradas como problemas complejos. Ello desplazaba el centro de la atención de la fatalidad hacia la responsabilidad de las y los actores involucrados. La complejidad del problema, entonces, podía ser abordada a través del potencial de peligro que tuviera el fenómeno, sea natural o con cualquier grado de artificialidad (peligrosidad), de las condiciones socioeconómicas y los niveles de organización social que permitieran enfrentar y mitigar la catástrofe (vulnerabilidad), de las pérdidas esperadas o la distribución, en términos de población y bienes materiales, de lo que pudiera verse afectado (exposición) y de las limitaciones en el estado del conocimiento y las indeterminaciones en cuanto a competencias institucionales y aspectos normativos que incidieran en la toma de decisiones (incertidumbre). Si bien la clave, en rigor, estaba en considerar conjuntamente estas dimensiones, era la de vulnerabilidad aquella en la cual las ciencias sociales y, en particular la Geografía, tenían un aporte fundamental para el conocimiento y gestión de los riesgos (Barrenechea, Gentile, González y Natenzon, 2000).

Algunos de los proyectos que este grupo presentó a lo largo de la década de 1990, como así también la conducción de estudios de grado y posgrado por parte de Claudia Natenzon, dan cuenta de la importancia que se otorgó a este enfoque. A modo de ejemplo, se llevaron a cabo investigaciones como “Catástrofes naturales, políticas públicas y desarrollo en el ámbito rural de la Cuenca del río Salado. Provincia de Buenos Aires” (1989-1990), “Conservación del territorio en Argentina: situaciones de riesgo en el estuario del río de la Plata” (1998-1999) y “Riesgo ambiental, catástrofes y vulnerabilidad social. Análisis del AMBA litoral” (2001-2003) con financiamiento UBACyT, a la que cabe agregar otras como “Riesgo, catástrofes e incertidumbre. Inundaciones y accidentes tecnológicos en el litoral fluvial argentino de la baja cuenca del Plata” (1998-1999), financiado por la ANPCyT, Además, se puede hacer mención a algunas de las tesis dirigidas por Claudia Natenzón, como las de Silvia González titulada “Gestión urbana pública y desastres: inundaciones en la baja cuenca del arroyo Maldonado (Capital Federal, 1880-1945)” (1997), de María Fernanda Saint Lary sobre “Las inundaciones en Coronel Pringles (1980-1998): un enfoque geográfico” (2001) o de Diego Rios denominada “Vulnerabilidad, urbanizaciones cerradas e inundaciones en el Partido de Tigre durante el período 1990-2001” (2002). También fueron tuteladas por Natenzon las becas de iniciación y perfeccionamiento de investigación de CONICET de Julieta Barrenechea sobre “Estrategias político institucionales de riesgo ambiental. La planificación de toma de decisiones como proceso comunicativo. El caso del Sub Proyecto U.N.- DHA – DNDC” (1996-1998) y “Dimensiones institucionales de riesgo tecnológico industrial. El caso del Polo Petroquímico de Dock Sud, Provincia de Buenos Aires” (1998-2000), y de Elvira Gentile sobre “Gestión social de catástrofes en Argentina. El caso de las inundaciones en las ciudades intermedias” (1997-1999) y “Revalorización del territorio en zonas de riesgo: gestión de inundaciones en el barrio de La Boca” (1999-2002). En rigor, tanto los proyectos de investigación como las tesis y becas evidencian el desarrollo y fortalecimiento de esta perspectiva en el marco del Instituto de Geografía. Adicionalmente, algunos programas de materias también dictadas por esta geógrafa posibilitan considerar su presencia como parte de los contenidos formativos que ofrecía la Carrera.

El programa de *Geografía Social Latinoamericana* del año 1999 mostraba una organización de los temas en cuatro secciones: “Introducción a la Geografía social latinoamericana”, “Encuadre mundial”, “Problemática ambiental” y “Perspectiva

económica”. Era en el tercer punto donde la inclusión del tópico “desastres naturales” abría la discusión en torno a la propuesta de catástrofes, riesgos y las distintas componentes del marco teórico esbozado por Natenzon:

Estos intereses se ponen de manifiesto con mayor evidencia al producirse las llamadas **catástrofes naturales** que surgen potenciando otros problemas (sociales, económicos, ambientales) como combinación de varios factores configuradores de una situación riesgosa: las condiciones de soporte natural, las condiciones socioeconómicas y las configuraciones territoriales resultantes. Hasta cierto punto, es posible conocer estos factores; sin embargo hay una cuota de desconocimiento que, acumulada, se transforma en incertidumbre, la contracara del riesgo. Esta incertidumbre está colocada y se resuelve en el ámbito de las decisiones políticas. (Iglesias de Cuello, 1999, p. 10. Negrita original)

Por su parte, el programa del año 2001 presentaba una nueva organización que mantenía cuatro secciones, pero con diferente denominación (“América Latina y Globalización”, “Las heterogeneidades del continente”, “Consecuencias sociales y territoriales” y “El futuro continental”) y una distribución del contenido en diez unidades. En este marco, la novena unidad, inmersa en la tercera sección, incluía como temas las “problemáticas específicas de vulnerabilidad social: el riesgo ambiental” y “los desastres ‘naturales’ y ‘tecnológicos’” para realizar una evaluación de la situación a través de distintos estudios de caso. En ambos programas, como parte de la bibliografía, cabe destacar que figuraba el trabajo “Catástrofes naturales, riesgo e incertidumbre” (1995).

Por otro lado, la asignatura *Geografía Física de la Argentina*, conducida anteriormente por Alfredo Siragusa, desde el año 2000 quedó bajo la dirección de Claudia Natenzón, quién le otorgó una nueva impronta. Así, de ser una materia que analizaba la geomorfología, el clima, la red de drenajes, los suelos, la vegetación y los recursos naturales en las distintas regiones naturales del país, pasó a interesarse por las principales teorías referidas a problemáticas del medio físico, a examinar los componentes básicos del escenario físico nacional y a identificar problemas ambientales específicos inculcando “...un sentido crítico frente a las teorías, los contenidos y las lecturas presentadas...”. En este contexto, era en la cuarta unidad del programa del año 2001 donde se analizaban “el eje fluvial Paraguay/ Paraná /Plata y las inundaciones catastróficas”, en un esquema más general que abordaba “las relaciones relieve-clima: las cuencas hidrográficas” y que presentaba como bibliografía una amplia producción de su docente titular entre la que se encontraba el título de “Catástrofes naturales, riesgo e incertidumbre” (1995).

Similar situación experimento la materia *Geografía Física* que desde el año 2000 pasó a tener como titular a María Isabel Andrade en reemplazo de Alfredo Siragusa. La fundamentación del nuevo programa explicitaba que “El geógrafo, desde el enfoque físico, debe ser capaz de apreciar las complejas interacciones dentro del medio ambiente en una variedad de escalas, para contribuir en la tarea de minimizar riesgos. La Geografía es una Ciencia Social. La materia Geografía Física debe inscribirse, por lo tanto, en este marco.”. Con este espíritu, esta asignatura que, de acuerdo con el análisis de los programas de la década de 1980 incluía referencias indirectas (si lo hacía) de los grupos sociales en relación con la naturaleza, ahora se planteaba conocer las “interacciones entre el sistema físico-natural y el sistema humano” y comprender el medio ambiente como “sistema complejo y cambiante”. De esta manera, a lo largo de las distintas unidades se proponía un estudio de ciertos aspectos físicos acompañado por la consideración de su influencia en la sociedad y sobre cómo las sociedades modernas las afectan o transforman. Si bien no se dedicaba ninguna unidad específica a trabajar desde la catástrofe, el riesgo y la vulnerabilidad, la propuesta comentada y la inclusión en la bibliografía del texto ya citado de Natenzon junto a otros como “Construyendo el riesgo ambiental en la ciudad” (1996) de Hilda Herzer y Raquel Gurevich, permiten suponer, aunque sea de manera parcial, la presencia de este abordaje.

Ahora bien, en la Geografía cuyana, desde una matriz conceptual semejante, fue Nelly Gray de Cerdán, por medio del Centro de Estudios Territoriales y Estratégicos para el Mercosur (CETEM), quién desarrolló un área de trabajo centrada en situaciones de riesgo y vulnerabilidad ante desastres, pero con mayor énfasis en el tratamiento de su previsión y manejo. La particularidad es que Cerdán a través del CETEM, daría cuenta de la contribución de los sistemas de información geográficas, campo de trabajo que tomó protagonismo, y esta geógrafa impulsó fuertemente, en la Geografía de la UNCuyo durante la década de 1990.

Tempranamente, en el año 1990, Gray de Cerdán con la colaboración de Ana Álvarez y Gladys Ruiz de Lima había publicado el artículo “La estructura urbana frente al riesgo sísmico: Mendoza en el terremoto del 25-1-85”. Allí, en ocasión del desastre ocurrido, las autoras buscaban incorporar las respuestas de la población ante fenómenos sísmicos como una variable más a la hora de pensar el desarrollo de la urbanización Gran Mendoza. En este sentido, asumiendo la dificultad para prever la ocurrencia del evento, afirmaban

que "...la experiencia demuestra que es posible prever el comportamiento de la población y el comportamiento de la estructura física de la ciudad ante ellos" (p. 106). Desde este lugar, Cerdán, Álvarez y Ruiz de Lima bregaban por el desarrollo de una "conciencia sísmica" más que "organización frente al desastre", debido a que "...la conciencia sísmica implica previsión, organización y control constante de las estructuras urbanas existentes y a desarrollar" (p.110).

Años más tarde, en 1998, Cerdán contribuyó en la elaboración del libro "Navegando entre brumas. La aplicación de los sistemas de información geográfica al análisis de riesgos en América Latina". Esta obra, editado por la Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina (LA RED),²⁰³ tenía como propósito sistematizar diferentes experiencias de aplicación de sistemas de información geográfica en análisis de riesgos en América Latina y un análisis de los problemas conceptuales y metodológicos que se enfrentaron en su diseño e implementación. En este marco, el capítulo elaborado por la geógrafa mendocina "SIG: prevención y manejo de la vulnerabilidad urbana en zonas de alto riesgo sísmico", apoyándose en el artículo anterior mencionado, señalaba que los sistemas de información geográfica permitieron recopilar y tratar información relevante que facilitó la producción de cartografía con alto nivel de precisión, como así también la disposición de "un CATASTRO INFORMATIZADO DE RIESGOS POTENCIALES" (p. 228, mayúscula original). A partir de ello fue posible identificar distintos accesos a hospitales de alta complejidad, localizar edificios públicos y privados con potencial riesgo ante eventos sísmicos de alta intensidad, determinar zonas de mayor compromiso sísmico en términos de infraestructura y diagramar su acceso al sistema sanitario y construir metodologías de evaluación y monitoreo de actividades desarrolladas en la urbanización Gran Mendoza y el riesgo potencial al cual se encontraban expuestas. Poniendo énfasis en la importancia que tiene la reflexión y discusión teórico-conceptual antes de la aplicación de un SIG, Cerdán destacaba, en rigor, la virtud de estas herramientas en la

²⁰³ Desde 1980 un conjunto de intelectuales de América Latina comenzó a incorporar en sus análisis las críticas que la economía política realizaba sobre la concepción de riesgos y desastres con un carácter naturalista. De acuerdo con Castro y Zusman (2009), fue como resultado de estas experiencias que en 1992 se creó la Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres (LA RED). De esta manera, emergió un campo de conocimientos que bregaba por la construcción social (material y discursiva) de los desastres y los riesgos. Así, "En primer lugar plantean la cuestión de la construcción gnoseológica o epistemológica de las amenazas al distinguir entre éstas (...) y los fenómenos naturales (...); también señalan la multiplicidad de miradas y sentidos que participan de la construcción del problema, aunque este planteo se enuncia en un sentido aplicado: el reconocimiento de la multiplicidad de visiones sería una condición para generar consenso y viabilidad a los proyectos y prácticas de mitigación del riesgo. En segundo lugar establecen que tanto el riesgo como el desastre son construcciones discursivas y materiales en las que intervienen diferentes actores e instituciones (entre ellos, los científicos) y que tal proceso es dinámico: la concreción de desastres puede establecer la base para nuevas condiciones de riesgo." (Castro y Zusman, 2009, p.142).

capacidad para crear bases de datos y mapas temáticos, realizar análisis del comportamiento de fenómenos puntuales y de sus áreas de influencia y llevar a cabo tratamiento estadístico. Finalmente, si bien subrayaba que la incorporación de los SIGs en los ámbitos institucionales constituía un proceso lento,

“...por la experiencia desarrollada en los organismos ambientalistas, se puede observar que la introducción de tecnologías SIG produce fuertes transformaciones en el modo de operar de las instituciones: acorta los plazos de trabajo, simplifica algunas tareas, agiliza la toma de decisiones, etc. Pero también crea fuertes resistencias en los organismos que están burocratizados (...) y expectativas que pueden transformarse en limitaciones al funcionamiento del SIG” (Gray de Cerdán, 1998a, p.241).

Por último, en otra publicación del año 1998 denominada “Evaluación y reducción de la vulnerabilidad: un enfoque indispensable para la gestión territorial”, Nelly Gray de Cerdán señalaba que amenaza, riesgo y vulnerabilidad constituían un nuevo vocabulario para la gestión del territorio. En su consideración, cada sociedad construye sus situaciones de riesgo como resultado de que es posible actuar sobre algunas amenazas y existe la capacidad para controlar la vulnerabilidad. Por ello, la gestión humana sobre el territorio tendría que dirigirse a reducir la vulnerabilidad y los riesgos a desastres mediante la elaboración de planes preventivos que apunten al manejo de los peligros y planes de emergencia que tiendan al manejo de desastres. De esta forma, sería clave la introducción de la evaluación de la vulnerabilidad y las acciones de mitigación en el proceso de planificación de proyectos de desarrollo y, en ellos, la utilización de nuevas tecnologías como la teledetección y los sistemas de información geográfica. En efecto, el procesamiento de datos, la elaboración de cartografía específica y la formulación de procedimientos metodológicos se erigían como herramientas sustantivas para el manejo y la reducción de la vulnerabilidad y el riesgo. Y en este último punto, Cerdán marcaba el aporte específico del CETEM:

En el C.E.T.E.M. (Centro de Estrategias Territoriales para el Mercosur) se ha creado un procedimiento que permite evaluar los niveles de vulnerabilidad para guiar el crecimiento urbano y garantizar estabilidad y permanencia del asentamiento poblacional. Se ha perfilado para que pueda ser utilizado en los códigos de edificación y en los códigos de urbanización, como indicadores de conductas frente al medio natural y construido por el hombre. Consta de dos matrices de información: 1. La matriz de habitabilidad natural que pone en correlación la oferta del medio natural urbano y las demandas de la población. De aquí surge el I.V.N. (Indicador de Vulnerabilidad Natural Urbano). 2. La matriz de uso social del ambiente, que pone en correlación la oferta de infraestructura y servicios con la demanda del grupo social. De ahí el I.V.S. (Indicador de Vulnerabilidad Social Urbana). Estas matrices han sido ensayadas

en la ciudad de Mendoza (900.000 habitantes) que tiene condiciones ambientales y de vulnerabilidad muy frágiles y complejas de manejar y en la práctica ha quedado demostrado que no sólo pueden ser utilizadas por los organismos públicos, sino que pueden prestar servicios a diferentes usuarios del ámbito financiero, económico, inmobiliario, etc. (Gray de Cerdán, 1998b, p. 71-72).

De esta manera, es posible apreciar que las nociones de amenaza, riesgo y vulnerabilidad pasaron a formar parte de los temas de intereses del nuevo Centro comandado por Nelly Gray de Cerdán en articulación con los sistemas de información geográfica en búsqueda de atender la previsión y el manejo de y en situaciones de desastres. Más aún, como se ha mencionado en el apartado 4.2.3, Cerdán creó una Especialización en Prevención, Planificación y Manejo Integrado de Áreas Propensas a Desastres, como resultado de “...un esfuerzo sistemático para formar científicos, académicos, profesionales y técnicos para incorporar el tema en disciplinas (...) para reducir la vulnerabilidad y lograr el Desarrollo Sostenible” (Facultad de Filosofía y Letras-UNCuyo, Ordenanza 7. 1997, p.3). Mediante esta carrera de posgrado se pretendía otorgar conocimientos científicos que faciliten el manejo de metodologías y técnicas para realizar diagnósticos e intervenciones de problemas relacionados con catástrofes, como así también planes y prácticas de prevención y respuesta. En efecto, se trataba de cuatro cursos de un mes de duración que, entre sus contenidos, proponían el estudio de “definiciones básicas: amenazas, vulnerabilidad, riesgo”, “fenómenos naturales, desastres antrópicos y Desarrollo Sustentable”, “la planificación urbana y regional en la toma de decisiones del sector público y privado. Incorporación del tema de desastres en la planificación”, “degradación ambiental y desastres urbanos”, “evaluación de impacto ambiental y social de los desastres”, “preparación de cartografía de peligros naturales”, “elaboración de Indicadores de Vulnerabilidad”, “la educación, el tratamiento de la información (SIG) y la comunicación”, entre otras.

También cabría mencionar la materia *Geografía Urbana y Urbanismo* dirigida por Nelly Gray de Cerdán y Gladys Ruiz de Lima. De acuerdo con los programas de los años 1997 y 2000, esta asignatura mostraba cierto correlato con las propuestas de investigación que emergían en el CETEM al proponer, entre otros objetivos, la introducción de los conocimientos geográficos en “la gestión ambiental de las ciudades teniendo en cuenta que es un espacio complejo que desencadena transformaciones irreversibles en el ambiente.”. Siguiendo esta línea, mientras que en la primera unidad titulada “Desafíos actuales en la

organización y control de las ciudades”, se estudiaban temas como “desequilibrios sociales, económicos y ambientales: gestión ambiental, gestión del riesgo y manejo de la información. El aporte de la Geografía al Urbanismo”, en la segunda denominada “Ordenamiento y gestión sustentable de las ciudades” incluía como ejes “Estrategias, principios y componentes de la nueva gestión urbana”, “planificación estratégica y participativa”, “el municipio como base de la gestión-planificación y el ordenamiento de las ciudades” y “el papel del geógrafo como profesional”. Además, buena parte de su bibliografía se nutría por la propia producción que había desarrollado la titular, contando, entre otras producciones, con algunas de las mencionada más arriba. En efecto, las propuestas de avanzar en una gestión territorial que incorporara las situaciones de amenaza, vulnerabilidad y riesgo desde la prevención y el manejo, parecieran tener un lugar, aunque de manera mucho más reducida en el grado en comparación con la centralidad adquirida en el posgrado a partir de la Especialización.

En rigor, tanto Claudia Natenzon y el PIRNA como Nelly Gray de Cerdán y el CETEM construyeron una variante original del abordaje de la relación sociedad-naturaleza. Ambas se apoyaron en la idea de que los riesgos y los desastres son construcciones materiales y discursivas inescindibles de las sociedades. Mientras la primera abogó por un desarrollo teórico que comprendía a la catástrofe como un problema complejo, siguiendo perspectivas de la teoría social, y el análisis del riesgo a partir una constelación de conceptos como peligrosidad, vulnerabilidad, exposición e incertidumbre; la segunda incorporó la utilización de los sistemas de información geográfica como método eficaz para generar estrategias de prevención y manejo de los desastres y una gestión del territorio que permitiera reducir el riesgo y la vulnerabilidad. Ambas, entonces, daban cuenta de un abordaje que guardaba relación con el desarrollo de perspectivas claves para los cambios epistemológicos que experimentaban las respectivas carreras de Geografía.

4-Carta dinámica del medio ambiente, percepción y ordenamiento

En la Geografía cuyana, durante la década de 1980, el Centro de Cartografía del Medio Ambiente, en donde cobró preeminencia la carta dinámica del medio ambiente como metodología de trabajo desarrollada por Ricardo Capitanelli, tuvo una labor destacada en el tratamiento de la relación sociedad-naturaleza en clave deterioro-conservación/planificación. A partir de 1990, la producción académica del Centro en la materia fue profusa: “Medio ambiente en regiones secas, naturaleza y problemas” (1991),

“Geomorfología: procesos y formas de modelados de terrenos” (1992), “Ordenamiento ambiental, urbano y territorial. Municipalidad de San Luis” (1994), “Geografía para el medio ambiente. Parte I y II” (1993;1995), “Problemas del medio ambiente de la provincia de Mendoza” (1997), “Geografía física y medio ambiente: revalorización y enseñanza, métodos y técnicas de trabajo” (1998) y “Problemas medioambientales y calidad de vida” (2000), son algunos ejemplos. A ellos, se puede añadir, las tesis doctorales de Jorge Ríos sobre “Carta del medio ambiente y su dinámica del partido de Vicente López: a escala 1:10.000” (1995), de Raúl Mikkan sobre “Fenómenos catastróficos naturales que afectan al Gran Mendoza” (1996) y de Cristina Valenzuela de Mari sobre “Los efectos geográficos de la actividad ganadera en la organización regional del Gran Chaco Argentino: (ensayo de síntesis geográfica del período 1895-1988)” (1997), dirigidas por Capitanelli.

En la gran mayoría de estos trabajos se buscaba indagar sobre problemáticas ambientales vinculadas con la contaminación de aguas, suelos y aire, el deterioro a partir del desarrollo de ciertas actividades agrícolas, ganaderas y/o industriales, el impacto de determinados usos del suelo, especialmente a partir de la expansión urbana o sobre los efectos de los procesos de degradación ambiental en la calidad de vida de la población. En varios casos, la herramienta de trabajo continuó siendo la carta dinámica del medio ambiente. De hecho, el director del CCMA, hacia finales de la década de 1990, aún difundía esta forma de trabajo en términos de novedad:

La carta del medio ambiente y su dinámica focaliza los objetos más complejos de la realidad geográfica y, por ende, es muy compleja. Se trata de un instrumento nuevo de la geografía, de gran valor pero poco difundido, especialmente en argentina. La clasificación de las cartas que se detalla a continuación ayuda a precisar la naturaleza de las cartas del medio ambiente: 1) cartas de análisis, que tiene por objeto cartografiar elementos o procesos simples; 2) cartas de síntesis cuya finalidad es la representación de asociaciones de elementos o procesos y 3) cartas de síntesis, de sensibilización o de problemas del medio ambiente, destinadas no solo a hacer tomar conciencia del estado del medio ambiente y su dinámica, sino también encontrar una solución. En realidad se trata de una carta muy importante, la cual tiene la virtud de presentar una visión unitaria del medio (natural) y ambiente (actividad social) estrechamente vinculadas. Es la única que toma en cuenta todos los elementos naturales (aire, agua y suelos) y la acción humana (presente y pasada) (Capitanelli, 1998, p.4).

En este contexto, fueron originales las contribuciones que, utilizando la carta dinámica del medio ambiente, incorporaron nuevas dimensiones de análisis como aquellas versadas en los estudios de percepción o en el ordenamiento territorial y ambiental.

Por una parte, en 1991 María Isabel Codes de Palomo y Silvia Robledo publicaron en el “Boletín de Estudios Geográficos” el artículo “Percepción de la contaminación industrial en el Departamento de Guaymallén, provincia de Mendoza” (1991), que venía a ofrecer una mirada novedosa sobre el estudio ya realizado desde la carta del medio ambiente en el mismo Departamento (Robledo, 1987). En esta ocasión, Codes de Palomo y Robledo (1991, p.305) proponían “examinar la actitud colectiva frente al peligro de contaminación, sobre todo provocada por las industrias, y evaluar propuestas para solucionar dicha problemática”. En otras palabras, buscaban atender, a través de encuestas, las dimensiones subjetivas (la percepción de la población) de una realidad concebida como objetiva (la contaminación en el departamento de Guaymallén) para enriquecer así los estudios ambientales y fomentar la participación ciudadana en la planificación ambiental. En efecto, de acuerdo con las autoras, este trabajo permitió valorar tres cuestiones: la colaboración de estudiantes en la realización de las encuestas, como parte de una actividad realizada en el marco de la materia *Ecología de las Regiones Áridas*, conducida por Codes de Palomo y Robledo (valor pedagógico); la inclusión de los aspectos más subjetivos como contribución original en los estudios ambientales (valor científico) y, finalmente, asociado a lo anterior, la comprensión de que la consideración de las voces e intereses de las poblaciones involucradas eran un insumo relevante para la planificación y la solución de los problemas ambientales (valor social).

Por otro lado, en el año 1994 fue publicado el trabajo “Ordenamiento ambiental, urbano y territorial. Municipalidad de San Luis”, como resultado de un convenio entre las autoridades de la ciudad de San Luis, el gobierno provincial, el Centro Federal de Inversiones y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. En representación de esta última, y para atender el área ambiental del proyecto, Ricardo Capitanelli fue designado como director general acompañado por Mariano Zamorano y Juan Roccatagliata en la dirección y Diego Espinosa, Silvia Robledo, María Mennino, Mónica Oliveira, Nesrin Karake y Mónica Cortelezzi en calidad de equipo técnico. Como marco metodológico, la obra reposó en la utilización de la carta dinámica del medio ambiente que, en consideración de los directores, permitió constituir un inventario detallado sobre “las virtudes y defectos del medio ambiente” de la ciudad de San Luis. En este marco, se realizó un diagnóstico ambiental y urbano examinando diferentes características físicas y urbanas del área para, luego, identificar aquellas problemáticas vinculadas tanto con modificaciones naturales, como las crecientes de los ríos, como así

también aquellas inducidas por el accionar humano, como la contaminación de las aguas, el aire y el suelo.²⁰⁴ Finalmente, se propuso un modelo de ordenamiento territorial, urbano y ambiental que, entendido como una política pública de base territorial orientada a la equidad social y sustentabilidad ambiental, obraba como recomendación para la toma de decisiones por parte de las autoridades correspondientes.

En consecuencia, se hace necesaria la elaboración de un PROYECTO POLÍTICO PARA LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA CIUDAD, formulando luego una ESTRATEGIA a partir del desempeño socioeconómico de San Luis. La ordenación del espacio, técnica y política a la vez, se la debe entender como una compatibilización y racionalización de las diferentes formas de ocupación territorial con el objeto de optimizar los recursos con que cuenta la sociedad y dar base espacial a un desarrollo con equidad y sustentabilidad” (Capitanelli, 1994, p.181. Mayúscula original).

El acceso limitado a programas de materias solo ha posibilitado identificar que en *Ecogeografía*, conducida por María Isabel Codes de Palomo y Silvia Robledo, había un hilo conductor con las propuestas que emergían en el Centro de Cartografía del Medio Ambiente. En efecto, de acuerdo con el programa del año 2001, luego de introducir nociones básicas como “ecogeografía”, “sistemas y modelos” y “eco-geosistema”, se dedicaba el tercer bloque, titulado “¿El medio ambiente, destrucción o conservación antrópica?”, al análisis de la “influencia del hombre sobre la biosfera”. Desde este lugar, tenían cabida temas como “impacto ambiental”, “riesgos naturales y antrópicos”, “contaminación urbano-industrial”, “contaminación del agua y del aire” y la “relación entre metodologías propuestas de investigación medioambiental y los distintos paradigmas geográficos”, a los que se añadía un interés por la educación ambiental distinguida entre “formal y no formal”. En efecto, se trataba de una asignatura que abordaba la relación sociedad-naturaleza en términos deterioro-conservación/planificación y, si bien explícitamente no aparecían como tópicos la carta dinámica del medio ambiente ni su dimensión más subjetiva, los trabajos comentados referentes a ello figuraban en como parte de la bibliografía.

En definitiva, los estudios de percepción como así también aquellos vinculados con el ordenamiento territorial y ambiental, configuran dos variantes que se desprenden de los

²⁰⁴ Resulta interesante señalar que el capítulo II titulado “La imagen colectiva de San Luis, de acuerdo con la representación mental de sus habitantes. Geografía de la percepción” se abocaba a una dimensión más subjetiva de los aspectos urbanos, pero no así de los ambientales. En efecto, esta línea de indagación se corresponde con aquella desarrollada por Mariano Zamorano en la década de 1980 que, en este caso particular, no adquirió la impronta que le dieron Codes de Palomo y Robledo comentada anteriormente.

estudios de la carta del medio ambiente desarrollados por el CCMA en general, y Ricardo Capitanelli en particular. Mientras en el primer caso cobró relevancia el contenido subjetivo, en el segundo, si bien ya la carta del medio ambiente incluía una acción vinculada con la planificación en pos de mejorar la calidad de vida, se reforzó el sentido técnico y de la política pública para obtener tal objetivo. Ello, cabe señalar, no se desentendía del lugar predominante que adquirió el ordenamiento territorial en la Geografía cuyana, especialmente con la labor realizada por el CIFOT.

5-Ordenamiento territorial ambiental

La vinculación entre las problemáticas ambientales y los planteos de ordenamiento y planeamiento territorial tuvieron destacada atención en la Geografía cuyana durante la década de 1990. Quizás, en parte, esto haya obedecido a que la cuestión del ordenamiento ambiental o del ordenamiento territorial y ambiental fue uno de los temas que cobró creciente interés conforme las distintas normativas provinciales que obraron en este sentido.

A finales del año 1991 y principios de 1992 fue aprobada la ley provincial 5804 que planteaba la planificación del sector oeste del Gran Mendoza quedando sujeto “a expropiación, a regularización del uso de la tierra o a creación de reservas naturales, según lo determine oportunamente el Poder Ejecutivo”. En efecto, “mejorar las condiciones de vida de la población”, “restablecer y preservar el sistema ecológico natural y paisajístico”, “evitar la degradación del suelo y el progresivo deterioro ambiental y del patrimonio histórico-geológico”, “crear un nuevo sistema ecológico (natural modificado) que colaborara a mejorar las características ambientales” y “crear nuevas opciones de crecimiento económico para la provincia a través de las actividades forestales, turísticas, y/o culturales”, eran algunos de sus objetivos.

Seguidamente, en el año 1992, fue aprobada la ley provincial 5961 que buscaba garantizar “la preservación del ambiente en todo el territorio de la provincia de Mendoza, a los fines de resguardar el equilibrio ecológico y el desarrollo sustentable”. Para lograr tal cometido, entre otras cuestiones se postulaba “El ordenamiento territorial y la planificación de los procesos de urbanización, poblamiento, industrialización, explotación minera y agrícola-ganadera y expansión de fronteras productivas, en función de los valores del ambiente”, “la utilización racional del suelo, atmósfera, agua, flora, fauna, gea, paisaje,

fuentes energéticas y demás recursos naturales en función de los valores del ambiente”, “la orientación, fomento y desarrollo de iniciativas públicas y privadas que estimulen la participación ciudadana en las cuestiones relacionadas con el ambiente”, “la orientación, fomento y desarrollo de estudios e investigaciones ambientales” y “la coordinación de las obras y acciones de la administración pública y de los particulares en cuanto tengan vinculación con el ambiente”.

Finalmente, un tercer hecho destacado es el ya mencionado decreto 1939 del año 1996 (ver apartado 4.2.2.3) que buscaba garantizar en la ejecución de la política ambiental los principios establecidos en la ley 5961 y proponía “un aprovechamiento racional y armónico del potencial de los recursos naturales de los distintos ecosistemas provinciales, orientado a mejorar las condiciones para un desarrollo humano sustentable y equitativo de los mendocinos” (Decreto 1939, p.2). Para dar con ello, entre diversos objetivos proponía “consensuar las directrices para la planificación ambiental provincial, de sus regiones y ecosistemas”, “elaborar una estrategia hacia el sector productivo sobre la base de los beneficios que para la competitividad implica un ambiente protegido, propiciando la utilización sustentable del potencial de los recursos naturales provinciales, “actualizar y sistematizar la política de control de la contaminación ambiental”, “prevenir los accidentes tecnológicos, estableciendo programas de prevención y de mitigación de los eventuales daños al ambiente”, generalizar los procesos participativos en la problemática ambiental, generando oportunidades para la satisfacción de las necesidades mediante el esfuerzo propio de los interesados” y “desarrollar e incorporar el Sistema de Información Ambiental en el proceso de toma de decisiones políticas.”.

También hay que señalar el acuerdo celebrado en 1993 entre el Ministerio de Medio Ambiente, Urbanismo y Vivienda de la provincia de Mendoza y el Departamento de Geografía (Decreto Provincial 1494, 1993), por el que ambos organismos se comprometían a “...a poner en valor los recursos ambientales, económicos y sociales de la Provincia para generar un Ordenamiento Territorial al servicio de las políticas provinciales de crecimiento y desarrollo.”. De aquí, se proponía como objetivo específico la elaboración de una regionalización sobre la base de características físicas y humanas, “a partir de criterios geográficos, paisajísticos y funcionales que permitan aprehender la situación actual de los ecosistemas”. También se buscaba “colaborar en la determinación de las alternativas más adecuadas para conservar el medio ambiente”. Como primera

tarea, el Departamento de Geografía se comprometía a recopilar información relevante para, luego, hacer una selección de aquellos datos cualitativos y cuantitativos de mayor relevancia “para el medio ambiente y los ecosistemas naturales y antrópicos”. El trabajo, concluía con la elaboración de cartas de las subregiones de la provincia que destacaran “los componentes de los ecosistemas motivo de la figura política pública de ordenamiento territorial” y el ingreso de los resultados en un Sistema de Información Ambiental.

En rigor, este conjunto normativo sentó las bases de un involucramiento de distintos geógrafos y geógrafas y ámbitos de investigación cuyanos para generar y articular conocimientos geográficos con la problemática (y su ordenamiento) ambiental.

Como se ha comentado en los apartados anteriores, uno de los centros de investigación que cobró protagonismo en los temas de ordenamiento territorial fue el Centro de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial (CIFOT), innovando, además, en la utilización de los sistemas de información geográfica. Conforme la nueva agenda, los temas ambientales también comenzaron a ser parte de sus intereses. De hecho, en el marco del acuerdo firmado en 1993 entre el Departamento e Instituto de Geografía y el Ministerio de Medio Ambiente, Urbanismo y Vivienda del Gobierno de la Provincia, el CIFOT quedó a cargo de la elaboración de un Sistema de Información Ambiental. María Elina Gudiño de Muñoz, en el año 2000 publicó una reseña de esta labor con motivo del número inaugural de la Revista Proyección, espacio de difusión del CIFOT. Bajo el título “El CIFOT como apoyo a la gestión gubernamental. Un sistema de información ambiental para Mendoza”, la directora de este Centro, comentaba que se trataba de un instrumento clave, con desarrollo pionero en Mendoza, para quienes buscaban obtener información (referida a recursos naturales, la población, los equipamientos e infraestructuras creadas, usos del suelo, problemas ambientales de difícil control como aquellos de sismicidad, zonas inundables y de deslizamientos y problemas ambientales posibles de controlar como los basurales y otras fuentes de contaminación), para disminuir la incertidumbre frente a la toma de decisiones y, desde ellas, mejorar las condiciones medioambientales y la calidad de vida de la población. Entre los móviles que llevaron a su creación, Gudiño destacaba la emergencia de lo ambiental como problemática socialmente reconocida y la creación de un ministerio específico para tratar esta cuestión. Con este marco, el CIFOT, en tanto ámbito abocado al ordenamiento territorial con experiencia en vinculación con distintas instituciones públicas y privadas

de la provincia de Mendoza, se constituyó como el órgano predilecto para tal cometido. En efecto,

El grupo que conforma el CIFOT, emprende una tarea titánica, ya que en un año debe “diseñar un Sistema de Información Ambiental para la provincia de Mendoza”, lo que lo lleva a recopilar toda la información existente en la provincia, la que se encuentra dispersa y la mayoría sin sistematizar, a digitalizar y georreferenciar una gran cantidad de mapas base para poder obtener luego mapas temáticos y a generar bases de datos relacionales y cargar información básica para su puesta en funcionamiento. Esto no hubiera sido posible concretarlo sino se contase previamente con una gran cantidad de bases de datos y cartografía, producto de las investigaciones que se venían llevando a cabo desde hacía varios años (Gudiño de Muñoz, 2000, p.2).

También, el CIFOT llevó adelante diferentes capacitaciones para enseñar y aprender la virtud de los sistemas de información geográfica en el tratamiento de los temas de índole ambiental.²⁰⁵ Así, no solo dictó el “Curso avanzado de capacitación en Sistemas de Información Geográfica” (1995) destinado al personal del Ministerio de Ambiente, Urbanismo y Vivienda en el marco de la elaboración del Sistema de Información Ambiental, sino que además realizó instancias formativas de distintas escalas como el “Curso Latinoamericano sobre Sistemas de Información Geográfica. Hacia un nuevo paradigma tecnológico” (1995) que entre otros temas abordaba “Teledección y SIG para la conservación del medio ambiente”, o el Seminario Internacional “La interdisciplina en el Ordenamiento Territorial. Planificación estratégica y Medioambiental (2001) cuya finalidad era el intercambio de experiencias “...en un momento como el actual en que urge tomar decisiones relacionadas con la organización del territorio, los problemas ambientales y el uso del suelo.” (Carta de la directora del CIFOT Claudia Valpreda a directora de Instituto de Geografía María Gudiño de Muñoz, 12 de diciembre de 2000).

De hecho, los resultados de este Seminario Internacional y algunas ponencias destacadas fueron recogidas por el segundo número de la Revista Proyección en el año 2003. Allí, Gudiño de Muñoz comentaba el contenido de los trabajos presentados en los distintos ejes. En el caso del denominado “medio ambiente”, la autora marcaba como aporte destacado la definición de “potencialidades y fragilidades ambientales” de los espacios analizados y la inclusión de dimensiones como “el microclima urbano” y “los

²⁰⁵ Cabe señalar que, incluso, como parte de la fundamentación del Programa Educativo Permanente en Sistemas de Información Geográfica que buscaba impulsar el CIFOT en la carrera de Geografía a partir del año 1992, se destacaba que este Centro era una institución de vanguardia en la utilización de los SIG para ser aplicado en investigaciones sobre temas de ordenamiento ambiental, desarrollo urbano, ordenamiento ambiental de ciudades y departamentos de la provincia de Mendoza (Departamento de Geografía-UNCuyo, 1992).

componentes del suelo” en los proyectos de ordenamiento territorial. Como contrapartida, la, por entonces, directora del Instituto de Geografía, subrayaba que aún era perentorio la consideración de más variables ambientales en el ordenamiento territorial, la anticipación de los efectos producidos por ciertas actividades humanas y una mayor articulación entre estudios de impacto ambiental y la planificación:

Las ponencias presentadas sobre Medio Ambiente ponen de manifiesto la necesidad de una planificación territorial que considere variables ambientales. Cabe la reflexión acerca de que se continúan estudiando los impactos ambientales de la actividad humana con posterioridad a la aparición de conflictos y riesgos en el medio, nunca como previsión y acción anticipada a los daños. Otro aspecto a mencionar es la falta de integración entre los estudios de impacto ambiental y los procesos de planificación. Si el ambiente fuera tenido en cuenta como factor determinante en el planteo de un proceso de planificación, las evaluaciones de impacto ambiental no serían estudios aislados que nunca llegan a concertar acuerdo con los proyectos de intervención en el territorio (Gudiño de Muñoz, 2003a, p. 5).

En esta segunda salida del ámbito de difusión del CIFOT, también cabe mencionar otro escrito de Gudiño de Muñoz sobre “Desafíos para el neoliberalismo. Ordenamiento Territorial y Planificación estratégica” y el artículo de Claudia Valpreda, Gudiño de Muñoz, Beatriz Lillo y otros autores y autoras titulado “La evaluación de Impacto Ambiental y el Ordenamiento Territorial”. Mientras el primero concebía que, ante las evidencias de los efectos adversos del libre mercado, el ordenamiento territorial y la planificación estratégica se erigen como un desafío para diseñar cursos de acción concretos, coordinados y concertadas entre diferentes actores públicos y privados que tiendan, entre sus objetivos, a una mayor “equidad social” y “sustentabilidad ambiental” en pos de una mejor calidad de vida de la población; el segundo planteaba una reivindicación del componente espacial a la hora de llevar adelante evaluaciones de impacto ambiental, identificado distintos indicadores geográficos asequibles de ser incorporados en tales evaluaciones y utilizando sistemas de información geográficos y teledetección para su medición. De esta forma, ambos textos ponían de manifiesto la utilidad de abordajes como los que realizaba el CIFOT para el tratamiento de los problemas ambientales: mientras el ordenamiento territorial y la planificación estratégica permitirían llevar a políticas de desarrollo en articulación con aquellas de cuidado y conservación del medioambiente, los sistemas de información geográfica facilitarían la tarea de analizar indicadores de orden territorial que tenderían a enriquecer los estudios de impacto ambiental.

Por último, cabe señalar la existencia de algunos proyectos que, llevados a cabo entre 1996 y 1997 en el seno de un convenio de cooperación científico-tecnológica trazado entre el CIFOT y El Centro Helmholtz de Investigación del Medioambiente de Alemania, evidencian la incorporación de la cuestión ambiental en los trabajos de investigación. Así, por un lado, se destacan dos estudios coordinados por María Gudiño de Muñoz. El primero de ellos se titulaba “Una aproximación a la economía informal a través de lo ambiental” y buscaba profundizar el conocimiento sobre la articulación entre el comportamiento del mercado laboral (con énfasis en la economía informal) y las características medioambientales, procurando “determinar la relación existente entre la marginalidad ecológica (habitacional) y la marginalidad económica (empleo)”. Por su parte, el segundo denominado “Environmental Information System” procuraba desarrollar un sistema de información ambiental para las ciudades de Mendoza y Leipzig para “evaluar similitudes y diferencias en el accionar del hombre sobre su espacio, monitor continuamente las condiciones medio ambientales”. Además, se puede mencionar la investigación llevada a cabo por el investigador alemán Peter Thomas (ver nota 182) sobre “Microclima urbano de la capital de Mendoza”, que se orientó a identificar diferentes tipos y usos de la cobertura del suelo urbano que generaban impactos en el comportamiento térmico y de la humedad en la capa atmosférica más cercana al suelo (Instituto de Geografía-UNCuyo, 1997). Finalmente, en el informe de actividades del CIFOT del año 1997, se señala la existencia de un proyecto de educación ambiental. El mismo, fue reseñado por el propio Thomas en el primer número de la Revista Proyección bajo el título “Transferencia científica hacia la educación ambiental”. Allí, el enviado alemán comentaba la iniciativa de realizar un poster educativo ambiental de Mendoza denominado “Sé Tú Como El Cuyum”, para ser distribuido en las escuelas de distintos niveles. Financiado por el Centro Helmholtz, este poster tenía el cometido de guiar a observadores y observadoras hacia diferentes problemas ambientales identificados en el territorio de la provincia:

De tal manera se trata de provocar el interés del espectador, preservar y proteger la naturaleza junto con el Cuyún en los siguientes temas: - Preservar los bosques de algarrobo y no usar esta madera como leña. - No extraer y exportar plantas autóctonas sin acuerdo con las autoridades administrativas-políticas de la Nación o de la Provincia para usar su material genético en la producción por ej. de sustancias farmacéuticas en las industrias extranjeras. - Mantener limpio el espacio de vida urbano. - No violar las reglas de tránsito para garantizar la seguridad de los que participan en el mismo. - Usar los medios de transporte alternativos, como el trolley. - No tirar y dejar basura cuando se practica andinismo y trekking. - Denunciar y condenar el tráfico

ilegal de la fauna mendocina. - Visitar los ambientes naturales en forma prudente y respetuosa preservando los tesoros naturales de la provincia (por ej. el Cañón de Atuel, la Caverna de la Brujas, etc.). - Aprender a través del maestro de escuela cómo proteger el medio ambiente... (Thomas, 2000, p. 4).

En rigor, ya sea en colaboración con ámbitos gubernamentales, en la creación de instancias formativas o en la realización de actividades de investigación, se constata que el CIFOT, en línea con los espacios de poder que fue ocupando en la Geografía cuyana, se constituyó como un nuevo espacio que incorporó en sus análisis el estudio de las problemáticas ambientales. En ellos, se buscó destacar la relevancia del ordenamiento territorial como así también las virtudes de los sistemas de información geográfica, al igual que lo había hecho en las discusiones por el plan de estudios de 1997 y, más enfáticamente, del 2003, en la carrera de Geografía de la UNCuyo. La experiencia del Centro con entes públicos y privados y los convenios con entidades extranjeras le permitieron, además, ser una usina para promover nuevas formas de planificación y ordenamiento y llevar a cabo proyectos originales de educación ambiental.

Cabe hacer un último comentario en relación con la escasa presencia de esta variante en los programas disponibles de materias. Si bien no se ha tenido acceso a muchos de las asignaturas que formaban parte de la tecnicatura, en los encontrados de la licenciatura y el profesorado su inclusión es periférica. Así, por ejemplo, en *Planificación Urbana y Regional*, a cargo de María Furlani de Civit y Gladys Molina del Buono, de acuerdo con el programa del año 1997, la tercera unidad marcaba un interés específico por “mostrar una nueva ética social y ecológica” y, desde ella, ofrecer “nuevas orientaciones de la planificación para el desarrollo de ciudades y regiones: desarrollo local, sustentable, endógeno”. En *Problemas de Organización del Espacio en Argentina y América Latina*, conducida Ana Álvarez y Gladys Ruiz de Lima, el programa del año 2000 señalaba como uno de sus objetivos, conocer y evaluar estrategias para enfrentar los desequilibrios regionales y mejorar las condiciones generales de vida de los habitantes y, para tal cometido, expresaba una preocupación por estudiar en clave geográfica “la voluntad de ordenar el territorio y la preocupación del medio ambiente y su gestión”. Finalmente, en *Geografía Rural*, dirigida por Graciela Parra de Juri, el séptimo tema del programa del año 2000 indicaba la atención puesta en la articulación entre la agricultura, el medio ambiente y el ordenamiento del territorio. Así, algunos de sus ejes eran “agricultura e impacto ambiental: impactos ambientales de la actividad agraria”, “preservación de la naturaleza y

desarrollo rural”, y la pregunta por “¿ordenación o planificación rural?”. En rigor, en términos generales, se trataba de temarios que se diluían en unidades e intereses más amplios y que no tenían como referencia bibliográfica trabajos producidos por estos grupos de investigación.

En definitiva, tanto las actividades de investigación realizada por los centros o grupos radicados en UBA y UNCuyo, apoyadas en mayor o menor medida por algunos programas de materias, ponen en evidencia la existencia de una gran cantidad de variantes en el abordaje de la relación sociedad-naturaleza en clave de deterioro-conservación/planificación. La inclusión del desarrollo sustentable como tema de agenda, la incorporación de la reflexión crítica y el conflicto socioterritorial o socioambiental en los estudios de tipo regional, la emergencia de análisis desde la perspectiva del riesgo y la vulnerabilidad y su previsión y manejo, la continuidad de la carta del medio ambiente con el añadido de estudios de percepción y del ordenamiento territorial que agrega la dimensión ambiental en articulación con los sistemas de información geográfica, se erigen como una muestra diversa de la amplitud a la que asistió esta primera mirada. Ella no se desentiende de las características que adquirieron las respectivas carreras de Geografía durante la década de 1990, profundizando el tono crítico y de compromiso social en Buenos Aires e incorporando las geotecnologías ligadas al ordenamiento territorial en Mendoza.

4.2.4.2. Consolidación de los estudios de ontologías y conceptualizaciones marxistas en la problemática ambiental

La mirada de la relación sociedad-naturaleza esbozada desde perspectivas marxistas, mantuvo continuidad y exclusividad en el ámbito geográfico porteño durante la década de 1990. En el caso de la Geografía de la UNCuyo, a pesar de que espacios curriculares como *Epistemología de la Geografía* permitieron el conocimiento de distintas formas de pensamiento geográfico, entre ellas, las marxistas, esta mirada no tuvo desarrollo. Como indicaba Gladys Molina del Buono (1997), en el umbral del siglo XXI la crítica social no formaba parte de la metodología de la producción de la Geografía cuyana.

En este marco, un aporte novedoso fue el trabajo “Deuda externa por conservación: La Naturaleza de un negocio con exclusiones” presentado por Claudia Natenzon, Patricia Souto, Hortensia Castro, Juan Carlos Rima y Luis Gerosi en el II Seminario

Latinoamericano de Geografía crítica realizado en el año 1990. La misma fue llevada al papel por medio del libro “Nuevos Roles del Estado en el reordenamiento del territorio” compilado por Marcelo Escolar y Antonio Moraes y, como versión revisada, fue publicada en la revista “Realidad Económica” en el año 1991 bajo el título “Canje de deuda externa por Naturaleza. Nuevos conflictos sobre viejos dilemas”.

Reconociendo que la preocupación por los problemas ambientales estaba instalada en la sociedad desde 1970, el texto evidenciaba la emergencia de nuevas modalidades para atender la cuestión ambiental en los países latinoamericanos y, más ampliamente, subdesarrollado en el inicio del último decenio del siglo XX, signado por la profundización de políticas neoliberales. En efecto, la referencia apuntaba a la posibilidad de cancelar partes importantes de deuda externa a cambio de colocar porciones de territorio fuera del circuito productivo, aplicando un manejo de tipo conservacionista con fuertes restricciones de uso. Ello, en tanto propuesta que contaría con la participación de entidades gubernamentales, conservacionistas y financieras nacionales e internacionales, implicaba salvaguardar particulares elementos, definidos por tales instituciones como recursos naturales, que tuvieran una potencialidad, es decir, un uso significativo para la sociedad en el futuro.

Para Natenzon, Souto, Castro, Rima y Gerosi, este “canje de deuda por naturaleza” encarnaba la problemática del uso y suplantación del concepto de recurso natural por el de materia prima. Así, citando las reflexiones realizadas por Natenzon, Tsakumagkos y Escolar (1988), entendían que el concepto de recurso natural, en detrimento del de materia prima, despojaba la historicidad del proceso de recurrencia social mediante el trabajo humano, es decir, la existencia de las relaciones sociales de producción en la configuración de un vínculo sociedad-naturaleza histórica y socialmente desarrollada (ver apartado 3.2.5). De esta forma,

...desde nuestro punto de vista lo que se conserva intangible no son los recursos naturales en sí sino su uso futuro como materias primas -apropiados, recurridos y valorizados- por parte de algunos sectores de la sociedad. En realidad, aún cuando la valorización corresponde al futuro, esta conservación de hoy implica la apropiación de ese territorio y todo lo que en él se **localiza a través de las restricciones a usos actuales que están realizando otros sectores de la sociedad diferentes a aquellos que proponen/imponen las restricciones** (Natenzon, et al., 1990, p.303. Negrita original).

Así, desde enfoques marxistas, los geógrafos y geógrafas porteñas desnudaban un fenómeno que incurría en la naturalización de las materias primas y un discurso que se arrogaba en la supuesta beneficencia que traería consigo el canje de deuda por recursos naturales. En su lugar, arrojaban luz sobre la existencia de un proceso de valorización y apropiación territorial efectuado por ciertos actores y grupos sociales con intereses específicos. Para las autoras y autores, se trataba, entonces, de un mecanismo en el que ciertos sectores empresariales (por su capacidad y poder para valorar las potencialidades que tienen los recursos naturales en tanto materias primas), no gubernamentales, en especial aquellos apegados al discurso ambientalista de conservación (por satisfacer sus reclamos que, a su vez, garantizarían la apropiación futura de esos elementos) y estatales (por la posibilidad de aliviar la presión de deuda encarando un proyecto de conservación con amplio consenso), eran quienes obtendrían las principales ganancias. La contracara, en rigor, estaba en los conflictos por el uso de la tierra y el empobrecimiento generados por la exclusión de otros agentes sociales en las tomas de decisiones y en la distribución de los réditos económicos: "... en definitiva, los grandes ausentes, tanto en la negociación como en sus beneficios, son las comunidades locales más pobres (aborígenes, trabajadores, campesinos) que viven en estos territorios y se sustentan de ellos." (Natenzon, et al., 1990, p. 308).

Este tipo de mirada mantuvo vigencia en materias como *Recursos y Sociedad*²⁰⁶ y *Teorías Contemporáneas en Geografía II* que fueron nombradas de esta forma luego del cambio de plan de estudios del año 1992. En la primera, cabe señalar que, de acuerdo con los programas de los años 1994, 1996 y 1998, Marcelo Escolar dejó de formar parte de la cátedra. Junto a Pedro Tsakoumagkos y Claudia Natenzon, se sumaron Silvia Gonzalez, Anabel Calvo y Elvira Gentile en calidad de ayudantes. La mirada marxista de la relación sociedad-naturaleza continuó siendo un punto importante de su contenido. De hecho, como objetivo general de la asignatura, se prosiguió con la idea de desarrollar un cuestionamiento sobre la noción de recursos naturales y las implicancias que conllevaba su uso en las ciencias sociales en el abordaje de la problemática ambiental. Así, a la hora de trabajar con las visiones y conceptualizaciones de la naturaleza en las ciencias sociales,

²⁰⁶ Resulta pertinente destacar en este apartado la particularidad del desdoblamiento de la materia *Recursos Naturales* en *Recursos y Sociedad* y *Seminario de Recursos Naturales*. En efecto, la cátedra que bajo el plan de 1985 se hizo cargo de esta materia, con el nuevo plan pasó a conducir *Recursos y Sociedad*, mientras que Jorge Morello quedó como responsable del *Seminario*. La primera de estas dos materias quedó enmarcada en el área humanístico-social en tanto que la segunda hizo lo propio en la física-natural. Tal y como busca explicitarse, se trató de dos lecturas diferentes de la relación sociedad-naturaleza que quedaron plasmadas en dos materias que pertenecían a distintas áreas del plan.

más precisamente desde una perspectiva económica, la crítica a la economía política no perdió relevancia. Desde este posicionamiento se realizaba una “crítica a la idea de naturaleza y naturalización”, y se esbozaba la “propuesta conceptual de recursos naturales y materias primas”. Además de estos temas, cabe marcar la incorporación de otros que ampliaban el contenido de la materia, como la cuestión de la conservación y el desarrollo sustentable. En efecto, “Recursos naturales y política”, “planteo tradicional del problema: conservación y conservacionismo”, “el ambiente y la reforma ambientalista”, “el ecodesarrollismo”, “movimientos sociales y calidad de vida”, “aspectos generales de la sustentabilidad”, “la cuestión del desarrollo sustentable en el ámbito agrario. Una revisión crítica” y “la cuestión del desarrollo sustentable y la medición del ingreso nacional. Algunas propuestas y comentarios críticos”, son algunos ejemplos.

Por el lado de *Teorías Contemporáneas en Geografía II*, de acuerdo con los programas de los años 1996, 1998 y 1999, era ahora en una unidad titulada “El encuentro entre el materialismo histórico y dialéctico y la Geografía” en donde tenían lugar el análisis de las formas de tratamiento de la relación sociedad-naturaleza y la problemática ambiental. En efecto, con el objetivo de interiorizar críticamente algunos ejes teóricos que resultaban del cruce entre marxismo y Geografía, en una subunidad titulada “El encuentro entre Historia y Geografía” figuraban tópicos como “modos de producción, formaciones socio-económicas y formaciones geográficas”, “naturaleza y cultura en la reproducción histórica-geográfica”, “reproducción económica capitalista, regímenes de acumulación y reproducción geográfica” y “clases sociales y movimientos sociales de base territorial-ambiental”. Una ampliación teórico-empírica de este temario fue desarrollada por el mismo docente en el seminario de graduación titulado *Problemáticas ambientales y territoriales de la región metropolitana bonaerense*. Éste, llevado adelante en 1996, proponía analizar y discutir aspectos conceptuales, teóricos y operacionales para el abordaje de problemas ambientales y territoriales derivadas de “las desiguales y combinadas formas territoriales de articulación entre la producción y reproducción social de la oferta de medios / recursos físico-ambientales y los estilos de apropiación y uso por parte de los diferentes actores urbanos...”. En este sentido, la noción de formación social, propias del análisis marxista, cobraba preeminencia para entender el espacio urbano y la región a estudiar. Así, “formación eco-geográfica, metropolitana, ciudades, conurbaciones”, “conflictividad urbana, políticas urbanas y geopolíticas urbanas”, “urbanización, vida cotidiana, mundo de vida y sistema de vida”, eran algunos ejes

generales que darían pie a indagar la particularidad de la Región Metropolitana Bonaerense utilizando “criterios multidimensionales articulatorios de la dialéctica naturaleza/cultura/geografía/historia”. De allí que “problemas de contaminación y gestión del medio físico-natural”, “deterioro de la calidad ambiental”, “inundaciones en áreas urbanizadas”, “conflictos territoriales y ambientales y regulación de usos del suelo”, “análisis de condiciones habitacionales”, y “movimientos urbanos”, fueran algunas de las problemáticas enumeradas por el docente para ser trabajadas en el seminario.

Finalmente, se ha podido identificar que la materia *Introducción a la Geografía*, entre 1996 y 1998 a cargo de Marcelo Escolar, también agregó esta perspectiva en sus programas. Durante este período, en un módulo titulado “Perspectivas de abordaje comparadas de los principales núcleos conceptuales disciplinarios”, se buscaba acercar a las y los estudiantes la construcción histórica y el uso contextual de conceptos, marcos teóricos-metodológicos, y de tradiciones e ideas geográficas. Una de ellas sería la relación sociedad-naturaleza. De este modo, “análisis de las perspectivas dicotómicas de origen ontológico. El problema de la distinción entre sociedad y naturaleza”, “los atributos de la socialidad y naturalidad”, “historia social del discurso ambiental e institucionalización de la geografía”, “relación sociedad naturaleza e integración natural-social” eran algunos de los puntos a tratar, utilizando como bibliografía el trabajo de Antonio Robert Moraes “Meio Ambiente e Ciências Humanas” (1994).²⁰⁷ Luego, en 1999, con la salida de Escolar y la llegada de Marta Kollmann de Curutchet, el tono marxista del temario en parte se diluyó con la inclusión de otros ejes de análisis. De esta manera, en el mismo módulo se trataron temas como “Sociedad y medio geográfico; Medio-ambiente: el ‘fenómeno ambiental’ y significados” o “campo de estudio de una geografía ambiental. Ecología y ambiente. Glosario ambiental: problema ambiental, conflicto ambiental, daño ambiental, recurso natural”. En efecto, una discusión más centrada en la ontología de la relación

²⁰⁷ De acuerdo con Paulo Bomfim (2015), es posible reconocer tres focos epistemológicos en el pensamiento de Antonio Carlos Robert Moraes. El primero de ellos tenía que ver con la construcción de una teoría acerca de las formaciones coloniales latinoamericanas vistas como proyectos eminentemente territoriales organizados por las metrópolis peninsulares; el segundo estaba vinculado con el contenido propio de “A Valorização do Espaço” y el ensamblaje entre marxismo y Geografía; y, finalmente, el tercero se relacionaba con una actitud teórica del autor para rebatir los paradigmas posmodernos como herramientas para estudiar el medioambiente. Es en este último punto donde Moraes precisó sus estudios en problemáticas ambientales concibiendo una unidad sociedad-naturaleza y poniendo el foco en la desigualdad y violencia inherente al capitalismo en los territorios “por conquistar” en América Latina. De acuerdo con Zusman (2015, p. 228) “Una línea de investigación que comenzó a desarrollar a partir de sus trabajos en la planificación ambiental, es la del gerenciamiento litoral en Brasil. De aquí se derivaron algunas interpretaciones de carácter político, teórico y epistemológico que se reflejan en su libro Meio ambiente y ciências humanas (1994)”.

sociedad-naturaleza cedió paso a un mayor tratamiento conceptual de la problemática ambiental.

En definitiva, la continuidad y ampliación de espacios curriculares junto con nueva producción académica permitieron fortalecer la mirada marxista de la relación sociedad-naturaleza para seguir repensando los fundamentos ontológicos de esa relación, como así también poner en jaque ciertos conceptos, como el de recursos natural, y avanzar en el tratamiento de los problemas ambientales de áreas específicas, como en la Región Metropolitana Bonaerense. Ello, reflejaba la consolidación de perspectivas crítica en diálogo con enfoques marxistas en la carrera de Geografía de la UBA. Por otro lado, es de destacar que es el mismo núcleo de intelectuales de la década de 1980 (Natenzon, Tsakoumagkos, Escolar, Di Cione) el que siguió promoviendo esta mirada en mayor cantidad de asignaturas acompañados por algunas colaboraciones y ayudantías.

4.2.4.3 Debilitamiento en las indagaciones con base en la región y modos de vida.

El interés por conocer cómo los atributos del medio natural servían de condición de posibilidad para el desarrollo de los grupos humanos en clave regional sustenta esta mirada de la relación sociedad-naturaleza que, solo con cabida en el marco de la Geografía cuyana, experimentó una disminución de su presencia durante la década de 1990.

Por un lado, el análisis de programas posteriores al cambio de plan de estudios del año 1997 permite reconocer una reducida cantidad de asignaturas cuyos contenidos suscriben a esta perspectiva. Una de ellas es *Geografía de los Espacios Mundiales I*, conducida por Nesrin Karake, cuyo programa del año 2000 destacaba el interés por los factores de diferenciación (ecológicos, demográficos, sociales, culturales y político-económicos) de los grandes conjuntos espaciales bajo la era de la globalización, señalando “la región como concepto indispensable para comprender los mecanismos del mundo contemporáneo” y analizando, por ejemplo, “los factores ecológicos en la organización del África Subsahariana”. Otra materia identificada es *Geografía Argentina* que, dirigida por María Eugenia Cepparo de Grosso, según los programas de los años 1998 y 2000, buscaba obtener una visión de conjunto de las regiones argentinas desde el punto de vista de “aspectos ambientales como de los socioeconómicos y los procesos de decisión que actúan en la configuración actual”. En este sentido, la asignatura se organizaba sobre una regionalización del territorio argentino en donde para cada región se indagaba cuestiones como “la organización actual

del espacio. Los espacios diferenciados según el juego de los factores ambientales y la intervención del hombre”.

Por otro, el rastreo de investigaciones producidas por geógrafos y geógrafas cuyanas ha permitido reconocer dos publicaciones en el “Boletín de Estudios Geográficos” que, manteniendo un punto de partida semejante al que propone esta mirada, añaden nuevos elementos que no solamente complejizan los análisis, sino que prescinden de la región. Ejemplo de ello es la indagación de María Rosa Cozzani de Palmada, Graciela Parra de Juri, Lidia Fortín de Iñones y Atilio Anastasi sobre “Lavalle. Población y Migraciones” (1999). Si bien las autoras y el autor comprendían a los procesos de migración del departamento de Lavalle en vinculación con las condiciones de aridez y desertización del lugar, avanzaban un poco más sobre esta situación al dar cuenta de los efectos de una crisis productiva que alteraba el comportamiento de la distribución de la población al interior del departamento. En efecto, así como se constataba un movimiento general de población desde Lavalle hacia otros departamentos o centros metropolitanos más pujantes, en su interior se observaba la despoblación de zonas irrigadas (es decir aquellas que en principio concentrarían mayor población) y la repoblación de los bordes desérticos (es decir, áreas que en principio albergaban menor proporción de población). Para Cozzani de Palmada, Parra de Juri, Fortín de Iñones y Anastasi (1999, pp.23-24), este fenómeno se explicaba por una situación problemática de los lugares de origen más que el atractivo de los destinos:

¿Qué habitantes de Lavalle perciben centralidad en el desierto? Sin duda, otros pobladores del desierto ligados a formas de subsistencia tradicionales que acercándose a los bordes del oasis reducen la distancia a los caminos que conducen a los servicios esenciales que no brinda la zona de origen; pero también trabajadores agrícolas expulsados por la crisis que en los últimos años tuvo mayor peso en algunos sectores del oasis, acelerada por procesos de desertización que disminuyeron su productividad. En conclusión, si el balance de los movimientos extradepartamentales confirma la hipótesis inicial a partir del flujo de habitantes que se origina en Lavalle con destino en los centros más dinámicos de la provincia, no se verifica la misma en el caso de los procesos de redistribución interna, los que se hallan ligados más que a la potencialidad de las zonas de atracción a la marginalidad de las zonas de origen.

Otro caso es el texto de María Eugenia Cepparo de Grosso “Rio Gallegos y su zona de Chacras. Los conflictos que desafían a un nuevo ordenamiento territorial” que analizaba la situación concebida como marginal del cinturón rururbano de la Zona de Chacras de la ciudad de Rio Gallegos. En este sentido, la autora identificaba una serie de dificultades para el desarrollo de la producción hortícola, principal actividad llevada a cabo en el área

de estudio, proveniente de las limitaciones impuestas por las condiciones del medio natural, pero también desde la acción humana en tanto había un bajo grado de aprovechamiento económico acompañado de una implementación de avances técnicos de manera poco generalizada. A ello, la geógrafa añadía una serie de factores que también obraban como una limitación para el desenvolvimiento de la zona: deficiencias en las vías de acceso, el tamaño de las parcelas y su subexplotación, articulación deficiente con centros de servicios y abastecimientos, usos del suelo poco compatibles entre sí, áreas subaprovechadas y otras deterioradas y abandonadas. Ante este diagnóstico, la propuesta era llevar adelante un ordenamiento territorial tendiente a consolidar los usos agrícolas en zonas más aptas, crear áreas de usos especiales como la residencial y la industrial, un complejo recreativo-deportivo y un área de reserva para servicios urbanos y rurales que permita mejorar la relación productiva entre la ciudad y su faja rururbana. En términos de Cepparo de Grosso (1996, p. 30)

Precisamente, de acuerdo con esa tendencia, en la que al aislamiento físico se le sumó el abandono político-económico, es imprescindible evitar que el espacio en donde se halla inserto este subsistema territorial se vea obligado a permanecer inactivo por inercia o desinterés. Por el contrario es prioritario descubrir, valorizar y promover sus aptitudes, logrando una producción interna que permita el autoabastecimiento paulatino de acuerdo a esos atributos.

En rigor, se trata de dos estudios que si bien partían de reconocer las posibilidades y/o limitaciones de las condiciones de la naturaleza para el desenvolvimiento de las sociedades, añadieron elementos que permitieron analizar situaciones más complejas y conflictivas: la contradicción entre el comportamiento externo e interno en las migraciones del departamento de Lavalle para el primer caso, y la convergencia de restricciones naturales con otras de índole económica, sociales, culturales y políticas en cinturón rururbano de la Zona de Chacras de la ciudad de Río Gallegos que desembocan en el un planteo de un nuevo ordenamiento territorial para el segundo. Estos análisis, a su vez, muestran un contrapunto con algunos programas de materias que todavía, desde la región, bregaban por un entendimiento “vidaliano”, más tradicional, de la relación sociedad-naturaleza.

En definitiva, el debilitamiento de esta mirada guarda relación con el lugar cada vez más marginal que fue tomando las perspectivas regionales de matriz clásica como resultado de la preponderancia que adquirieron las geotecnologías ligadas al ordenamiento territorial, en disputa con la Geografía cuantitativa hegemónica en la Geografía cuyana.

Además, aunque en menor medida, el plan de estudios de 1997 había propiciado la apertura hacia otros temas (epistemología de la disciplina, las geografías de la energía o las problemáticas derivadas del fenómeno de la globalización) que contribuían a desplazar aún más a estos enfoques regionales en la carrera de Geografía de la UNCuyo.

4.2.4.4. *Persistencias en las asignaturas que otorgan preeminencia a lo físico y ausentan el contenido humano.*

Finalmente, un breve comentario merece esta mirada identificada en el seno de la carrera de Geografía de la UBA que tuvo continuidad por medio de aquellas materias que otorgaban conocimientos de disciplinas provenientes de las ciencias naturales. Con el cambio curricular del año 1992, asignaturas como *Geomorfología I*, *Geomorfología II*, *Climatología* y *Oceanografía*, dictadas por docentes formados en ciencias exactas y naturales, pasaron a formar parte del área denominada físico-natural. El análisis de sus programas desde entonces no arroja modificaciones sustantivas que altere lo señalado en el capítulo anterior. Esto es, en el marco de una Geografía asumida y proclamada como ciencia social, la ausencia de una articulación explícita entre contenidos físicos y humanos. Es solo mediante alguna referencia indirecta, principalmente cuando se alude a la explotación de determinados recursos naturales o algún tipo de aplicación del conocimiento, que ésta tiene lugar. Así, esta mirada prosiguió distinguiéndose de las otras al poner un mayor énfasis en el componente natural de la relación sociedad-naturaleza.

En la carrera de Geografía de la UNCuyo, a pesar de la jubilación de Capitanelli, cuyos espacios curriculares evidenciaban un mayor esfuerzo por brindar esta articulación, la situación no se modificó en tanto la materia continuó siendo dictada por docentes de formación en Geografía. En efecto, en los programas de *Geomorfología*, a cargo de Raúl Mikkan, se mantuvo el intento de poner en vinculación ciertos fenómenos físicos con los humanos. Más aún, su presencia en términos de “adaptación” cedió lugar a un interés por la situación de impactos. Así, como un objetivo de sus programas se explicitaba la comprensión de la importancia de la Geomorfología como disciplina aplicada y su función dentro de la Geografía, “especialmente con relación a las actividades humanas”. Si bien se trataba de un mínimo de contenidos en temarios de campos disciplinares específicos, cabe resaltar nuevamente su persistencia y diferenciación en la forma de tratar la relación sociedad-naturaleza respecto a una materia homónima en la Geografía porteña.

Las diferentes miradas identificadas sobre los abordajes de la relación sociedad-naturaleza durante la década de 1990, permiten nuevamente dar cuenta del repertorio temático y conceptual de la disciplina en cada carrera de Geografía construido al compás de los alcances (y limitaciones) de las disputas institucionales-epistemológicas emergentes. La particularidad de este período está en que tales disputas no arrojaron nuevas miradas, sino que más bien diversificaron, consolidaron, debilitaron o sostuvieron las que ya habían sido reconocidas en el decenio anterior. En este marco, los alcances de la disputa institucional-epistemológica que promovió el CIFOT frente a quienes impulsaban la Geografía cuantitativa hegemónica (junto a un amplio más diverso de docentes) y que, con base en los nuevos espacios curriculares que introdujo el Plan 1997, tuvo como correlato la modificación de la orientación de la Carrera hacia geotecnologías ligadas al ordenamiento territorial en el Plan 2003, se vieron reflejados en algunas variantes de las que se desarrollaron al interior de la mirada que abordaba la relación sociedad-naturaleza en términos de deterioro ambiental y las estrategias de conservación y planificación. Así, mientras que CIFOT subrayó la relevancia del ordenamiento territorial como así también las virtudes de los sistemas de información geográfica para el análisis y la mitigación de las problemáticas ambientales; el CETEM (bajo la figura de Nelly Gray de Cerdán) destacó a los sistemas de información geográfica como método eficaz para generar estrategias de prevención y manejo de los desastres y una gestión del territorio que permitiera reducir el riesgo y la vulnerabilidad. La importancia atribuida al ordenamiento territorial y ambiental también fue resaltada por Capitanelli y sus estudios sobre la carta del medio ambiente, ya que se constituyó como otra variante específica que permitió en estos análisis reforzar el sentido técnico y de la política pública para mejorar la calidad de vida de la población. La emergencia de esta disputa, a su vez, contribuyó con el debilitamiento de la mirada que seguía los enfoques regionales de matriz clásica. En efecto, ellos ocuparon un rol cada vez más marginal ante el lugar preponderante que tomaron las geotecnologías junto a la parcial apertura hacia otros temas (epistemología de la disciplina, las geografías de la energía o las problemáticas devenidas del fenómeno de la globalización) que produjo el Plan 1997. Por su parte, la consolidación de los lugares de poder del grupo renovador en Buenos Aires y la profundización de un conocimiento crítico y con compromiso social resultaron también fecundas para la emergencia de variantes dentro de la mirada de deterioro ambiental. Ejemplo de ello fue la incorporación

de la reflexión crítica y el conflicto socioterritorial o socioambiental en los estudios de tipo regional, por un lado, y el desarrollo teórico de las catástrofes como un problema complejo junto a los análisis desde la perspectiva del riesgo y la vulnerabilidad, por el otro, promovidas por Carlos Reboratti y el PIRNA (con Claudia Natenzon como principal representante) respectivamente. A su vez, los vínculos con la Geografía crítica, en claves marxistas, de Brasil y el desarrollo de una producción científica propia en la misma línea, fortalecieron la mirada marxista de la relación sociedad-naturaleza. La presencia en la Geografía porteña de una cuarta mirada que otorgaba preeminencia al abordaje de las condiciones físicas sobre las humanas continuó en tanto las materias que las promovían siguieron siendo dictadas por docentes formados en ciencias naturales y exactas. Finalmente, el interés compartido ambas carreras de Geografía por incorporar las ideas del desarrollo sustentable para el tratamiento de las situaciones de deterioro del ambiente y la búsqueda de estrategias para mitigarlas no tendría que ver con las disputas en ciernes, sino más bien con la importancia adquirida por dicha noción en la agenda pública.

4.3. Apuntes y recapitulación

Para dar cierre a este capítulo se propone, a continuación, hacer una sistematización del análisis realizado en los apartados anteriores a los fines de sintetizar las trayectorias, las disputas institucionales y epistemológicas y los principales avatares que experimentaron las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo en el período comprendido entre 1989 y 2001.

- A partir de un diagnóstico negativo de la política universitaria del radicalismo, las autoridades educativas del gobierno menemista elaboraron una nueva agenda centrada en la calidad y la evaluación que reconfiguró la relación de las universidades con el Estado.
- Esta nueva agenda se desplegó en diferentes etapas. La primera se centró en una narrativa del desprestigio de la Universidad para construir un consenso mediático sobre la necesidad de instrumentar procesos de intervención y transformación de la vida universitaria. La segunda, implicó una política más activa para penetrar en el sistema universitario que tuvo como principal expresión la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ella se ocupó de promover iniciativas como el Incentivo a Docentes-Investigadores o el Programa de Reformas de la Educación Superior que, principalmente, ofrecían recursos económicos en momentos de deficiencias presupuestarias. Durante esta etapa también se aprobó la ley federal de educación (1993) que transformó la estructura de la educación primaria y secundaria con implicancias en la formación docente y la definición de contenidos escolares. Finalmente, la tercera se asoció con la sanción de la ley de educación superior (1995) que incorporó una serie de órganos intermediarios entre las universidades y el Estado, como la CONEAU, que marcaron procesos de cambios curriculares y la obligatoriedad de instancias de evaluación y acreditación, entre otras modificaciones.
- Frente a este conjunto de cambios, la Universidad de Buenos Aires, con una importante capacidad de movilización, se constituyó como uno de los principales bastiones de resistencia y crítica frente a la política oficial apelando a la defensa del principio de autonomía universitaria. De hecho, sería la única universidad que, por medio de un amparo, logró no acatar las disposiciones de la ley de educación superior. Sin embargo, algunos de los mecanismos desarrollados por el gobierno

nacional lograron permear debido a que implicaban recursos económicos, infraestructura, equipamiento e ingresos adicionales al personal, en un contexto de restricción del gasto público. Ellos, mostraron el carácter negociado de la reforma. En la Universidad Nacional de Cuyo, la situación fue diferente ya que prontamente, desde el rectorado, se mostraron simpatías por la nueva agenda. Incluso antes de la sanción de la nueva ley universitaria, la UNCuyo fue la primera universidad del país en someterse a un proceso de evaluación interna y externa, que fue asumido como un “hito histórico del período”.

- Tras la puesta en marcha de un conjunto de políticas orientadas a transformar el aparato estatal en general y los ámbitos universitarios en particular, las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo experimentaron procesos de cambio curricular. En el caso de la Geografía porteña encontró motivaciones propias condicionadas por el contexto general, más no determinadas, en tanto que en el caso de Cuyo fue evidente el impacto de una nueva agenda educativa centrada en la calidad y evaluación.
- En la Geografía porteña, con base en un diagnóstico realizado sobre el plan de estudios vigente desde 1985 (señalado como rígido, con contenidos repetidos, dificultades para resolver la instancia de graduación y carencias en la formación profesoral) acompañado por un reconocimiento de una situación contextual de baja cantidad de ingresantes, se produjo un nuevo cambio curricular en el año 1992. Éste expresó la consolidación de la renovación implementada a partir de la emergencia de una disputa institucional-epistemológica en el período anterior entre las nuevas autoridades y docentes, en alianza con graduados, graduadas y estudiantes, y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.
- El nuevo currículo de 1992 propuso elaborar un plan más flexible, con mayor especialización y más posibilidades para graduarse, complementado por una reafirmación del carácter social de la disciplina. En efecto, la inclusión de un temario que insertaba a la Geografía en el seno de las ciencias sociales y proponía abordajes en clave crítica, desde distintas variantes del marxismo y la fenomenología, se profundizó gracias a los vínculos establecidos con la Geografía de Brasil, como así también a partir del desarrollo de producciones propias de geógrafos y geógrafas de la UBA. En este marco, también asomaron nuevas temáticas, como aquellas que buscaban comprender las problemáticas

socioterritoriales vinculadas con el proceso de globalización neoliberal o bien (más propio en asignaturas del profesorado que proponían una reflexión sobre el contexto de reforma educativa de la época), realizar una renovación crítica en el campo de la enseñanza, dedicando espacio y tiempo a estudiar problemáticas específicas, como aquellas concernientes a los países capitalistas centrales y periféricos, y a buscar los modos alternativos en que tales contenidos tuvieran despliegue en los currículos escolares.

- A diferencia del proceso que tuvo lugar en 1985, la construcción de un nuevo currículo a principios de la década de 1990 contó con la particularidad de no involucrar una disputa institucional-epistemológica. Ello, en gran medida fue resultado de la subversión de posiciones que se produjo en el campo científico en favor del grupo instituyente y en detrimento de la GAEA. El sector ahora institucionalizado, sin embargo, experimentó ciertas disidencias en torno a la figura de Marcelo Escolar. Si bien algunos de los relatos constatan el nuevo escenario de pujas de poder, se trataría, en todo caso, de una situación de alcances limitados, dado que no involucró un nuevo recambio de docentes ni de la matriz de contenidos disciplinares.
- En la Geografía cuyana, a partir la revisión de la instrucción profesoral y los contenidos a impartir en las escuelas producto de la ley federal de educación, de un diagnóstico negativo del plan vigente resultado de los procesos de evaluación ligados a la ley de educación superior, y de ciertas reflexiones de agentes relevantes de la comunidad geográfica (vinculadas con la Geografía cuantitativa hegemónica) que invitaban a revisar la formación brindada en relación con la emergencia de nuevas salidas laborales, tras más de veinte años, se realizó en 1996-1997 un cambio de plan de estudios.
- El plan de estudios de 1997 se organizó en una estructura más flexible por cuanto ofrecía mayor cantidad de materias, obligatorias y electivas, y también incluyó más posibilidades de titulación. En efecto, a la licenciatura y el profesorado se añadió la novedosa propuesta de una titulación intermedia especializada en cartografía y sistemas de información geográfica, primera en el país, en dicha materia. De esta manera, si bien se incorporaron contenidos novedosos de epistemología de la geografía y de geografías de la energía o de problemáticas ligadas al fenómeno de la globalización, y tuvieron continuidad los estudios

ligados a la Geografía cuantitativa hegemónica, tanto por la nueva tecnicatura como por la orientación del perfil que cobró la licenciatura, se constata que las geotecnologías se constituyeron en la principal innovación temática del período.

- La emergencia de las geotecnologías y los sistemas de información geográfica como novedad del nuevo currículo del año 1997 no puede desentenderse del tipo de trabajos que había comenzado a desarrollar el Centro de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial (CIFOT), con Nelly Gray de Cerdán como principal responsable, a finales de la década de 1980. En efecto, este Centro fue pionero en incursionar y desarrollar el uso de tales perspectivas y técnicas aplicadas al ordenamiento territorial. A partir de labor de consultoría vinculada con el ámbito público y privado logró una acumulación de importante capital científico. Más aún, con base en los espacios curriculares que abrió el Plan 1997, ello sentó una base para la emergencia de una disputa institucional-epistemológica frente a quienes habían promovido la Geografía cuantitativa hegemónica (junto a un conjunto más amplio de docentes), con fuertes tensiones y conflictos el marco de una nueva reforma curricular en el año 2003.
- La disputa institucional-epistemológica que giró en torno al nuevo plan de estudios en el año 2003 residió en la discusión por la implementación o no de la titulación del geógrafo profesional, orientada hacia el uso de los sistemas de información geográfica ligado al ordenamiento territorial. Ésta, fue sugerida por el CIFOT y contaba con el aval de normativas provinciales que requerían acciones de ordenamiento territorial y la legitimación de un Colegio de Geógrafos Profesionales de la provincia de Mendoza. En este marco, el CIFOT pugó por ocupar un lugar preponderante en la Carrera imponiendo su forma de entender y hacer Geografía, frente a otro grupo de docentes e investigadores e investigadoras que, de manera contraria, desestimaban tal propuesta apostando por un fortalecimiento teórico, que no prescindía de la Geografía cuantitativa hegemónica, en la formación del profesorado y la licenciatura. Las discusiones, en rigor, nunca lograron un consenso y la aprobación de las distintas propuestas de plan terminó resolviéndose por la intervención del decano y el voto directo en favor del CIFOT. La nueva titulación implicó un cambio en la orientación de la Carrera como así también supuso romper con una tradición de formación de grado (licenciaturas y profesorado) de fuerte raigambre en la Facultad.

- Durante la década de 1990, la carrera de Geografía de la UBA asistió a una etapa de mayor estabilidad en la planta docente. En efecto, el análisis de la composición de las cátedras permite comprender el afianzamiento de un plantel que va mutando no ya por una disputa ideológica con GAEA, sino al compás de una movilidad más reducida e inducida, principalmente, por jubilaciones y por el ingreso de jóvenes estudiantes, graduados y graduadas a una carrera docente. En el caso del cuerpo de profesores y profesoras de la Geografía cuyana, se asistió a un recambio generacional con la salida de importantes referentes cuyos vacíos fueron ocupados por otros geógrafos y geógrafas que, en general, ya se desempeñaban en sus cátedras. Si bien se puede considerar que también en Cuyo dicha transición o continuidad generó una situación de estabilidad, tal y como lo había estado los últimos 20 años, también se produjo una vacancia de poder que eclosionó en las discusiones por un nuevo cambio curricular en el año 2003, con el CIFOT como principal protagonista.
- En el campo de ciencia y tecnología, durante los primeros años del gobierno menemista primó una política regresiva respecto a los avances que había realizado el gobierno radical en esta materia. Entre las universidades nacionales y el CONICET se produjo un nuevo distanciamiento que tendió a otorgar mayor centralidad a este último. En este marco, las políticas científicas de las universidades, y en particular aquellas como las que desarrollaba la UBA, tuvieron un importante rol al sostener la actividad en un contexto de retracción de apoyos, permitiendo la continuidad de grupos de investigación y la formación de recursos humanos en áreas que el CONICET no incentivó. Por otra parte, a pesar de que en los ámbitos universitarios se implementaron incentivos docentes, sistema creado e impuesto desde afuera de las universidades, se percibió afectada la autonomía universitaria al tiempo que se trataba de recursos económicos útiles para nutrir salarios deteriorados. En efecto, tanto en la UBA como en la UNCuyo estos programas terminaron siendo asimilados. A partir de 1996, con una nueva gestión, se buscó rearticular el entramado de instituciones de CyT bajo el intento de construir un sistema nacional de innovación. Con este fin, se realizaron una serie de reformas, entre las cuales tuvo lugar la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica que pasó a aglutinar, y luego distribuir, recursos económicos para financiar proyectos de investigación. Su presencia,

entonces, derivó en una sensible pérdida de recursos en manos del CONICET y las universidades nacionales que, desde entonces, pasaron a disputar, por medio de un sistema de evaluación y competencia, el financiamiento ofrecido por la propia ANPCyT.

- A pesar de la delicada situación económica que afrontaba el país luego de la crisis hiperinflacionaria generada durante el final del gobierno de Alfonsín y extendida durante los primeros años del gobierno menemista y frente a las constantes dificultades presupuestarias que tuvieron los ámbitos universitarios, las actividades de investigación llevadas adelante por la Geografía porteña y cuyana, evidencian un importante crecimiento.
- En Buenos Aires, si bien la crisis económica interrumpió los convenios firmados con organismos públicos, la participación en la programación UBACyT creció de manera significativa. De 5 proyectos presentados en la convocatoria de los años 1991-1993 se pasó a 15 en la de 1998-2000. Luego, en el marco de la crisis del año 2001, descendió a 7 en el período 2000-2002. Ello, de todos modos, reflejó un proceso de consolidación de los equipos y temáticas de trabajo en vigencia (con la salvedad del Programa de Historia Social de la Geografía que, a mediados de la década, se disolvió) y favoreció la creación y/o formalización de otros. De esta manera, a los ya existentes programas (Transporte y Territorio, Geografía de la Energía, y de Investigación en Recursos Naturales y Ambiente), en 1998 se añadió uno nuevo: el Programa de Desarrollo Territorial y Estudios Metropolitanos (PDTEM). Ya con el inicio de la década del 2000 tendrían lugar otros nuevos grupos como el Programa de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía, el Programa de Estudios Regionales y Territoriales y el Equipo de Lugares y Políticas de la Memoria. Por otra parte, los lazos construidos con geógrafos y geógrafas de Brasil prosiguieron siendo relevantes para la construcción de una perspectiva crítica en claves marxistas. Más aún, ellos aportaron elementos analíticos para fundamentar la creación de la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales y tuvieron agentes importantes en la construcción de un movimiento crítico más amplio que se constituyó con las redes tejidas en los Encuentros de Geógrafos (hoy Geografías) de América Latina (EGAL). Finalmente, se destaca la aparición de una nueva revista, “geographikós”, que, orientada a la producción y divulgación científica, mostró

ser un canal de difusión sustantivo permitiendo dar a conocer los estudios y las actividades científicas que se desarrollaban en el seno de la Geografía porteña. Durante sus años de vigencia, representó un espacio importante para discutir y circular ideas y conocimientos.

- En la Universidad Nacional de Cuyo, el Instituto de Geografía, tras el proceso de departamentalización y la creación de centros de investigación, buscó generar nuevos espacios para continuar siendo un ámbito relevante en materia de investigación y actividades científicas. En este marco, a fines de 1993, en su interior se crearon cuatro unidades de investigación: Estudios y Proyectos Geográficos Regionales, Geografía Histórica, Geografía Física y Cartografía Temática. Además, en su seno se desarrollaron distintas investigaciones por fuera de estas unidades y se realizaron convenios o tareas de especialización en temas relacionados con la organización del espacio mendocino y la educación. Por otra parte, los centros de investigación y, en particular, el CIFOT, adquirieron gran relevancia. Desarrollando labores de investigación y de consultorías, aplicando los sistemas de información geográfica al ordenamiento territorial, en vinculación con organismos privados y públicos, en especial con ministerios y secretarías del Gobierno de Mendoza y sus distintos municipios, el CIFOT obtuvo no solo importantes fuentes de financiamiento sino una visibilidad distintiva al interior de la Facultad. Ello le valió construir un lugar de poder tanto en la Facultad como en el campo científico-disciplinar desde cual pudo involucrarse en instancias formativas de grado (impulsando la innovación temática que trajo consigo el plan de estudios del año 1997 y promoviendo la carrera del “Geógrafo profesional” del año 2003) y posgrado (organizando dos maestrías orientadas hacia el ordenamiento territorial). También, durante la década de 1990 fueron creados otros dos centros de investigación: el Centro de Estudios Territoriales y Estratégicos para el Mercosur en 1995 y el Centro de Estudios e Investigación Socio-Geo-Demográfica en 1996 que mostraron una diversificación de la producción científica de la Geografía cuyana.
- Las miradas de la relación sociedad-naturaleza que habían tenido lugar en las Geografías porteña y cuyana durante el decenio de 1980 mantuvieron continuidad, aunque con diferentes grados de cambio durante la década de 1990. Aquella que la entendía en términos de deterioro-conservación/planificación experimentó

numerosas variantes. La recepción del desarrollo sustentable en diversas materias de la Geografía de la UBA y en el CEIARN de la UNCuyo; la matriz teórico conceptual del riesgo y vulnerabilidad esbozado teóricamente desde el PIRNA y Claudia Natenzon utilizada bajo una constelación de conceptos que incorporaba la dimensión de peligrosidad e incertidumbre y desde el CETEM y Nelly Gray de Cerdán desde los sistemas de información geográfica como método eficaz para generar estrategias de prevención y manejo de los desastres; la mirada de síntesis ofrecida por Carlos Reboratti que integraba, con una fuerte impronta histórica y reflexión crítica, aspectos físicos y humanos para dar cuenta de problemáticas socioterritoriales o socioambientales; los estudios de percepción y de ordenamiento territorial que enriquecieron a la carta dinámica del medio ambiente; y el ordenamiento territorial y ambiental junto con la aplicación de los sistemas de información geográfica para el tratamiento de los problemas ambientales, en donde cobró protagonismo el CIFOT, son ejemplo de ello. Por su parte, las lecturas marxistas con lugar específico en la Geografía de UBA, y aquella que prestaba atención a las condiciones (limitaciones o posibilidades) de la naturaleza para el desenvolvimiento de las sociedades propia de la Geografía de la UNCuyo se mantuvieron con algunas modificaciones. Si en el primer caso se consolidó en planteó sobre los fundamentos ontológicos de esa relación, poniendo en jaque ciertos conceptos, como el de recursos natural, y avanzando en el tratamiento de los problemas ambientales de áreas específicas (como la Región Metropolitana Bonaerense), en el segundo, se añadieron nuevos elementos analíticos (comportamientos migratorios diferenciales, restricciones económicas, sociales, culturales y políticas) que complejizaron su abordaje y dejaron de lado a la región como unidad analítica y metodológica. Por último, el contraste entre una mirada fiscalista en el caso porteño y una mirada que ponía en vinculación el accionar humano respecto a las bases físicas, ofrecido por parte de aquellas materias que respondían a disciplinas del campo de las ciencias naturales en la Geografía cuyana, se mantuvo.

- Estas distintas miradas sobre la relación sociedad naturaleza producidas durante la década de 1990 también estuvieron en directa relación con los diferentes alcances que adquirieron las disputas institucionales-epistemológicas emergentes. De esta manera, en la carrera de Geografía de la UNCuyo, en línea con los

cambios epistemológicos y las disputas producidas entre el CIFOT y la Geografía cuantitativa hegemónica cobró relevancia el uso de las geotecnologías para el tratamiento de dicha relación. Ella si bien estuvo presente en la mirada que se centraba en las situaciones de deterioro ambiental, tuvo distintas expresiones: por un lado, desde el CIFOT, en vinculación a cuestiones relativas al ordenamiento territorial-ambiental; y desde el CETEM en clave de manejo de desastres. En Mendoza, además, junto con una apertura a otros campos de indagación, la perspectiva regional se fue diluyendo, permitiendo análisis con un repertorio más amplio de dimensiones. Por su parte, en Buenos Aires, la consolidación del grupo renovador en los lugares de poder y los vínculos tejidos con la Geografía de Brasil en claves marxistas y el desarrollo de producción científica propia en la misma línea afianzaron el desarrollo de una Geografía de conocimiento crítico y compromiso social. De este modo, no solo emergieron nuevas variantes en el marco del tratamiento de las situaciones de deterioro ambiental (como de la reflexión crítica y el conflicto socioterritorial o socioambiental en los estudios de tipo regional y el desarrollo teórico de las catástrofes como un problema complejo junto a los análisis desde la perspectiva del riesgo y la vulnerabilidad) sino que también se profundizó la mirada marxista sobre la relación sociedad-naturaleza. No obstante la institucionalización de la renovación, las propuestas que ponderaban los aspectos físicos en materias dictadas por docentes formados en las ciencias exactas y naturales también continuaron, sosteniendo su diferencia con similares asignaturas de la Geografía cuyana.

CAPÍTULO QUINTO

Cierre para nuevas aperturas

5.1. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo de investigación se han abordado las trayectorias institucionales y epistemológicas de la Geografía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) durante el período 1983-2001. Para dar con ello, se trazó un recorrido que buscó conocer, primero, los acontecimientos políticos y universitarios y sus incidencias en la Geografía porteña y cuyana durante el gobierno democrático anterior al de 1983, es decir, aquel de corta duración, pero profunda intensidad (1973-1974), seguido por un intersticio autoritario (1974-1976) que conectó con la última dictadura cívico-militar (1976-1983). En efecto, ello permitió tener un panorama más amplio acerca de las rupturas y continuidades que supuso la restitución democrática bajo el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), seguida por una etapa de reformas neoliberales (económicas y, principalmente, educativas) del Estado con Carlos Saúl Menem (1989-1999), hasta concluir con la crisis de diversa índole sucedida bajo el breve mandato de Fernando de la Rúa (1999-2001). En estos casi treinta años de análisis, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Cuyo fueron afectadas por diferentes procesos de transformación. Las carreras de Geografía no permanecieron ajenas a las mismas. Modificaciones de autoridades, alteraciones y continuidades en las plantas docentes, cambios y permanencias curriculares, desarrollo de investigaciones mediante distintos mecanismos de financiamiento y diversos encuadres para el tratamiento de la relación sociedad-naturaleza imprimieron marcas singulares en cada casa de estudios sobre los contextos de referencia. De ahí el valor intrínseco de trabajar con dos carreras universitarias de Geografías creadas en momentos similares pero que, como se ha mostrado a lo largo de los tres capítulos anteriores, desarrollaron trayectorias institucionales y epistemológicas singulares.

El cometido que persigue este último capítulo es, entonces, identificar seis ideas-fuerza que, en diálogo con el problema y los objetivos de investigación planteados, permitan entender tales trayectorias de manera contextualizada a través de los proyectos disciplinares formulados y de las disputas institucionales-epistemológicas que trajeron aparejadas. Además, interesa abrir posibles senderos para transitar en el futuro más o menos inmediato.

5.1.1. Los avatares políticos e ideológicos del país entre 1973 y 2001 fueron internalizados de manera diferencial por la UBA y la UNCuyo.

Una primera idea-fuerza que interesa dejar señalada es que las distintas coyunturas políticas y los giros ideológicos que imprimieron los gobiernos de facto y democráticos incidieron de manera diferencial en los marcos institucionales y en los proyectos de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo.

Bajo los primeros años del tercer gobierno peronista, entre 1973 y 1974, las universidades nacionales fueron convocadas para contribuir con el proyecto político de reestructuración y liberación nacional. Ello supuso orientar la producción de conocimientos hacia las necesidades de los grupos sociales menos favorecidos y aportar soluciones a los problemas de distinta índole que atravesaban al país. En este marco, cobró relevancia la noción de una Universidad al servicio del pueblo; esta concepción implicaba rechazar la perspectiva científicista, academicista e individualista para promover su articulación con las necesidades prioritarias definidas por el Estado y la resolución de los problemas considerados reales del país. Para ello, se llevó adelante un proceso de reforma que redefinió los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza, acompañado por el ingreso irrestricto y la incompatibilidad del ejercicio de docencia con funciones jerárquicas en empresas multinacionales y/o extranjeras, entre otras medidas, y que se cristalizó en la ley universitaria 20.654, sancionada en marzo de 1974 y conocida como “Ley Taiana”.

En este marco, en la Universidad Nacional de Cuyo, tras un proceso de diagnosis, se transformó la estructura organizativa de la Facultad de Filosofía y Letras. Allí, los departamentos cobraron preeminencia subsumiendo en ellos a los institutos de investigación e incorporaron como forma de organización interna a las unidades pedagógicas que, buscando superar la estructura de cátedras, articularon conjuntamente tareas de docencia, investigación y prestación de servicios. Por su parte, en la Universidad de Buenos Aires, rebautizada Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, si bien no se constituyeron las unidades pedagógicas equivalentes a las que funcionaron en la UNCuyo, las modificaciones introducidas reflejaron el mismo espíritu reformista. En este sentido, además de la transformación de la pedagogía universitaria, la construcción de una vocación de servicio y extensión universitaria, se crearon novedosos institutos y centros de estudio que buscaron ofrecer soluciones a las diferentes problemáticas de la realidad nacional. En rigor, tanto la UNCuyo como la UNPBA avanzaron en reformas

semejantes para colocar a las distintas casas de estudio al servicio de los objetivos ligados con el proceso de reconstrucción y liberación nacional.

En julio de 1974, tras la muerte de Juan Domingo Perón y la asunción de la vicepresidenta Estela Martínez de Perón, dicho proceso comenzó una acelerada contramarcha en el marco de una creciente violencia paraestatal. La “misión Ivanissevich” implicó, por un lado, la llegada al poder de los grupos más afines a la derecha peronista y al nacionalismo católico, y, por el otro, el establecimiento de un nuevo orden a través del disciplinamiento de los sectores de izquierda, peronistas y no peronistas, traducido en la consigna de erradicar la ideología marxista y el contenido calificado de “subversivo” de los ámbitos universitarios. Así, fueron cuestionados y rechazados los cambios producidos previamente en las universidades y los principales ejes que había establecido la “Ley Taiana”.

Desde septiembre de 1974 la UNPBA fue intervenida y restituida como UBA y la Facultad de Filosofía y Letras se mantuvo cerrada durante el segundo cuatrimestre. La UNCuyo, por su parte, encaró un proceso semejante, pero con efectos menos inmediatos. La Facultad de Filosofía y Letras concluyó el ciclo lectivo y las nuevas autoridades interventoras hicieron su aparición en escena a partir de 1975. También, proliferaron prácticas de vigilancia, control y disciplinamiento de las y los actores universitarios, se redefinieron nuevamente los métodos de enseñanza, a su vez, los objetivos y contenidos académicos tomaron un perfil conservador. El sistema de ingreso irrestricto fue anulado y sustituido por una política de cupos, acompañado por un primer tramo común de ingreso a todas las carreras llamado “Tríptico Nacional”. Mientras en Mendoza se disolvieron las unidades pedagógicas restableciéndose los institutos de investigaciones y las cátedras, en Buenos Aires, particularmente en la Facultad de Filosofía y Letras, se reordenaron las carreras; algunas de ellas como Antropología y Geografía, por un breve lapso del tiempo, pasaron a depender del Departamento de Ciencias Históricas. Además, buena parte de los centros de investigación fueron disueltos y retornaron los institutos previamente existentes. De esta manera, en la UBA y en la UNCuyo tuvieron lugar similares procesos de contrarreforma cuya meta fue desandar la reforma anterior e imponer un tipo de Universidad afín a la transformación político-ideológica que tuvo el gobierno nacional.

El conjunto de modificaciones instaladas principalmente durante 1975 fungió como una transición hacia la dictadura cívico-militar que comenzó en marzo de 1976. Desde

entonces, el gobierno castrense orientó sus acciones a la despolitización, a la desmovilización, al ejercicio del terror y a la represión para asegurar el orden y dominio de las fuerzas políticas y sociales. Los ámbitos universitarios fueron concebidos como una usina del pensamiento marxista y, en rigor, de la “subversión”, por lo que se buscó tejer un control a través de un reordenamiento (eliminar la autonomía y el cogobierno y erradicar “la subversión” y la politización de los claustros y de los contenidos curriculares), un redimensionamiento (reducir la cantidad de universidades, facultades y estudiantes) y una normalización de las modificaciones introducidas (a través de la nueva ley universitaria 22.207 del año 1981) que legitimara tal modelo de Universidad. Además, se produjo una descentralización del campo de la investigación por cuanto se asistió a una reorientación y transferencias de recursos económicos desde universidades nacionales hacia el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Esto trajo aparejado el debilitamiento de los lazos entre ambas instituciones y un relativo aislamiento de las universidades respecto de las actividades científicas.

El impacto de las políticas de disciplinamiento y redimensionamiento fueron significativas para ambas universidades, pero, por la condición de masividad, repercutieron más negativamente en la UBA. Allí, la matrícula descendió bruscamente y la itinerancia de facultades y carreras, que no excluyó el cierre y la suspensión de nuevas inscripciones, afectó al estudiantado. A su vez, los ingresos por exámenes y cupos, el arancelamiento de los estudios de grado, los mecanismos de vigilancia y control, y la depuración de contenidos, libros y materiales de estudio fueron otros elementos presentes tanto en Mendoza como en Buenos Aires. Así, el paso de la última dictadura cívico-militar, en líneas generales, dejó un balance negativo. Las universidades, con bajo nivel de financiamiento, limitaciones en términos de salarios e infraestructura, una pérdida de recursos (económicos y humanos) para las actividades de investigación y una matrícula de estudiantes reducida a su interior y contenida al exterior, quedaron vacías de significación académica y social.

Frente a este panorama, con la llegada del gobierno de Raúl Alfonsín en diciembre de 1983 y el comienzo de una nueva etapa democrática en Argentina, los ámbitos universitarios fueron asumidos como un órgano fundamental para la formación de una conciencia democrática y la Universidad fue considerada como protagonista de la refundación política, social, económica y cultural del país. En rigor, desde entonces, se

buscó constituir un nuevo modelo de Universidad dirigido principalmente a reestablecer y recrear las condiciones necesarias para la convivencia democrática, haciendo eje en la autonomía académica, el autogobierno de tres claustros (docentes, graduados, graduadas y estudiantes), el pluralismo ideológico, la consustanciación de los concursos docentes, la apertura del sistema a sectores sociales excluidos y el desarrollo de la investigación en el seno de las casas de estudio.

Una de las primeras medidas tomadas por el Poder Ejecutivo Nacional fue la intervención y normalización de las universidades nacionales por medio del decreto 154 del año 1983, ratificado legislativamente por la ley 23.068 de 1984, y la derogación de la ley universitaria 22.207 elaborada por el gobierno militar. En este marco, evocando los ideales de la reforma universitaria de 1918 e inspirándose en el período considerado de “edad de oro” de los años 1958-1966, los estatutos universitarios se retrotrajeron hasta aquellos vigentes previamente al golpe militar de Onganía. La autonomía universitaria se restituyó (incluso favoreciendo la concertación de políticas universitarias no ya por parte del Estado sino a través de rectores de universidades nacionales adheridos voluntariamente al Consejo Interuniversitario Nacional) y se reestablecieron los órganos colegiados de gobierno. Además, el sistema de ingreso volvió a ser irrestricto y se anularon los aranceles. Mientras en la UBA el CBC, con apoyos y divergencias, se introdujo como primer año de la carrera universitaria, en Mendoza se incorporaron cursos complementarios de nivelación que gradualmente se convirtieron en una condición de acceso a las carreras. También, se llevó adelante una política científica activa y se crearon áreas específicas para organizar e impulsar actividades de investigación científica en las propias universidades.

Si bien durante los primeros años del gobierno de Alfonsín se realizaron diversas acciones reparadoras, las políticas universitarias oscilaron entre la necesidad de dar respuestas a las demandas acumuladas y las limitaciones para introducir cambios en las universidades. En este sentido, las dificultades económicas que enfrentó el gobierno radical se tradujeron en una retracción de los presupuestos para los ámbitos universitarios. Ello tuvo como correlato la ampliación del cuerpo docente principalmente bajo dedicaciones simples y ad honorem, dificultades de infraestructura para atender la masividad estudiantil y condiciones de deterioro salarial para los diversos actores universitarios. De todas formas, tanto la UBA como la UNCuyo avanzaron en lograr un proceso de recomposición

institucional. Sin embargo, sus alcances fueron diferentes principalmente en las Facultades de Filosofía y Letras, dado que respondieron al nivel de conflictividad existente en términos de resistencias y negociaciones entre los distintos actores de las comunidades universitarias. Allí, los procesos de democratización en la toma de decisiones y la revisión de los concursos docentes sustanciados en el período dictatorial fueron realizados con mayor vigor en Buenos Aires que en Cuyo. Ello, también impactó en la materialización (o no) de aperturas políticas, ideológicas y epistemológicas.

Con la llegada de Carlos Menem a la presidencia en 1989, en un contexto de avance y profundización del neoliberalismo como política de Estado, las universidades nacionales se constituyeron en blanco de controversias, en especial en lo concerniente al financiamiento, al manejo presupuestario, a las políticas de admisión estudiantil, al sistema de remuneración docente y no docente, al lugar de la investigación y a la oferta y el contenido curricular. A partir de un diagnóstico negativo de la política universitaria del radicalismo, las autoridades educativas del gobierno menemista elaboraron una nueva agenda universitaria centrada en las nociones de calidad y evaluación que implicó, a contrapelo de lo que sucedía en otras esferas, una fuerte intromisión estatal. A una narrativa del desprestigio de la Universidad como forma de construir consenso mediático sobre la necesidad de instrumentar procesos de intervención y transformación de la vida universitaria, le siguió una política activa para penetrar en el sistema de educación superior. Ello tuvo su principal expresión en la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias. A su vez, hubo importantes cambios normativos. Por un lado, se aprobó la ley federal de educación (1993) que transformó la estructura de la educación primaria y secundaria con implicancias en la formación docente y la definición de contenidos escolares. Por otro, se sancionó una nueva ley de educación superior (1995) que legitimó y legalizó la nueva agenda universitaria e incorporó una serie de órganos intermediarios entre las universidades y el Estado, como la CONEAU, que marcaron procesos de cambios curriculares y la obligatoriedad de instancias de evaluación y acreditación, entre otras modificaciones.

Ante este conjunto de cambios, la Universidad de Buenos Aires, que contaba con una importante capacidad de movilización, se constituyó como uno de los principales bastiones de resistencia y crítica frente a la política oficial apelando a la defensa del principio de autonomía universitaria. De hecho, sería la única universidad que, por medio

de un amparo judicial, logró no acatar las disposiciones de la ley de educación superior. Sin embargo, algunos de los mecanismos desarrollados por el gobierno nacional fueron incorporados, como por ejemplo el arancelamiento de los posgrados, debido a que implicaban contar con recursos económicos, infraestructura, equipamiento e ingresos adicionales al personal, en un contexto de restricción del gasto público, dando cuenta del carácter negociado de la reforma. En la Universidad Nacional de Cuyo, la situación fue diferente ya que el rectorado prontamente mostró simpatías por la nueva agenda. Incluso fue la primera universidad del país en someterse a un proceso de evaluación interna y externa, aún antes de la sanción de la nueva ley universitaria. En la misma línea, también se modificó el estatuto universitario. En contraposición, en la UBA, y como argumento para no supeditar a la LES, se mantuvo en vigencia aquel sancionado en 1958 y restituido desde 1983.

Tras diez años de menemismo, en 1999 el radicalismo, en coalición con otros sectores políticos, volvió a obtener la victoria en las elecciones nacionales. Sin embargo, las particularidades que adquirieron el sistema universitario y el complejo de Ciencia y Tecnología durante los años previos no experimentaron cambios estructurales. En efecto, el rasgo distintivo de este período fue la incapacidad para formular una nueva agenda de políticas superadora de aquella implementada a inicios de la década de 1990. Más aún, el ajuste presupuestario y salarial que buscó implementar el gobierno de La Alianza incrementaron las protestas ya iniciadas en torno a la ley de educación superior de 1995.

La crisis social, política e institucional de diciembre de 2001, llevó a concluir antes de término al gobierno de Fernando De la Rúa. Entre sus efectos, el quiebre de la representación política a nivel nacional tuvo un fuerte impacto en la UBA. Ello se reflejó no solo en la derrota del radicalismo en las elecciones estudiantiles y en el rectorado, sino también en una fuerte conflictividad en las asambleas universitarias de elección de rector en reclamo de la modificación del estatuto vigente de 1958. En la UNCuyo, si bien también hubo un cambio de autoridades en un escenario de postcrisis ello no implicó disputas ni alteraciones en el desarrollo de los órganos colegiados como sucedió en la UBA.

En síntesis, los diferentes cambios políticos e ideológicos del país entre 1973 y 2001 tuvieron repercusiones en la UBA y UNCuyo. Ellas, siguieron con mayor o menor afinidad y conflictividad, las distintas consignas y agendas que se fueron imponiendo.

Mientras pareciera haber una coincidencia explícita en la consecución de los objetivos propuestos por las autoridades nacionales durante los dos momentos del tercer gobierno peronista y de la última dictadura cívico-militar en ambas universidades, se identifican discrepancias tras el retorno de la democracia en 1983. Más específicamente, mientras que la democratización y recomposición institucional en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA fue asimilada rápidamente, la agenda de la calidad y evaluación fue prontamente acogida por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.

5.1.2. Las formas diferenciales a través de las cuales la UBA y la UNCuyo procesaron los avatares políticos e ideológicos del período 1973-2001, tuvieron un correlato en las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron en las respectivas carreras de Geografía y en las transformaciones curriculares derivadas.

Las distintas modificaciones producidas en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Cuyo, a partir de los cambios políticos e ideológicos que tuvieron lugar a nivel nacional, repercutieron en las respectivas carreras de Geografía. Ello, fue particularmente evidente en las continuidades y/o discontinuidades observables en la estructura organizativa, fundamentalmente durante los años 1973-1976, y en la composición del plantel de docentes, de investigadores e investigadoras y en los planes de estudio a lo largo de todo el período que, a su vez, trajeron aparejado la emergencia de disputas institucionales-epistemológicas. De hecho, ellas ofrecieron un eje analítico clave para comprender las trayectorias diferenciales de las carreras de Geografía de la UBA y la UNCuyo entre los años 1973 y 2001.

Desde mediados de 1973, tras la llegada del tercer gobierno peronista, las carreras de Geografía de la UNPBA y UNCuyo se adecuaron a las consignas y objetivos propuestos por sus respectivas universidades y facultades de Filosofía y Letras en el marco del proyecto de reconstrucción y liberación nacional. Ello, se acompañó de la emergencia de una primera disputa institucional-epistemológica que implicó, en ambos casos y con alcances disímiles, una ponderación del lugar ocupado por los departamentos de Geografía y una alteración en el campo científico que escoltó el desarrollo de una nueva perspectiva disciplinar.

En términos institucionales, la carrera de Geografía de la UNCuyo vio alterada su organización con la puesta en funcionamiento de cuatro unidades pedagógicas: Geografía

Humana, Geografía Física, Geografía Argentina y Geografía Regional. Ellas se erigieron al interior del Departamento de Geografía en reemplazo de las cátedras y del Instituto de Geografía. En la UNPBA, a pesar de compartir las mismas consignas, la estructura de un Departamento integrado por cátedras no se alteró. El Instituto de Geografía, por su parte, se disolvió y pasó a formar parte del Centro de Estudios Socioeconómicos, perteneciente al Instituto de Estudios Argentinos y Latinoamericanos.

Al mismo tiempo, en Buenos Aires se promovió un recambio del claustro docente inducido por cesantías, expulsiones, renunciaciones, reincorporaciones (particularmente del personal despedido tras los golpes de Estado de 1955 y 1966) y por la apertura de concursos y designaciones para cubrir las nuevas vacantes. En este marco, en la Geografía porteña se produjo una renovación importante de los agentes del campo científico: mientras salieron profesores y profesoras, en general con cierta pertenencia y/o afinidad con la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) y el conocimiento geográfico hegemónico que representaba (una Geografía regional neutral, aséptica y despolitizada orientada por la lectura hartshorniana), ingresaron nuevos docentes, investigadores e investigadoras, en muchos casos provenientes de otras disciplinas, junto a jóvenes graduados y graduadas. En contraposición, en la UNCuyo, las autoridades universitarias y de la FFyL optaron por garantizar el puesto de trabajo de todo el claustro docente y del personal científico. Esta política se basaba en la idea de fomentar la convivencia entre sus integrantes más allá de las distintas afiliaciones políticas. Así, a diferencia de lo que aconteció en la UNPBA, en la carrera de Geografía cuyana hubo una continuidad y estabilidad. Ello, sin embargo, no impidió que se produjeran modificaciones en el campo científico. En este sentido, en Mendoza hubo una mudanza de las posiciones al interior del campo: algunos agentes que tenían cargo de menor jerarquía pasaron a tener otro de mayor jerarquía y viceversa. Tal diferencia, a su vez, tuvo efectos en el alcance de los cambios epistemológicos ocurridos en cada caso.

De esta manera, al compás de las propuestas pedagógicas y contenidos alternativos derivados de la reforma universitaria, tanto la carrera de Geografía de la UNPBA como de la UNCuyo asistieron a un cambio en los planes de estudios en el año 1974 que plasmó nuevas perspectivas que promovían una Geografía preocupada por la organización del espacio nacional y latinoamericano, y comprometida en superar las situaciones de subdesarrollo dependiente. Para geógrafos y geógrafas de Buenos Aires, el nuevo plan

cristalizó un proceso de renovación de contenidos que se había iniciado anteriormente desde los primeros meses del nacimiento de la UNPBA. Para el caso de Cuyo, recién con la aprobación del nuevo plan se llevaron adelante modificaciones de este tipo. Éstas a su vez, fueron menos extendidas que en la UBA, quedando limitadas a un número reducido de materias. Además, contaron con poco consenso entre un cuerpo docente proclive al desarrollo de una disciplina neutral de carácter regional, cimentada en la tradición francesa vidaliana. En ambos casos, el currículo se estructuró en ciclos y fueron introducidas novedosas asignaturas que representaban un desdoblamiento de materias más generales de Geografía humana (como el caso de Geografía rural en las dos carreras) o de Geografía regional con énfasis en atender específicamente la situación del Tercer Mundo y América Latina (como los casos de Geografía Regional del Tercer Mundo en la UNPBA y Geografía Regional de América Latina en UNCuyo).

En rigor, durante los años 1973-1974, en Buenos Aires como así también en Mendoza emergió una primera disputa institucional-epistemológica avalada e incentivada por el marco político nacional. Su alcance en cada carrera de Geografía tuvo que ver con el grado de modificación de la composición del campo científico que, a su vez, habilitó el desarrollo, con más o menos énfasis, de nuevas perspectivas disciplinares. Ellas, cuestionando el enfoque regional vidaliano y hartshorniano, proponían una Geografía preocupada y comprometida con la superación de las situaciones de subdesarrollo y dependencia en el espacio nacional y latinoamericano. Así, allí donde se produjo una mudanza de posiciones, pero no de agentes, los cambios epistemológicos fueron más limitados (UNCuyo). Por el contrario, en dónde la alteración fue directamente de las y los agentes, la renovación epistemológica fue más profunda y extendida (UBA).

Desde septiembre de 1974, frente al giro político e ideológico que supuso el avance de la “misión Ivanissevich,” las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo experimentaron la emergencia de nuevas disputas institucionales-epistemológicas y transformaciones en línea con las contrarreformas producidas en las universidades.

Institucionalmente, en Buenos Aires, la reorganización de la estructura interna de la Facultad de Filosofía y Letras tuvo implicancias para la carrera de Geografía. En efecto, ella perdió autonomía e independencia al pasar a formar parte del Departamento de Ciencias Históricas. En paralelo, también se reestableció el Instituto de Geografía disolviéndose la organización anterior. Por su parte, en Mendoza, la carrera de Geografía

no experimentó un cambio de estatus semejante a los de la UBA, a pesar de que las unidades pedagógicas fueron deshechas y se restituyó el sistema de cátedras y el Instituto. Este último, además, adquirió preeminencia por sobre el Departamento, a diferencia de lo que había sucedido en la etapa anterior.

También, siguiendo el ritmo de los cambios políticos del país, en la renombrada UBA y, en ella, en la carrera de Geografía, se produjo otro ingreso-egreso de docentes, investigadores e investigadoras que implicó nuevas modificaciones de agentes en el campo científico. Quienes habían renunciado, sido cesanteados o expulsados en 1973, para finales de 1974 se reincorporaron y aquellos y aquellas que habían ingresado en 1973 un año más tarde dejaron sus cargos y posiciones adquiridas. Tras esta recomposición del campo científico, la particularidad sería una estabilidad hasta la revisión de concursos docentes luego de la restitución democrática de 1983. La UNCuyo, por su parte, alteró la disposición a sostener una convivencia entre afinidades políticas. En la carrera de Geografía, ello se tradujo en la salida de algunos y algunas docentes, investigadores e investigadoras y la restitución de las posiciones de quienes anteriormente habían quedado en un lugar más marginal. De esta forma, el campo científico-disciplinar cuyano experimentó, por primera vez durante el tercer gobierno peronista, cambios en los agentes. Esta situación continuó con la expulsión de docentes, investigadores e investigadoras claves apenas iniciada la última dictadura cívico-militar.

La transformación radical que impuso la contrarreforma se completó con la anulación de los contenidos y currículos generados desde 1973. Tanto en la carrera de Geografía de la UNCuyo como de la UBA los planes de estudios fueron reemplazados en 1975 por otros que, suscribiendo al objetivo de impugnar todo conocimiento ligado con el marxismo y/o comunismo, eliminaron materias vinculadas a las consignas de liberación, con contenido de tinte crítico y/o de referencia política al marco latinoamericano. No obstante, si geógrafos y geógrafas de la UNCuyo mantuvieron varias de las materias que anteriormente habían surgido como un desglose de contenidos más generales de Geografía humana y regional y añadieron otras más que otorgaban saberes técnicos, en el caso de la UBA sucedió lo contrario. Aquellas asignaturas que expresaban temáticas urbanas o rurales de manera independiente fueron reintroducidas en contenidos más generales de Geografía humana y regional. Además, quedaron afuera aquellas asignaturas que brindaban conocimientos técnicos y metodológicos. En líneas generales, en ambas

carreras de Geografía hubo una restitución y preeminencia de enfoques ligados a la Geografía regional, acompañado por objetivos y contenidos orientados a formación nacionalista más conservadora.

En el marco de la contrarreforma de los años 1975-1976, en rigor, en las carreras de Geografía de la UBA y de la UNCuyo se produjo la emergencia de una segunda disputa institucional-epistemológica. Así, en ambos casos, por un lado, se suscitó una alteración en la composición del campo científico, restituyendo agentes y posiciones anteriormente perdidas y, por otro, tuvieron lugar nuevas modificaciones curriculares que reestablecieron las perspectivas geográficas regionales hegemónicas vidalianas (Cuyo) y hartshornianas (UBA). A ello hay que agregar dos particularidades. La primera es que los cambios generados en la carrera de Geografía de la UBA se dieron en el marco de una supeditación al campo de las Ciencias Históricas, situación no compartida por la Geografía cuyana. La segunda es que, en Buenos Aires y Mendoza, esta disputa institucional-epistemológica se complementó con una renovación epistemológica, relacionada con la incorporación de miradas analíticas afines a la Geografía cuantitativa durante la dictadura cívico-militar.

Bajo el gobierno castrense, la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA reestructuró su organigrama y la carrera de Geografía recuperó su autonomía. Allí, con el amparo de la ley 22.207, muchos profesores y profesoras concursaron y regularizaron sus cargos. En la Geografía cuyana, por su parte, durante los primeros meses de la última dictadura cívico-militar se concluyó con la expulsión de agentes que había comenzado poco tiempo atrás. Desde entonces, el campo científico no presentó mayores modificaciones.

En términos epistemológicos, ambas carreras de Geografía evidenciaron una renovación que se apoyó en las perspectivas ligadas a la Geografía cuantitativa que proponían el análisis de la organización y la distribución de fenómenos en el espacio como eje central de la indagación geográfica. Su meta era llevar adelante un tipo de conocimiento que, asumiendo un carácter objetivo, fuera más sistemático, explicativo y capaz de formular leyes y principios generales sobre una concepción de un espacio euclidiano medible y cuantificable. Este bagaje teórico-conceptual fue concebido como un saber afín a los intereses castrenses, al ofrecer soluciones técnicas y brindar información para realizar acciones de intervención territorial como, por ejemplo, en las zonas de fronteras. Mientras en la Geografía porteña la Geografía cuantitativa se incorporó en el plan de estudio del

año 1982, en línea con disposiciones de la ley 22.207 y contó con una fuerte promoción de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, en la Geografía cuyana algunas geógrafas y geógrafos comenzaron a incursionar en este enfoque y, particularmente, en el análisis locacional desde finales de la década de 1970. Paulatinamente, esta perspectiva fue introducida en los contenidos de materias específicas del plan del año 1975, sin implicar una modificación curricular. En ninguno de los dos casos, el desarrollo de estas perspectivas se vinculó con la emergencia de nuevas disputas institucionales-epistemológicas.

La recuperación de la democracia en diciembre de 1983 implicó el inicio de un proceso de normalización institucional en la UBA y UNCuyo con resultados diferentes en ambas facultades de Filosofía y Letras y carreras de Geografía. Este contexto generó condiciones para la emergencia de nuevas disputas institucionales-epistemológicas. En este marco, un aspecto relevante fue la revisión de aquellos concursos sustanciados durante los últimos años de la dictadura cívico-militar y la apertura a otros nuevos. En Buenos Aires, a pesar de la convalidación de una parte de los concursos realizados fundamentalmente en los momentos posteriores a la derrota militar en la Guerra de Malvinas, se dio una renovación de la planta de docentes, investigadores e investigadoras que contrastó con el escaso recambio que se experimentó en Mendoza. En rigor, la permanencia o renovación del cuerpo docente fue clave para posibilitar/dificultar aperturas políticas, ideológicas y epistemológicas e instancias de cambio curricular.

Así, en la Geografía porteña emergió una disputa institucional-epistemológica entre un grupo compuesto por nuevas autoridades y docentes (algunos y algunas de las cuales habían tenido participación de la experiencia de 1973-1974) en alianza con graduados, graduadas recientes y estudiantes, y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos y el tipo de Geografía (regional y cuantitativa) que fomentaba. Tal disputa conllevó a una nueva mudanza en la composición del campo científico a través del (re)ingreso de nuevos docentes, investigadores e investigadoras y la salida de otros y otras con cargos entre 1975 y 1983. Este movimiento en el cuerpo de docentes, investigadores e investigadoras se acompañó de la incorporación de temáticas y bibliografía. Así, se logró una apertura a ideas, teorías y marcos de interpretación que promovían un conocimiento crítico y comprometido socialmente. Ello se plasmó en un cambio curricular realizado en el año 1985 cuyos contenidos proponían colocar a la disciplina en el dominio de las discusiones

de las ciencias sociales orientadas por las perspectivas marxistas y fenomenológicas. En el caso de la carrera de Geografía cuyana, a pesar del impulso generado principalmente por el claustro estudiantil en alianza con el de graduados y graduadas, no emergió una disputa institucional-epistemológica. La permanencia sin mayores alteraciones de profesoras y profesores (solo se produjeron algunos pocos regresos de docentes que habían participado de la reforma de 1973-1974) consolidó las posturas renovadas que ya habían sido introducidas años atrás. Si bien permearon temas nuevos como la carta dinámica del medioambiente o estudios de percepción del espacio urbano, éstos no escapaban del marco general que ofrecía la teoría de los sistemas (estrechamente ligada a las perspectivas cuantitativas) y no terminaron de despegarse del interés general de estudiar la localización, distribución y organización de fenómenos en el espacio, ya sea para planificarlos u ordenarlos. En este marco, durante los primeros años democráticos tampoco hubo una modificación del plan de estudios. Así, mientras en Buenos Aires se produjo una normalización de lo instituyente, en Mendoza fue más bien de lo instituido. Recién hacia 1988, en la carrera de Geografía de la UNCuyo se realizó un proceso de departamentalización que volvió a otorgar una relevancia al Departamento por sobre el Instituto, ámbito que desde 1975 había centralizado las decisiones concernientes a la Carrera. Ello resultó ser un hecho relevante para los acontecimientos y la disputa que tuvo lugar en el umbral del siglo XXI.

Con la restitución democrática, en los tiempos de normalización universitaria se produjo, la emergencia de una tercera disputa institucional-epistemológica en la carrera de Geografía de la Universidad de Buenos Aires. Ello fue posible mediante una nueva recomposición del campo científico a través de una renovación parcial en la planta de docentes, investigadores e investigadoras. De hecho, la alianza entre profesores, profesoras, graduados, graduadas y estudiantes habilitó una apertura política, ideológica y epistemológica hacia perspectivas ligadas a distintas variantes del marxismo y a la fenomenología que trajo consigo también la disminución de la presencia de los contenidos ligados a la Geografía regional hartshorniana y cuantitativa. El avance de la renovación se plasmó en un cambio de plan de estudios en 1985. En Mendoza, no emergió una disputa semejante puesto que sucedió exactamente lo contrario. La inmutabilidad del campo científico, derivada de la permanencia del claustro docente, encontró su correlato en la continuidad de las corrientes de la Geografía cuantitativa y el análisis locacional, junto con la Geografía regional vidaliana, en los contenidos curriculares. En este marco los

intentos de cambio promovidos por la alianza entre sectores estudiantes y de graduados y graduadas se frustraron y solo reaparecieron en un contexto diferente un decenio después.

En la década de 1990, tras la puesta en marcha de un conjunto de políticas neoliberales orientadas a transformar el aparato estatal en general y los ámbitos universitarios en particular, las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo experimentaron un nuevo proceso de cambio curricular. En el caso de la Geografía porteña, este encontró motivaciones propias, condicionadas en menor medida por el contexto general, más no determinadas; en tanto que en el caso de Cuyo fue evidente el impacto de una nueva agenda educativa centrada en la calidad y evaluación.

Con base en un diagnóstico realizado sobre el plan de estudios vigente desde 1985 acompañado por un reconocimiento de una situación contextual de baja cantidad de ingresantes, en la carrera de Geografía de la UBA se modificó el plan de estudios en el año 1992. Sin embargo, no fue el resultado de una nueva disputa institucional-epistemológica, sino que expresó la consolidación de la renovación implementada a partir de la apertura política, ideológica y epistemológica iniciada en la década anterior. En efecto, la inclusión de un temario que insertaba a la Geografía en el seno de las ciencias sociales y proponía abordajes en clave crítica, desde diferentes variantes del marxismo y la fenomenología, se profundizó. En este marco, también asomaron nuevas temáticas, como aquellas que buscaban comprender las problemáticas socioterritoriales vinculadas con el proceso de globalización neoliberal y se puso énfasis en una renovación crítica en el campo de la enseñanza. En la Geografía cuyana, la revisión del plan de estudios vigente se vinculó con: a) los cambios de normativas nacionales tanto en lo referente a la ley de educación superior como a la ley federal de educación (ello suponía modificar los contenidos orientados a la formación de profesores de enseñanza de primaria y secundaria), b) a un diagnóstico negativo respecto del plan y c) las preocupaciones de los agentes relevantes de la comunidad científica (representantes de la Geografía cuantitativa hegemónica) que deseaban que el plan se adecuara a las oportunidades que ofrecía el campo laboral. Dentro de este marco comenzó el proceso de renovación y cambio del plan que culminó con la aprobación de una nueva propuesta hacia 1997. Este nuevo currículo, a la licenciatura y el profesorado, añadió la novedosa propuesta de una titulación intermedia especializada en cartografía y sistemas de información geográfica, primera en el país, en dicha materia. De esta manera, si bien las perspectivas del análisis

locacional tuvieron continuidad junto con la aparición de contenidos novedosos de epistemología, de geografías de la energía o de problemáticas ligadas al fenómeno de la globalización, tanto por la nueva tecnicatura como por la orientación del perfil que cobró la licenciatura, las geotecnologías se constituyeron en la principal innovación temática del período.

Si bien el plan de 1997 no se derivó de la emergencia de una disputa institucional-epistemológica en la carrera de Geografía de la UNCuyo, mostró las tensiones o pujas de poder que tenían lugar particularmente en el Instituto de Geografía. A partir de 1987 nuevas normativas en la Facultad de Filosofía y Letras habilitaron la creación de centros de investigación que si bien eran dependientes tenían cierto grado de autonomía. A su vez, en 1988 el proceso de departamentalización dejó en un lugar secundario al Instituto en detrimento del Departamento. En este contexto, el Instituto se debilitó y manifestó distinciones institucionales bajo diferencias epistemológicas que crearon un mosaico que expresó las primeras pujas de poder sobre las cuales se forjó el nuevo plan de estudios de 1997. De hecho, dicho currículo, tanto por la nueva tecnicatura como por el perfil adquirido por la licenciatura, mostró el lugar destacado que habían adquirido las líneas de trabajo desarrolladas particularmente por el Centro de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial (CIFOT).

Durante la década de 1990, este Centro obtuvo protagonismo y visibilidad en la Facultad (por encima del Instituto) a través del uso de las geotecnologías aplicadas al ordenamiento territorial en sus trabajos de investigación como en consultorías para organismos públicos y privados. Así, su lugar de poder al interior del campo científico-disciplinar le permitió promover una disputa institucional-epistemológica, en un momento en el que agentes referentes por su jubilación salieron del campo científico, con quienes promovían la Geografía cuantitativa hegemónica (junto a un grupo más amplio de docentes) en torno a la orientación de la Carrera, más precisamente por la implementación (o no) de la titulación del geógrafo profesional en el marco de otro cambio curricular ocurrido en el año 2003. Así, tal pugna se dirimió entre dos grupos: uno de composición heterogénea, que contaba entre sus principales integrantes a representantes de la Geografía cuantitativa hegemónica, con fuerte tradición histórica, que reivindicaba una formación académica más abocada a la investigación científica y profesoral; y otro de formación más reciente, enrolado en torno al CIFOT, que ponderaba una instrucción aplicada no académica, con

salida profesional ligada estrechamente al ordenamiento territorial asociado con el uso intensivo y especializado de las geotecnologías. Las discusiones, en rigor, nunca lograron un consenso y las diferencias se resolvieron por la intervención del decano y el voto directo en favor del CIFOT. La nueva titulación, entonces, no implicó solamente una forma distinta de orientar la Carrera, sino que también supuso romper con una tradición de formación de grado (licenciaturas y profesorados) de fuerte raigambre en la Facultad, alterando las posiciones al campo científico.

Durante la década de 1990, entonces, se asistió a la emergencia de una cuarta disputa institucional-epistemológica que solo va a tener lugar en la carrera de Geografía de la UNCuyo. Aunque se desatan formalmente en los inicios de los años 2000, su génesis se explica por los acontecimientos de los años anteriores. Los cambios y el debilitamiento del Instituto, la salida de agentes con posiciones de poder claves en el campo científico (en algunos casos vinculados a la Geografía cuantitativa hegemónica) y su ocupación por parte del CIFOT (a razón del lugar de poder construido en la Facultad por encima del Instituto), explican la disputa en torno a la consolidación y profundización de las geotecnologías ligadas el ordenamiento territorial en el seno de la Geografía cuyana.

En síntesis, los diferentes avatares políticos e ideológicos del país generaron distintas condiciones de posibilidad para la emergencia de disputas institucionales-epistemológicas. Sus alcances, en gran medida, quedaron supeditados a las modificaciones en el campo científico ya que éste habilitó u obturó alteraciones más de índole epistemológica. La carrera de Geografía de la UBA mostró una mayor vocación rupturista en comparación a la de UNCuyo. En el primer caso, se evidencia una importante agitación en el campo científico como resultado de los ingresos y egresos de agentes, fundamentalmente en los períodos 1973-1976 y 1983-1990. En contraposición, en las etapas 1976-1983 y 1990-2001 no se observan movildades semejantes. En el segundo caso, la situación es diferente. La estabilidad fue un rasgo predominante. Ella solo se vio alterada en los tiempos de la contrarreforma en el marco de la “misión Ivanissevich” y los primeros momentos de la dictadura cívico-militar. A ello cabe agregar el vacío de poder que generó la jubilación de agentes claves a finales de la década de 1990 y la simultánea emergencia del CIFOT como actor relevante.

Tales conformaciones del campo científico, posibilitaron o limitaron la emergencia de diferentes propuestas epistemológicas. De hecho, entre 1973 y 1983 la Geografía porteña

y cuyana compartieron disputas y propuestas similares de reforma y contrarreforma (con diferentes alcances) en tiempos del tercer gobierno peronista. A su vez, en ambas (aunque motorizadas y materializadas de distinta manera), incorporaron las perspectivas cuantitativas durante la última dictadura cívico-militar. Sin embargo, tras la restitución democrática se observa una bifurcación de las trayectorias. Así, durante los primeros años posteriores a la recuperación de la democracia, mientras en Mendoza el plantel docente se mantuvo sin variaciones favoreciendo la continuidad del desarrollo de la Geografía cuantitativa y del análisis locacional, en Buenos Aires, los cambios que tuvieron lugar en el campo científico trajeron consigo la integración de las perspectivas vinculadas con el marxismo y la fenomenología. En la década de 1990, en la Geografía porteña la crítica al Estado y la globalización neoliberal se acompañó de la extensión de estas perspectivas teóricas en el campo de la enseñanza. En la Geografía cuyana, en simultáneo a la salida, principalmente por jubilaciones, de referentes y su reemplazo por nuevos agentes, tomó vigor el desarrollo de las geotecnologías asociadas con los sistemas de información geográfica y el ordenamiento territorial que se consolidó aún más a inicios de la década del 2000.

5.1.3. Las trayectorias de la Geografía de la UBA y UNCuyo involucraron la configuración de vínculos y redes interregionales y transnacionales cuya injerencia estuvo mediada por los cambios institucionales y epistemológicos producidos en cada caso.

La configuración de vínculos transnacionales y/o interregionales permitieron la conformación de espacios de construcción de conocimientos y circulación de ideas, materiales e intelectuales. Estas redes enriquecieron las trayectorias de la Geografía de la UBA y UNCuyo. Sin embargo, cada Carrera dialogó de forma diferente con distintas geografías. En ambos casos, la composición del plantel de docentes, investigadores e investigadoras y el posicionamiento político, ideológico y teórico vehicularon, orientaron u obstaculizaron el desarrollo de determinadas redes en línea con las disputas institucionales-epistemológicas emergentes.

Entre los años 1973 y 1974, en un marco en el que las consigas de liberación de las ataduras extranjeras eran compartidas por distintos países de América Latina, tuvieron lugar los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía. Estos, cuestionando las perspectivas de la Geografía regional hegemónica, bregaron por construir un

conocimiento comprometido con la identificación y la solución de las problemáticas latinoamericanas ligadas principalmente con la organización del espacio en relación al subdesarrollo dependiente. En este sentido, tales eventos se constituyeron como un espacio que, llevado adelante por geógrafos y geógrafas de Argentina, Uruguay y Brasil, cristalizó los enfoques renovadores de la disciplina y favoreció la construcción de conocimientos bajo inéditos vínculos y redes transnacionales de colaboración, intercambio y circulación de ideas, materiales e intelectuales.

En ellos, geógrafos y geógrafas de la UNPBA se insertaron con protagonismo. De hecho, la particularidad que tuvo este proyecto para la Geografía porteña fue que permitió co-constituir el plan de estudios del año 1974 legitimando la disputa institucional-epistemológica que se estaba llevando a cabo. En efecto, hubo una retroalimentación entre la Geografía que respondía al llamado proceso de reconstrucción nacional y las propuestas de estos encuentros latinoamericanos. Así, no solo jóvenes docentes, graduados, graduadas y estudiantes de la Carrera asistieron, organizaron los eventos y produjeron material bibliográfico novedoso, sino que también las ideas y obras de otros intelectuales como Milton Santos (Brasil) y German Wettstein (Uruguay) comenzaron a circular y a formar parte del cuerpo teórico que sustentó del plan de estudios de la Geografía porteña.

Por su parte, geógrafos y geógrafas de la UNCuyo si bien también se integraron a estas redes, aunque más tardíamente, no obtuvieron los mismos resultados. En efecto, tras la asistencia, sin presentación de ponencias, de una delegación al segundo de estos encuentros, Cuyo se constituyó en un nodo regional de dicha red y ofreció ser sede de un tercer encuentro que se realizaría en el año 1975. Sin embargo, el desenvolvimiento de los acontecimientos políticos y académicos mencionados con el desencadenamiento de la “misión Ivanissevich” implicaron que esta iniciativa no pudiera concretarse y que los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía no tuviera el impacto que sí alcanzaron en la UNPBA. Cabe destacar que la temprana interrupción del diálogo de la Geografía cuyana con los encuentros latinoamericanos fue acompañada por el gradual cierre de las redes históricas tejidas con universidades francesas. Ello, presumiblemente, favoreció la aproximación a la vertiente geográfica cuantitativa.

Al respecto de la incorporación de las perspectivas cuantitativas y del análisis locacional en Mendoza, cabe decir que se produjo por medio de un acercamiento con la Geografía

anglosajona. Este, no se dio a través de intercambios sistemáticos de docentes entre universidades ni de eventos de estudiantes, graduados, graduadas, profesores o profesoras, sino que estuvo especialmente mediado por la circulación y difusión de materiales bibliográficos ligados al interés particular que despertó un grupo de profesores, profesoras, investigadores e investigadoras. En Buenos Aires, si bien no se puede soslayar que ciertos docentes habían tenido un contacto estrecho con las perspectivas cuantitativas gracias a sus estudios de posgrado realizados en Estados Unidos a mediados de la década de 1960, pareciera que la inclusión de estos contenidos tuvo que ver con la incorporación de esta postura entre docentes que formaban parte de la UBA y que participaban de las actividades de GAEA durante el gobierno castrense. De hecho, fue GAEA quien les asignó un carácter renovador a las miradas cuantitativas y promovió su integración en la Geografía porteña mediante el nuevo plan de estudios en 1982, siguiendo la ley universitaria 22.207.

Con la llegada de una nueva democracia en 1983 se produjeron nuevas vinculaciones y redes. Ellas, por un lado, mantuvieron el carácter transnacional ya experimentado en los años anteriores y, por otro, como novedad, añadieron una marca nacional, más precisamente interregional, con la particularidad de involucrar a geógrafos y geógrafas de la UBA y de la UNCuyo.

Tras la restitución democrática, el movimiento estudiantil experimentó un proceso de reorganización que, en las carreras de Geografía de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Cuyo, se expresó en la elaboración de revistas y encuentros estudiantiles. Estas contribuyeron con las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron o bien se querían promover en cada Carrera. Estudiantes porteños y porteñas desde 1983 dieron luz a una “Revista de los Estudiantes de Geografía”, más tarde rebautizada “Espacio Libre”. Por su parte, sus pares de Cuyo en 1986 fundaron la revista “Ecumene”. Ambas nacieron con la impronta de erigirse como espacios de expresión y comunicación que pretendían ampliar la participación estudiantil, como así también de denuncia, reflexión y formación que apostaban a incorporar el sentido crítico y el compromiso social para aportar con la renovación de las respectivas carreras. Por su parte, egresados y egresadas también desplegaron su propia estrategia para promover las disputas institucionales-epistemológicas y transformar la Geografía porteña y cuyana. En Buenos Aires, en 1983 se creó el Colegio de Graduados Universitarios en Geografía y en

Cuyo hacia 1988, por medio de un acercamiento con sus pares de la UBA, tuvo origen el Centro de Graduados en Geografía de Mendoza. Ambos, se constituyeron en espacios de agremiación, pero también de formación y de difusión de conocimientos. Así, investigaciones científicas, reflexiones, críticas, seminarios, cursos e información relevante para los procesos de cambio curricular circularon por medio de boletines. En efecto, tanto en el “Boletín del Colegio” como en el “Boletín Informativo del Centro de Graduados en Geografía” quedó plasmada una actividad que, articulándose con la del claustro estudiantil, buscó implementar modificaciones relevantes en el seno de la Geografía porteña y cuyana.

De hecho, los vínculos y redes entre estudiantes, graduados y graduadas de las carreras de Geografía de la UNCuyo y UBA tuvieron como fin gestar o abonar al desarrollo de las distintas disputas institucionales epistemológicas que se querían llevar o estaban llevando a cabo. De este modo, si para los y las estudiantes los encuentros que se derivaron de la creación del Consejo Nacional de Estudiantes de Geografía, organizado por y para estudiantes, constituyeron un ámbito fecundo para el contacto, el diálogo y el intercambio de ideas y bibliografía; cursos, seminarios e instancias semejantes funcionaron de igual manera para graduados y graduadas. Tales conexiones, en rigor, representaron una instancia de circulación de ideas, materiales y personas para impulsar y ser parte de las transformaciones que buscaban producirse en cada Carrera. Sin embargo, el mayor o menor éxito que tuvieron las iniciativas estudiantiles y de graduados y graduadas, y con ello su aporte a las disputas institucionales-epistemológicas, quedó supeditada a la alianza con los sectores docentes renovadores y al poder de estos tanto para llevar adelante cambios sustantivos como así también capacidad de modificar su plantel. Mientras que en la Geografía de la UBA pueden reconocerse alianzas con estudiantes, graduados y graduadas (incluso, integrantes del Colegio de Graduados, en buena medida, ya eran o terminaron siendo docentes de la carrera) en la de UNCuyo la situación fue inversa. Si bien se identifican alianzas entre algunos docentes de impronta renovadora con estudiantes, egresados y egresadas, estos no contaron con poder suficiente para realizar cambios profundos. Por otra parte, las posibilidades de que graduados y graduadas que promovían la disputa se incorporaran al plantel docente eran limitadas y, además, las actividades que estos realizaban junto a estudiantes eran vistas con recelo por parte del sector conservador del claustro docente. Su resultado fue la imposibilidad de lograr una modificación curricular y una renovación semejante a la de la Geografía porteña.

Ahora bien, en paralelo, pasado el proceso de normalización democrática, en la Geografía porteña se fueron generando importantes condiciones de posibilidad para el desarrollo de la actividad científica en línea con el espíritu crítico que había otorgado el plan de estudios de 1985. En este marco, a partir de 1987, y formalizado mediante la firma de un convenio en 1989, se establecieron lazos con la Geografía de Brasil, en particular la Universidad de San Pablo. Desde entonces, proliferaron cursos, charlas, seminarios y visitas frecuentes de geógrafos y geógrafas brasileñas en Argentina y de sus pares argentinos en Brasil que fueron conformando redes regulares, sistemáticas y sostenidas en el tiempo por medio de las cuales se produjeron encuentros, intercambios y se generaron nuevos espacios de producción de conocimientos que favorecieron la circulación de ideas y materiales bibliográficos que contribuyeron a constituir una Geografía crítica que dialogaba con la escuela de Frankfurt y el materialismo histórico.

A partir de entonces, en la Geografía de la UBA tomaron mayor vigor preocupaciones teóricas, metodológicas e históricas en claves marxistas. En buena medida, ello tuvo que ver con la propia producción intelectual de geógrafos y geógrafas brasileñas, en el marco de una renovación que había comenzado a finales de la década de 1970. En rigor, a partir de la circulación, lectura, análisis e interpretaciones de ciertas obras y autores claves, cuestiones como la producción y valorización (capitalista) del espacio, la historia contextual del pensamiento geográfico y la historia territorial latinoamericana y el Estado y la política estatal territorial se integraron a la agenda temática de la Geografía porteña, contribuyendo con la renovación de contenidos que habilitó la disputa institucional-epistemológica generada tras la recuperación de la democracia.

Además, el convenio entre la UBA y la USP promovió trabajos conjuntos, como los programas de estudios comparativos entre Argentina y Brasil, referidos tanto al impacto de las distintas escuelas de pensamiento geográfico como a las políticas territoriales. Sería en este contexto que a finales de la década de 1980 emergió un novedoso programa de estudios en torno a la historia disciplinar que puso en relación los vínculos transnacionales tejidos con Brasil y aquellos más interregionales trazados con Mendoza. En efecto, el Programa de Historia Social de la Geografía creó en su seno la “Unidad de Investigación Mendoza” que involucró el intercambio y circulación de estas ideas y materiales afines con geógrafos y geógrafas de la UNCuyo. De hecho, la trastienda de la conformación de esta Unidad tuvo que ver con aquellos vínculos que se fueron trenzando entre estudiantes

y graduados y graduadas de la Geografía cuyana y porteña tras la recuperación de la democracia. En rigor, el programa de Historia Social de la Geografía permite subrayar la construcción de espacios de producción de conocimiento en dos niveles: por un lado, transnacionales, como aquél forjado entre geógrafos y geógrafas de Buenos Aires y la San Pablo; y por otro, intrarregionales, entre Buenos Aires y Mendoza. El primero fue clave para consolidar el tono crítico de la Geografía porteña y dar origen al Programa que, a su vez, nutrido por el segundo, habilitó la creación de la Unidad. Aunque el Programa de Historia Social a la Geografía expresaba en parte el tono de la renovación de la Geografía porteña, sus alcances en la Universidad de Cuyo se acotaron a la formación de las personas que participaron de la “Unidad de Investigación de Mendoza” y no tuvo ninguna implicancia en materia de investigación en la Geografía de esta universidad.

También, cabe señalar que, en la década de 1990, los lazos construidos con geógrafos y geógrafas de la USP prosiguieron siendo relevantes para la construcción de una perspectiva crítica, en claves marxistas. Más aún, abonaron en la construcción de un movimiento crítico más amplio que se constituyó con las redes tejidas en los Encuentros de Geógrafos (hoy Geografías) de América Latina (EGAL). Estos encuentros que evocaban en su origen a los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía comenzaron a organizarse en 1987 y fue diez años después, en 1997, que Buenos Aires fue sede organizadora. Con el epicentro colocado en las problemáticas socioterritoriales vinculadas al proceso de globalización neoliberal y en reflexionar sobre la redefinición territorial de América Latina, allí asistieron mayoría de ponentes de Argentina y Brasil, pero también, aunque en menor proporción, de intelectuales de Colombia, Costa Rica, Chile, Cuba, Ecuador, México, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela. En las conferencias y mesas redondas del evento participaron representantes de las geografías críticas y radicales europeas, norteamericanas y latinoamericanas. De esta manera, el VI Encuentro de Geógrafos de América Latina permitió dar cuenta de un campo académico articulado con diversas redes que ampliaban y enriquecían la renovación epistemológica que había realizado la Geografía de la UBA. Cuyo, por su parte, si bien tuvo participación en este evento, no mostró la inclusión de un temario semejante al desarrollado en Buenos Aires, a pesar de haber realizado a fines de la década de 1990 una renovación epistemológica. Allí, como fue mencionado, habían cobrado preeminencia otras líneas temáticas como las geotecnologías y el ordenamiento territorial.

El panorama de vínculos y redes se puede completar a partir de algunos comentarios sobre otros diálogos que entabló la Geografía cuyana por fuera de los ya mencionados durante la década de 1980 pero que tuvieron efectos importantes en el decenio siguiente. Uno de ellos se produjo también con la Geografía de Brasil, pero en particular con aquella producida en la Universidad Estadual de San Pablo que puso en relación al instituto de Geografía mendocino con el instituto de Geociencias y Ciencias Exactas de Rio Claro. Estos vínculos facilitaron la formación y circulación de ideas en torno a las geotecnologías y, particularmente, los sistemas de información geográfica. En este sentido, tales lazos resultaron sustantivos y tuvieron un carácter fundante para la disputa institucional-epistemológica que emergió en Cuyo a inicios del siglo XXI. Los cursos dictados por docentes del Instituto de Geociencias en Mendoza contaron con la participación de los integrantes del CIFOT. A partir de esta formación, este Centro se convirtió en el espacio que conto el conocimiento adecuado para la utilización y difusión de los sistemas de información geográfica. Cabe señalar que estos lazos transnacionales con geógrafos y geógrafas brasileños también tuvieron un correlato en vínculos interregionales que involucraron, nuevamente, a la UBA. En efecto, algunos de los proyectos de investigación producidos por el Centro de Estudios Territoriales y Estratégicos para el Mercosur (CETEM) en torno a las geotecnologías, que contaba con la colaboración de ex integrantes del CIFOT, además implicaron a algunos docentes y graduados de la Geografía porteña nucleados ya no en el Instituto de Geografía sino en el Centro de Estudios Avanzados de la UBA. Si bien de allí también surgieron cursos de capacitación y actualización en dicha materia, no tuvieron un impacto ni un desarrollo que los ligara epistemológicamente con el tono de la renovación que se llevó a cabo en Buenos Aires. El amplio desarrollo de las geotecnologías en Mendoza podría explicarse tanto por su raíz común en las perspectivas cuantitativas, y desde allí su carácter renovador, como por la utilidad y visibilidad que cobraron en trabajos de consultoría con entes públicos y privados en un momento de crecimiento (y legitimación) de las tareas de ordenamiento territorial.

Por último, cabe destacar que, de acuerdo con el análisis de la bibliografía de algunos programas de materias del plan de estudios de 1997, se constató cierto proceso de renovación bibliográfica a partir de la incorporación de textos realizados por geógrafos y geógrafas españolas, que dieron cuenta de un desplazamiento de la predominancia

anglosajona con lugar desde finales de la década de 1970. Ello, fue resultado de la existencia de vínculos entre la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Nacional de Cuyo. En efecto, la firma de convenios hacia finales de la década de 1980 y, con ellos, la realización de intercambios, cursos, seminarios y conferencias, trajo aparejada una renovación bibliográfica que, a pesar abonar el campo de la planificación territorial o de la epistemología de la Geografía, no tuvo el impacto y predominancia que lograron las geotecnologías.

Como corolario puede afirmarse que los procesos de apertura que se dieron en las carreras de Geografía de Buenos Aires y Cuyo colaboraron al desarrollo de estos vínculos interregionales o transnacionales. En contraposición, el mantenimiento de situaciones instituidas, dificultaron el desarrollo de los lazos descriptos. Así, resulta relevante comprender que la estabilidad de la planta docente en la Geografía cuyana dificultó la incorporación y el diálogo con propuestas alternativas como aquellas que proponían los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía o las que emergían de la formación de “Unidad de Investigación de Mendoza” a través del Programa de Historia Social de la Geografía. Como contrapartida, la apertura hacia las propuestas cuantitativas promovió las conexiones con el campo de las geotecnologías de la Universidad Estadual de San Pablo y posibilitaron la organización de cursos de capacitación y la actualización técnica con fuerte impacto en el ordenamiento territorial en un contexto provincial y municipal favorable para su desarrollo. En Buenos Aires, la experiencia de los años 1973-1974 se acompañó y se nutrió de los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía y se interrumpió ante el avance de la “misión Ivanissevich” y con la nueva composición en el campo científico (constituida en su mayoría por integrantes de GAEA) entre 1974 y 1983. Con el retorno de la democracia y una apertura teórica, ideológica y epistemológica, un espíritu similar al que sostenía el proyecto de la Nueva Geografía fue recuperado y materializado, principalmente, por medio de los vínculos establecidos con Brasil (especialmente con los docentes, investigadores e investigadoras de la Universidad de San Pablo), luego amplificadas por las redes establecidas a través de los EGAL. Ellos posibilitaron el sostenimiento y profundización de la renovación epistemológica ligada a perspectivas marxistas y fenomenológicas durante las décadas siguientes.

5.1.4. Las políticas científicas de la UBA y UNCuyo permitieron una ampliación sostenida de las actividades de investigación en las respectivas carreras de Geografía que, a su vez, contribuyeron a llevar adelante los cambios epistemológicos ocurridos en el marco de las disputas institucionales y epistemológicas.

Tras la recuperación de la democracia en 1983, las carreras de Geografía de la UBA y UNCuyo tuvieron un importante despliegue de actividades de investigación, aunque se enmarcaron en políticas científicas diferentes. Por un lado, aquella desarrollada en la UBA se destacó por el destino de recursos propios para cubrir una amplia gama de actividades y posibilidades de investigación. En efecto, con la creación del programa UBACyT se financiaron proyectos de investigación, becas de grado y posgrado y equipamientos. Esta política buscaba a los posicionar a la Universidad como un espacio de investigación relevante y alternativo al CONICET. La UNCuyo también ofreció subsidios para investigaciones y becas, aunque contaba con menor cantidad de recursos de los que dispuso la UBA. Sin embargo, apostó a obtener financiamientos externos, por ejemplo, de la Fundación de la Universidad Nacional de Cuyo, el CONICET o de las relaciones que se tejieron con el gobierno de Mendoza. Esto conllevó a que en lugar de mantener una política de financiamiento de amplio espectro como ocurrió en la UBA se tendieran a priorizar, en diálogo con las distintas partes interesadas, el desarrollo de ciertas áreas temáticas en detrimento de otras. Esta situación implicó condiciones de producción y posibilidad particulares que fueron internalizadas por la Geografía porteña y cuyana con resultados que abonaron a los cambios principalmente epistemológicos insertos en las disputas institucionales-epistemológicas llevadas a cabo en cada caso.

A pesar de que los diagnósticos del período 1983-1989 hablan de un crecimiento lento y débil de la investigación en las universidades (debido a las bajas remuneraciones, escasas dedicaciones exclusivas, limitaciones de infraestructura y de formación de recursos humanos), puede afirmarse que las actividades científicas en la Geografía mendocina y porteña se incrementaron de forma significativa.

La expansión de la actividad científica en el Instituto de Geografía de la UNCuyo se constató a través de la creación de centros de investigación menores que si bien dependían del Instituto tenían cierta autonomía. Así, se fundaron el Centro de Investigación y Formación para el Ordenamiento Territorial, el Centro de Cartografía del Medio Ambiente y el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ambiente y Recursos Naturales.

Por otro lado, también impulsado por la FFyL, se llevó adelante un proceso de departamentalización que otorgó una mayor jerarquía al Departamento de Geografía. De esta manera, el Instituto quedaba conformado por una suerte de mosaico constituido por grupos de investigación conducidos por geógrafas y geógrafos referentes y por los nuevos centros descentralizados. Si bien la creación de estos centros diluyó toda posibilidad de una disputa institucional-epistemológica, las modificaciones señaladas abrieron un escenario de pujas de poder que se dirimieron en los años siguientes.

Por su parte, en el Instituto de Geografía de la UBA, los vínculos establecidos con organismos públicos y el financiamiento provisto por el Programa UBACyT contribuyó a fortalecer las posturas del sector renovador en el marco de disputa institucional-epistemológica que estaba llevando a cabo. En efecto, se favoreció el desarrollo de diversos temas de investigación y la creación de equipos de trabajo en los que participaban docentes, graduados, graduadas y estudiantes de la Carrera. Los programas de Geografía del Transporte, de Geografía de la Energía, de Investigación en Recursos Naturales y Ambiente y el de Historia Social de la Geografía son evidencia de ello. Particularmente, además, los vínculos con Brasil fueron claves para tejer redes con una Geografía que había experimentado una importante renovación crítica en clave marxistas desde finales de la década de 1970. De hecho, los seminarios brindados por Antonio Carlos Robert Moraes y Wanderley Messias Da Costa y su producción intelectual, junto con la de Milton Santos, fueron herramientas teóricas que enriquecieron el proceso de renovación epistemológica de la Geografía de la UBA en la década de 1980 en diálogo con distintas vertientes del marxismo y la fenomenología.

Ahora bien, durante el decenio de 1990, en los primeros años del gobierno menemista, en el campo de la ciencia y técnica (renombrada tecnología), primó una política regresiva respecto a los avances que había realizado el gobierno radical en esta materia. De hecho, el nuevo distanciamiento entre las universidades nacionales y el CONICET tendió a otorgar mayor centralidad a este último. En este marco, las políticas científicas de las universidades, y en particular las de la UBA, garantizaron la continuidad de grupos de investigación y la formación de recursos humanos en áreas que el CONICET dejó de lado. Por otra parte, en los ámbitos universitarios se implementaron distintos programas como el de incentivos docentes (sistema creado e impuesto desde afuera de las universidades) a los fines de promover la profesionalización de la actividad científica, al tiempo que los

recursos económicos involucrados permitían nutrir los salarios deteriorados. Si bien este tipo de programas fueron cuestionados por afectar la autonomía universitaria, tanto en la UBA como en la UNCuyo estas propuestas terminaron siendo asimilados. A partir de 1996, bajo una nueva gestión nacional en la SECyT, se buscó rearticular el entramado de instituciones de CyT con la intención de construir un sistema nacional de innovación. Con este fin, se realizaron una serie de reformas entre las cuales tuvo lugar la creación de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica que pasó a aglutinar, y luego distribuir, fondos para financiar proyectos de investigación. La ANPCyT comenzó a manejar recursos que antes se destinaban al CONICET y las universidades nacionales. Desde entonces, ambos organismos pasaron a disputar, por medio de un sistema de evaluación y competencia, los financiamientos ofrecidos por la propia ANPCyT.

En este marco, a pesar de la delicada situación económica y frente a las constantes dificultades presupuestarias que afectaron a los ámbitos universitarios, la Geografía porteña y cuyana las sostuvieron la expansión de las tareas científicas en línea con lo que venía sucediendo los años anteriores.

En Buenos Aires, si bien la crisis económica interrumpió los convenios firmados con organismos públicos, la participación en la programación UBACyT creció de manera significativa. De 5 proyectos presentados en la convocatoria de los años 1991-1993 se pasó a 15 en la de 1998-2000. Luego, en el marco de la crisis del año 2001, descendió a 7 en el período 2000-2002. Ello, de todos modos, reflejó un proceso de consolidación de los equipos y temáticas de trabajo en vigencia (con la salvedad del Programa de Historia Social de la Geografía que a mediados de la década de 1990 se disolvió), y favoreció la creación y/o formalización de otros. De esta manera, a los ya existentes programas (Transporte y Territorio, Geografía de la Energía, y de Investigación en Recursos Naturales y Ambiente), en 1998 se añadió uno nuevo: el Programa de Desarrollo Territorial y Estudios Metropolitanos (PDTEM). Ya con el inicio de la década del 2000 tendrían lugar otros nuevos grupos como el Programa de Investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía, el Programa de Estudios Regionales y Territoriales y el Equipo de Lugares y Políticas de la Memoria. Por otra parte, los lazos construidos con geógrafos y geógrafas de Brasil prosiguieron siendo relevantes para la construcción de una perspectiva crítica, en claves marxistas. Más aún, como ya fue mencionado, ellos contribuyeron en la construcción de un movimiento crítico más amplio que se constituyó

con las redes tejidas en los Encuentros de Geógrafos (hoy Geografías) de América Latina (EGAL), pero también aportaron elementos analíticos para fundamentar la creación de la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales. Finalmente, se destaca la aparición de una nueva revista, “geographikós”, que, orientada a la producción y divulgación científica, mostró ser un canal de difusión sustantivo permitiendo dar a conocer los estudios y las actividades científicas que se desarrollaban en el seno de la Geografía porteña.

En la Universidad Nacional de Cuyo, el Instituto de Geografía, tras el proceso de departamentalización y la creación de centros de investigación, buscó generar nuevos espacios para continuar siendo un ámbito relevante en materia de investigación y actividades científicas. En este marco, a fines de 1993, en su interior se crearon cuatro unidades de investigación: Estudios y Proyectos Geográficos Regionales, Geografía Histórica, Geografía Física y Cartografía Temática. Además, se realizaron convenios o tareas de especialización con entes gubernamentales en temas relacionados con la organización del espacio mendocino y la educación. Por otra parte, los centros de investigación se expandieron. Así, fueron creados otros dos centros de investigación: el Centro de Estudios Territoriales y Estratégicos para el Mercosur en 1995 y el Centro de Estudios e Investigación Socio-Geo-Demográfica en 1996 que mostraron una diversificación de la producción científica de la Geografía cuyana. Sin embargo, fue durante estos años que la actividad realizada por el CIFOT adquirió gran relevancia en la trayectoria de la Geografía cuyana, incluso por encima del Instituto. Desarrollando tareas de investigación y de consultorías en vinculación con organismos privados y públicos, en especial con ministerios y secretarías del Gobierno de Mendoza y sus distintos municipios, el CIFOT incrementó sus fuentes de financiamiento y construyó un lugar de poder tanto en la Facultad como en el campo científico propio de la Carrera. Desde allí, si, por un lado, impulsó el campo de las geotecnologías que incorporó el plan de estudios del año 1997, por otro, promovió su consolidación y una reorientación de la Carrera en esa dirección a través de una disputa institucional-epistemológica por la aprobación de la titulación del geógrafo profesional del año 2003. A ello se suma su participación en la organización de dos maestrías orientadas hacia el ordenamiento territorial.

En síntesis, las diferentes orientaciones que tomaron las políticas científicas de la UBA y la UNCuyo, propiciaron la ampliación de las actividades de investigación y el

reforzamiento de las posiciones de los grupos que fueron adquiriendo hegemonía en el marco de las disputas institucionales y epistemológicas vigentes. En este último sentido, mientras que la vinculación con organismos gubernamentales y la Universidad de San Pablo y, principalmente, el apoyo financiero del Programa UBACyT favorecieron el despliegue de investigaciones que nutrieron los enfoques críticos en la Geografía de la UBA, en Cuyo los recursos de la Universidad y, fundamentalmente, los vínculos externos con entes públicos y privados colocaron al CIFOT en una situación de liderazgo y aseguraron su monopolio de la autoridad científica.

5.1.5. Las distintas propuestas epistemológicas que caracterizaron a las trayectorias de la Geografía porteña y cuyana, tras la restitución democrática de 1983, tuvieron un correlato con la emergencia de diferentes miradas en torno a la relación sociedad-naturaleza presentes en cada Carrera.

A lo largo del período comprendido entre 1983 y 2001, se han podido identificar diferentes miradas en torno a la relación sociedad-naturaleza presentes tanto en la Geografía porteña como cuyana. Ellas, no solo expresaron los efectos de las disputas institucionales-epistemológicas emergentes, sino también las transformaciones de perspectivas y contenidos que tuvieron las respectivas carreras de Geografía.

Durante la década de 1980, en las carreras de Geografía de la UBA y de la UNCuyo es posible identificar cuatro distintas miradas en torno a la relación sociedad-naturaleza. Una primera mirada compartida por ambas carreras es la que se concentró en el análisis de las condiciones de deterioro de la naturaleza o, más precisamente, del ambiente, a partir del impacto de las actividades humanas, así como también en las estrategias de planificación, manejo o conservación para mitigarlas. Una segunda mirada que se desplegó solo en la Geografía porteña es la que, con base en el marxismo, proponía partir de la comprensión del proceso histórico que llevaba a poner en relación a la sociedad con la naturaleza a través del trabajo. En este sentido, dicho vínculo solo puede entenderse al interior de las relaciones sociales de producción que se configuran en el modo de producción capitalista. Una tercera mirada, que se desarrolló específicamente en la carrera de Geografía de la UNCuyo, fue aquella que, desde la perspectiva regional, planteaba indagar en las condiciones (limitaciones o posibilidades) que ofrecía la naturaleza para el desenvolvimiento de las sociedades que, de acuerdo con ciertas características económicas, sociales y técnicas, podían superarlas o aprovecharlas. Finalmente, una

cuarta mirada fue configurada en la carrera de Geografía de la UBA en la que la centralidad del abordaje estuvo colocada, casi exclusivamente, en las condiciones físicas de la relación sociedad-naturaleza.

Estas cuatro miradas identificadas sobre los abordajes de la relación sociedad-naturaleza permiten dar cuenta del repertorio temático y conceptual de la disciplina en cada carrera de Geografía construido al compás de los alcances (y limitaciones) de las disputas institucionales-epistemológicas emergentes luego de la última restitución democrática. Incluso, la gran mayoría de ellas encuentran antecedentes en las disputas producidas en el período de 1973-1983.

La mirada que aborda la relación sociedad-naturaleza en términos de deterioro ambiental y de las estrategias para mitigarlo, tanto en la Geografía de la UBA como de la UNCuyo, comenzó a ser explorada desde el año 1973 en el marco de identificar los problemas y construir las soluciones para el proyecto de reconstrucción y liberación nacional. Desde 1975, en el marco de la contrarreforma, ella quedó trunca en tanto solo se mantuvo la preocupación por las situaciones de deterioro de la naturaleza a partir de la acción de las sociedades, sin el énfasis en idea de búsqueda de soluciones. Tras la restitución democrática de 1983, la presencia de esta propuesta, aparentemente, no tendría que ver con las disputas en ciernes, sino que podría guardar relación con las implicancias de la socialización de las problemáticas ambientales en las últimas décadas del siglo XX.

La mirada nutrida en buena medida por el acercamiento con distintas vertientes del marxismo no encuentra antecedentes en el período de 1973-1983. Ella comienza a ser desarrollada en la carrera de Geografía de la UBA luego de la última restitución democrática a partir de la renovación de los docentes y de los contenidos de las asignaturas. En la carrera de Geografía de la UNCuyo, tras la contrarreforma del año 1975, y la restitución de las posiciones en el campo científico disciplinar, el plantel docente se mantuvo sin cambios y, en este marco, fue poco permeable a incorporar perspectivas críticas semejantes a las que tenían lugar en Buenos Aires.

En relación a la mirada de la relación sociedad-naturaleza en clave regional, su presencia fue permanente en la carrera de Geografía de la UNCuyo, a pesar de que entre 1973 y 1974 tuvo lugar una Geografía preocupada por la organización del espacio nacional y latinoamericano y comprometida en superar las situaciones de subdesarrollo dependiente.

El escaso recambio del plantel docente (a pesar de la mudanza de posiciones en el campo científico) explica, en parte, un compromiso parcial con dicha propuesta y, en cambio, la permanencia de los enfoques regionales clásicos. En la carrera de Geografía de la UBA, esta perspectiva, que había sido desplazada durante los primeros años del tercer gobierno peronista, fue restituida en el contexto de la contrarreforma en el año 1975. Sin embargo, con la vuelta a la democracia, fue perdiendo presencia en los programas de estudio y en las investigaciones.

Finalmente, la mirada que ponderaban los aspectos físicos de la relación sociedad-naturaleza en la Geografía porteña tuvo vigencia principalmente en materias dictadas por docentes formados en las ciencias exactas y naturales. Esta situación, que también encuentra registro en el período 1973-1983, contrasta con lo sucedido en la UNCuyo, en donde los docentes de similares asignaturas estaban formados en Geografía y, en lugar de expresar una posición fisicalista, desarrollaban una visión que exploraba las posibilidades que ofrecía el medio para el desenvolvimiento de las sociedades

Durante la década de 1990, las cuatro miradas de la relación sociedad-naturaleza que habían tenido lugar en las Geografías porteña y cuyana durante el decenio de 1980 no solo se mantuvieron, sino que también diversificaron sus aproximaciones. Aquella que la entendía en términos de deterioro-conservación/planificación experimentó numerosas variantes. En primer lugar, se identifica la recepción de las ideas sobre el desarrollo sustentable en diversas materias de la Geografía de la UBA y en el CEIARN de la UNCuyo; en segundo lugar, se distingue la elaboración de la matriz teórico conceptual del riesgo y vulnerabilidad esbozado teóricamente desde el PIRNA y Claudia Natenzon utilizada bajo una constelación de conceptos que incorporaba la dimensión de peligrosidad e incertidumbre y desde el CETEM y Nelly Gray de Cerdán desde los sistemas de información geográfica como método eficaz para generar estrategias de prevención y manejo de los desastres; en tercer lugar, se reconoce la mirada síntesis ofrecida por Carlos Reboratti que integraba aspectos físicos y humanos para dar cuenta de problemáticas socioterritoriales o socioambientales desde una perspectiva histórica y con una impronta crítica; en cuarto lugar, se registran los estudios de percepción y de ordenamiento territorial que enriquecieron a la carta dinámica del medio ambiente; y finalmente los análisis del ordenamiento territorial y ambiental junto con la aplicación de los sistemas de información geográfica para el tratamiento de los problemas ambientales,

en donde cobró protagonismo el CIFOT. Por su parte, las lecturas marxistas desarrolladas en la carrera de Geografía de UBA, y aquella que prestaba atención a las condiciones que ofrecía la naturaleza para el desenvolvimiento de las sociedades propia de la Geografía de la UNCuyo se sostuvieron con algunas modificaciones. Si en el primer caso se consolidó en planteo sobre los fundamentos ontológicos de esa relación, poniendo en jaque ciertos conceptos, como el de recursos natural, y avanzando en el tratamiento de los problemas ambientales de áreas específicas (como la Región Metropolitana Bonaerense), en el segundo se añadieron nuevos elementos analíticos (comportamientos migratorios diferenciales, restricciones económicas, sociales, culturales y políticas) que complejizaron el abordaje y dejaron de lado a la región como unidad analítica y metodológica. Por último, el contraste entre la mirada fisicalista en el caso porteño y aquella que ponía en vinculación el accionar humano respecto a las bases físicas, ofrecido por parte de aquellas materias que respondían a disciplinas del campo de las ciencias naturales en la Geografía cuyana, se mantuvo.

Al igual que en la década de 1980, las distintas miradas sobre la relación sociedad naturaleza producidas durante la década de 1990 estuvieron en directa relación con los diferentes alcances que adquirieron las disputas institucionales-epistemológicas emergentes.

De esta manera, en la carrera de Geografía de la UNCuyo, en línea con los cambios epistemológicos y las disputas que tuvieron lugar entre el CIFOT y la Geografía cuantitativa hegemónica cobró relevancia el uso de las geotecnologías para el tratamiento de las situaciones de deterioro ambiental. En el caso del CIFOT ellas se vincularon a cuestiones relativas al ordenamiento territorial-ambiental, mientras en el CETEM se abordaron en clave de manejo de desastres. En Mendoza, además, junto con una apertura a otros campos de indagación, la perspectiva regional se fue diluyendo, permitiendo análisis con un repertorio más amplio de dimensiones.

Por su parte, en Buenos Aires, la consolidación del grupo renovador en los lugares de poder se asoció a la emergencia de nuevas variantes de tratamiento de las situaciones de deterioro ambiental (reflexión crítica sobre conflictos socioterritoriales o socioambientales en los estudios de tipo regional y concepción de las catástrofes como un problema complejo abordable desde la perspectiva del riesgo y la vulnerabilidad) y en la profundización de la mirada marxista sobre la relación sociedad-naturaleza.

En definitiva, las disputas institucionales-epistemológicas que marcaron las trayectorias de la Geografía porteña y cuyana posibilitaron una renovación en las temáticas y perspectivas presentes en cada caso. En Buenos Aires, durante los primeros años de década de 1980, se produjo un acercamiento a perspectivas críticas ligadas al marxismo y la fenomenología. En este marco, emergió una mirada de la relación sociedad-naturaleza que discutía los supuestos ontológicos subyacentes a ambos términos (principalmente aquellos que abonan a una separación entre la sociedad y la naturaleza) y, en especial, cuando se trata la temática concerniente a los recursos naturales proponía entender dicha vinculación a través del trabajo y de las relaciones sociales de producción. En Mendoza, por su parte, es entre finales de la década de 1990 y principios de los años 2000 que emergió una disputa institucional-epistemológica que consolidó el lugar preponderante de las geotecnologías. De esta manera, los sistemas de información geográfica se convirtieron en una herramienta útil para analizar situaciones de deterioro ya sea en relación al ordenamiento ambiental, ya sea en vinculación a las situaciones de desastres. En paralelo, se produjeron convivencias con otras miradas que también tenían vinculación con las transformaciones producidas. Así, las diferentes problematizaciones realizadas por el PIRNA y Claudia Natenzon en relación al riesgo y la vulnerabilidad, como así también de Carlos Reboratti en la integración histórica de aspectos físicos y sociales, señalan aristas novedosas en tiempos en los que se profundizó la renovación producida en la Geografía porteña. También, la continuidad de la perspectiva regional en Mendoza durante la década de 1980 refleja la poca permeabilidad de la Geografía cuyana en nuevas temáticas. Quizás, a pesar de las renovaciones producidas como aspecto llamativo se pueda remarcar la presencia de perspectivas fisicalistas en Buenos Aires, producto de la formación de docentes que dictaban las materias donde esta mirada estaba presente y la ausencia de miradas cuantitativas específicas en Mendoza, perspectiva que fue hegemónica allí durante la década de 1980 y 1990.

5.1.6. La historia social de la Geografía como esfera de posibilidad para la convivencia de la multiplicidad. Hacia una coexistencia de trayectorias de y en diversos tiempos y espacios.

A lo largo de los tres últimos capítulos y, de manera más sistemática, por medio de los cinco puntos anteriores, se dio una respuesta a la pregunta central que ordenó esta tesis doctoral: ¿Cómo ha sido el desarrollo de las trayectorias institucionales y

epistemológicas de la Geografía, en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), durante el período 1983-2001? En efecto, asumiendo que las trayectorias respondieron a la suma de las series de posiciones que los agentes y grupos de las comunidades científicas desarrollaron junto con las modificaciones que produjeron en ellas, se comprende que se trató de trayectorias marcadas por las recepciones diferenciales que tuvo cada Universidad de los avatares políticos e ideológicos del país y que, como correlato, experimentaron diversos grados de transformación según las disputas institucionales-epistemológicas que emergieron en cada caso. En ello, también contribuyeron los vínculos y redes tejidas con diferentes alcances y las políticas científicas de cada ámbito universitario con distintas orientaciones. Este conjunto, a su vez, derivó en distintas miradas en torno a la relación sociedad-naturaleza que expresaron las transformaciones o continuidades de las perspectivas y contenidos presentes en cada carrera de Geografía.

Ahora bien, el aporte que ha tenido la noción de trayectoria no se limitó a ser un medio de operacionalización de ideas efectivo para caracterizar los cambios producidos en la Geografía porteña y cuyana, sino que su potencial radicó en poner en conversación dos carreras universitarias con historias, por momentos cruzadas, pero esencialmente singulares, que no necesariamente tuvieron, ni tienen que tener, una secuencia común en sus espacios específicos. En este sentido, como se ha indicado más arriba, es principalmente tras la restitución democrática que las carreras de Geografía de la UBA y de la UNCuyo mostraron más diferencias en comparación a los años anteriores. Así, en Buenos Aires se llevó a cabo una disputa institucional-epistemológica en tiempos de normalización universitaria que posibilitó un acercamiento a perspectivas críticas ligadas al marxismo y la fenomenología, plasmadas en el plan de estudio de 1985. Ello, luego, fue consolidado gracias a los vínculos tejidos con la Geografía brasileña de la Universidad de San Pablo desde finales de la década de 1980 y durante la década de 1990. Por su parte, en Mendoza, hubo una disputa institucional-epistemológica a inicios de la década del 2000 que profundizó el predominio de las geotecnologías, introducidas a modo de renovación con el cambio curricular del año 1997 y mediado por vínculos tejidos entre el CIFOT y la Geografía brasileña de la Universidad Estadual de San Pablo. El análisis ha sido más complejo, pero lo que interesa destacar aquí es que tal distinción no marca la ubicación en una suerte de estadio más o menos avanzando en relación a

una única perspectiva geográfica hegemónica, sino más bien una coexistencia que se explica por el mismo recorrido de cada trayectoria.

Doreen Massey (2008 [2005]), ha hecho énfasis en que discursos como el de la inevitabilidad de la globalización han transformado a la Geografía en Historia y al espacio en tiempo. De esta manera, se ha perdido la idea de trayectorias coetáneas, con historias específicas y con potencial para delinear su propio futuro ante la emergencia y asunción de una única narrativa que convierte a la diferencia geográfica en secuencia histórica y ubica a distintos espacios en un lugar relativo de una única fila de la historia. De ahí surge su conceptualización de, y la importancia atribuida a, el espacio, resumida en tres proposiciones: que este es un producto de interrelaciones; que es la esfera de posibilidad de la existencia de multiplicidad de sujetos, voces y trayectorias; y que está siempre abierto en constante proceso de construcción. Es una perspectiva que permite pensar el espacio como una esfera de encuentros y desencuentros, de relaciones existentes, cambiantes y futuras. Y tal carácter potencial, inesperado e imprevisible, es lo que define la esencia política del espacio para construir y hacer futuro.

A la hora de pensar los estudios en el campo de la historia social de la Geografía, la propuesta que ofrece Massey puede ser sumamente útil al poner en jaque narrativas, tentativas o concretas, de la historia disciplinar que colocan diferentes paradigmas a modo de secuencias en los que la situación de cada Geografía definiría un determinado grado de avance. En esta línea, el trabajo aquí realizado buscó transitar y dejar camino para una lectura diferente. Así, ha habido un esfuerzo por entender las trayectorias de la Geografía de la UBA y UNCuyo bajo una coexistencia simultánea. La revisión de las historias que las distintas carreras han tenido en diálogo con los marcos institucionales que las inscriben y cómo éstas han asumido los diferentes momentos políticos e ideológicos del país, se ha hecho con el afán de destacar lo específico y particular de cada caso entendiendo las características propias del campo científico y de las orientaciones epistemológicas, en consecuencia, seguidas. En rigor, la intención no fue ver el derrotero de la carrera de Geografía de la UNCuyo en comparación a la que tuvo la UBA y viceversa, sino poner en conversación a ambas viendo puntos de encuentro y desencuentro para ofrecer una visión más heterogénea de la Geografía, específicamente universitaria, en Argentina.

Ello, en efecto, invita a, parafraseando a Livingstone (2003), no solo pensar en las trayectorias de la Geografía sino también en las geografías de las trayectorias. En este sentido, no hay concepciones unívocas y unificadas de “Ciencia” y “Geografía”, sino que estas son parte de la cultura, están encarnadas en los seres humanos y, por tanto, son objetos de motivaciones, objetivos y decisiones circunscriptas a diversas racionalidades que producen tradiciones y prácticas científicas que, a su vez, han tenido movimientos particulares de circulación y recepción. De lo anterior surge, entonces, que, para tener una aproximación a una historia de la Geografía en Argentina resulta imprescindible asumir que existen múltiples trayectorias que coexisten simultáneamente cada cual con su propia geografía. Ello implica entender que cada espacio tiene sus tiempos, interacciones, movimientos e historias que le otorgan especificidad. Así, en cada Geografía, tiempo y espacio se entretajan. De este modo, no hay Geografías más desarrolladas que otras, sino que cada una es diferente explicándose en su propio contexto universitario, regional, nacional y transnacional. Es en la sumatoria de esas trayectorias donde aflora lo distintivo y, en definitiva, lo que hace a las características de un lugar.

A pesar de subrayar los resultados marcados, la investigación científica en ciencias sociales, por lo general, trae consigo no solo las respuestas a las interrogantes inicialmente elaboradas sino, esencialmente, la formulación nuevas preguntas, líneas de trabajo o, simplemente, la explicitación de cabos que no pudieron ser resueltos por que excedían a las preguntas de investigación que se querían responder o bien porque el mismo estado del campo científico no permitió avanzar en esa dirección. Por ello, para abrir más que cerrar esta tesis doctoral, se enumeran cinco ejes que pueden ser retomados y abordados por futuras investigaciones.

Una primera tiene que ver con la necesidad de explorar en mayor profundidad el proceso de reforma universitaria de los años 1973-1974, su contrarreforma, y los sucesos de la última dictadura cívico-militar en distintas universidades nacionales y, en tal caso, las formas que han adquirido en las diferentes carreras de Geografía del país. Las semejanzas, sin soslayar las diferencias encontradas, en las propuestas llevadas a cabo en Buenos Aires y en Mendoza invitan considerar la existencia de proyectos de amplio alcance más que meras coincidencias. De esta manera ¿Cómo adoptaron otras universidades nacionales al proyecto político de reconstrucción y liberación nacional?, ¿Qué impacto

tuvo en las propuestas de Geografía desarrolladas en cada caso?, ¿Cómo se articularon esas otras carreras de Geografía con los Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía?, ¿Qué efectos produjo el avance de la “misión Invanissevich? o ¿Qué alcances tuvo el desarrollo de la Geografía cuantitativa en articulación con la Geopolítica durante el gobierno militar en otras carreras del país?, son algunas interrogantes posibles. Las reformas y contrarreformas universitarias, tanto su legislación como su institucionalización, como se ha visto, se internalizan y materializan de manera diferente en cada Universidad, en cada unidad académica y en cada carrera. En este sentido, deseamos que este trabajo empuje a investigar los diferentes proyectos de Geografía en otras universidades nacionales y así poder colaborar con el conocimiento de las trayectorias que adquiere la Geografía en Argentina en los años previos a la última restitución democrática.

Como fue dicho en el capítulo primero, también hay una carencia de investigaciones preocupadas por conocer distintas trayectorias de la Geografía en Argentina desde la restitución democrática. A este nicho más general, cabe añadir la ausencia (y la potencia) de fuentes alternativas en los análisis, como las revistas estudiantiles. En efecto, la incorporación de material producido por estudiantes de la Geografía porteña y cuyana en esta tesis ha permitido recuperar contribuciones sustantivas para la comprensión del rol estudiantil en los intentos o concreciones de las disputas institucionales-epistemológicas de la década de 1980. En este sentido, ello ha posibilitado avanzar en una reconstrucción más amplia de las respectivas trayectorias de las carreras de Geografía. En este sentido, la escasez de trabajos que indaguen contextualmente revistas estudiantiles u otras producciones culturales asociadas al movimiento estudiantil para el ámbito específico de la Geografía señala un vacío más específico que invita a seguir revisando los archivos, para enriquecer las investigaciones sobre la historia disciplinar. De hecho, se ha constatado la emergencia de otras revistas estudiantiles en distintos espacios universitarios durante el contexto de restitución democrática. *Paralelos Geográficos* (Universidad Nacional del Sur), *Revista Tucuhumana Geográfica* (Universidad Nacional de Tucumán) y *Quinto Piso* (Universidad Nacional de La Plata), son algunos ejemplos. A ellos hay que añadir la importancia que se destacó respecto a la organización de encuentros estudiantiles, principalmente a partir de la Reunión de Estudiantes de Geografía realizada en Río Cuarto, provincia de Córdoba en 1987. Entonces, ¿Qué revistas estudiantiles de Geografía fueron producidas en los ámbitos universitarios en los

primeros años de la restitución democrática?, ¿quiénes y para qué producían esas revistas?, ¿cómo y por dónde circulaban?, ¿de qué manera se articularon con el CONEG y los ENEG?, ¿qué impactos tuvieron en sus respectivas Geografías universitarias? o ¿de qué manera se articularon con las disputas institucionales-epistemológicas llevadas a cabo en cada caso? son algunos interrogantes que invitan a seguir examinando estas fuentes y proseguir con esta línea de trabajo.

Una tercera cuestión se relaciona con el campo de la investigación. Aquí se enfatizó en el desarrollo de actividades científicas principalmente en los ámbitos universitarios. De manera más indirecta, se ha hecho alusión a la investigación en espacios alternativos como el CONICET. Si bien los capítulos segundo, tercero y cuarto tienen subapartados específicos que recorren el derrotero de esta institución, no ha habido un correlato en explorar allí la investigación geográfica. Ello, tiene una doble fundamentación. Por un lado, para comprender las políticas científicas universitarias era necesario entender el campo de la ciencia y técnica de la manera más amplia posible y, segundo, el eje estuvo puesto en precisar aquellas prácticas ligadas a la investigación universitaria. En este sentido, salvo menciones concretas se priorizó mostrar la actividad científica realizada en las universidades más allá de que ellas fueran desarrolladas por personas y grupos de trabajos que, en paralelo, hacían lo propio en el CONICET. De esta manera, queda un campo con tierra fértil para complementar lo dicho aquí en materia de investigación geográfica de Buenos Aires y Mendoza, con posibilidades de extenderse hacia otras Geografías universitarias. Además, en un sentido más biográfico, sería interesante reconstruir las trayectorias de geógrafos y geógrafas en el CONICET y sus dependencias o en otra institución semejante de igual o menor jerarquía dentro del país. De hecho, sería relevante conocer el tratamiento de la relación de la sociedad-naturaleza por parte de geógrafos y geógrafas del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Mendoza, ámbito que nucleaba diversos institutos, entre ellos el Instituto Argentino de Investigaciones de Zonas Áridas, el Instituto Argentino de Nivología, Glaciología y Ciencias Ambientales o el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales. Otros espacios institucionales de interés para la Geografía podrían ser el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR), el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), el Centro de Estudios de Población (CENEP), el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), la Administración de Parque Nacionales, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), o la Unión Geográfica Internacional (UGI), entre diversas posibilidades.

Un cuarto punto tiene que ver con el campo de estudios sobre las formas en las que ha sido abordada la relación sociedad-naturaleza. También, como ya fue dicho, aquí se presenta una vacancia. Si bien hay importantes estudios sobre cómo la Geografía ha trabajado la relación sociedad-naturaleza, se conoce poco a cerca de la manera en la que ha sido abordada en los ámbitos universitarios. De hecho, el análisis expuesto en los subapartados 3.2.5 y 4.2.4 resultó ser una primera aproximación a lo acontecido en Argentina a través de la UBA y la UNCuyo. Tal estudio inicial amerita ser complementado por mayores fuentes y nuevas preguntas. Más aún, en línea con lo mencionado en el párrafo anterior, sería pertinente trazar la genealogía de grupos de investigación que estén vinculados a las universidades, pero también a otras instituciones científicas. ¿Cuál sería la relevancia de este asunto? No solo porque el estudio de la relación sociedad-naturaleza tiene un largo recorrido en la tradición geográfica, más aún, puede ser concebida como una tradición en sí misma. Sino porque, hoy en día, al menos en el ámbito científico, hay un acuerdo bastante generalizado en asumir la temática ambiental como una problemática que requiere soluciones cada vez más complejas e híbridas. Y, para avanzar en las respuestas a tales problemáticas desde el campo temático al cual suscribe esta tesis, es decir el de la historia social de la Geografía o, si se quiere para tener más amplitud, desde el pensamiento geográfico, es importante conocer, rastrear y rescatar ideas y contribuciones realizadas en el pasado. En esta línea, de manera más extensiva, se pueden subrayar algunas tareas por hacer ya señaladas junto a Hortensia Castro (2022): revisar y recuperar aportes sustantivos en el tratamiento de los temas y problemas ambientales insertos en la propia tradición en pensadores, pensadoras, geógrafos, geógrafas latinoamericanas; valorizar el papel que tiene la traducción y promoverla desde y hacia otras lenguas no hegemónicas favoreciendo un intercambio que transgreda las fronteras de la academia y, en este sentido y en tercer lugar, propiciar el diálogo con aquellos y aquellas que estén dispuesto a hacerlo tanto en dirección Sur-Sur como Sur-Norte, haciendo del Sur un lugar de enunciación propio sin prescindir de aquellos aportes valiosos producidos (o por producirse) en otras latitudes. De esta manera, tradición, traducción y geopolítica del conocimiento pueden ser una caja de herramientas útiles para construir una forma de ver y de mirar lo ambiental desde la Geografía, asumiendo, además, una clave latinoamericana y decolonial.

Finalmente, un quinto eje tiene que ver con el devenir del campo de la Historia Social de la Geografía en Argentina. Así, la idea de pensar lo espacial como ámbito de coexistencia de la multiplicidad, encuentra su correlato en pensar esta línea de trabajo como esfera de posibilidad para la convivencia en la multiplicidad. No se trata solo de un posicionamiento epistemológico, sino esencialmente político. Como señala Massey (2012, p. 180-181):

Si solo existe un relato, un futuro hacia el que todos nos dirigimos (bajo la forma en la que nos imaginamos el mundo), entonces hemos suprimido las multiplicidades genuinas y potenciales de lo espacial. La historia lineal única organiza el espacio en una secuencia temporal. En consecuencia, rechazar la temporalización del espacio abre nuestras historias a la multiplicidad y permite reconocer que el futuro no está escrito de antemano, sino que, al menos en cierto grado y dentro de las condiciones que imponen las circunstancias que no elegimos, está en nuestras manos construirlo”

Para ello, hay que volver a señalar la importancia que tienen los encuentros y las redes para la continuidad y ramificación de estudios versados en la Historia Social de la Geografía. Así, las Jornadas sobre Geografía Histórica e Historia de la Geografía realizadas de manera sistemática en Buenos Aires (2019), Córdoba (2019), Mendoza (2021), Mar del Plata (2022), Montevideo (2023) y San Pablo (2024) y la Red de Investigaciones Históricas en Geografía, fundada en el Encuentro de Geografías de América Latina organizado por la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2021, son pilares para sostener y amplificar un espacio de trabajo. Si bien esta red encuentra sus antecedentes en el grupo conformado en la UBA hacia finales de 1980 y en las actividades llevadas adelante en Brasil desde la Red de Terra Brasilis, en los últimos cinco años parece haber cobrado vigencia para promover los trabajos en Argentina, particularmente en Buenos Aires, Córdoba y Mendoza.

El campo de historia social de la geografía también se presenta como un espacio desde donde se puede reflexionar sobre las propias prácticas. De hecho, trabajos como el que se ha llevado aquí adelante, pueden adquirir significatividad en la evaluación o en la formulación de reformas de plan de estudios. Del mismo modo, se considera que los contenidos que se construyen desde, en y/o con la historia social pueden ser no solo incorporados en los planes de estudio sino también en las distintas asignaturas. En otros términos, además de la existencia de algunas materias específicas abocadas a la historia disciplinar, es importante subrayar el carácter potencial de este campo de estudios para ser transversal a cualquier materia. Geomorfología, Climatología, Geografía Social,

Geografía Económica, Sistemas de Información Geográficos, Teledetección, Planificación y Ordenamiento Territorial son o pueden ser materias muy distintas, ¿No sería enriquecedor que en cada una de ellas existiera alguna unidad que enlace las raíces de sus contenidos con historias disciplinares? Más aún, ¿No sería relevante conocer la historia propia que ha tenido cada una de esas asignaturas en su propio contexto curricular? Quizás también se pueda añadir como desafío pensar la enseñanza de la historia social de la Geografía y considerar la construcción de conocimientos en el aula con, desde o contra, pero nunca sin, la historia social de la Geografía.

Al fin y al cabo, como señalan Keighren, Abrahamsson y della Dora (2012) la historia de la Geografía no es, ni debería ser, solo de las y los historiadores de la Geografía. Incluso, para Davies (2023) es de esperar que en el futuro las historias de la Geografía sean cada vez más indisciplinadas, es decir, que salgan del campo de la Geografía para tener un conocimiento más amplio y diverso sobre las ideas, los sujetos y las prácticas geográficas. En esta línea, se puede proponer que la historia disciplinar, al igual que otras historias, puedan ser (re)elaboradas, (re)leídas y (re)interrogadas a través de distintas miradas o puntos de vista que permitan ver en el pasado tanto cuestiones abominables como admirables para resituirlas en el presente y, desde allí, proyectar un futuro posible y deseable. Estas últimas palabras, en primer lugar, nos colocan en el tiempo presente para plantar semillas compuestas por historias múltiples para ser contadas, disputadas, confrontadas, enseñadas y aprendidas junto a nuevas generaciones. Ello implica asumir el compromiso de formarlas y entusiasmarlas para soñar y forjar un mundo que, a través de sus historias, sea más plural, abierto e inclusivo. En segundo lugar, mirando hacia adelante, en tiempos políticos, económicos, sociales y científicos desoladores para la vida, no aceptemos que la puerta esté cerrada, dejémosla entreabierta. Abracemos la lucha, la irreverencia y, con ello, la belleza de lo inesperado e imprevisible ¿De qué trata la Ciencia y la Geografía si no es sobre eso?

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1. Bibliografía General

AGNEW J.A. y LIVINGSTONE D. (2011). *The SAGE Handbook of Geographical Knowledge*. London: SAGE

AGUIAR, D, ARISTIMUÑO, F. y MAGRINI, N. (2015). El rol del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en la re-configuración de las instituciones y políticas de fomento a la ciencia, la tecnología y la innovación de la Argentina (1993-1999). En *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 10(29), 11-40. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132015000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

AGUIAR, T. C. (2010). A concepção sociedade/natureza redimida pela questão ambiental contemporânea. *Geo Uerj*, 2(21), 79-98. Recuperado de: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2010.1477>

AJÓN, A. (1995). *Imágenes y mitos geográficos en el discurso político de J.D. Perón (1943-1946)*. Tesis de Licenciatura en Geografía, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

ALBORNOZ, M. y GORDON, A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009). En, Albornoz, M y Sebastián, J. (Eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España* (pp.1-46). Madrid: CSIC

ALVES DE LIRA, L. (2022). Geographic expeditions through the Brazilian Sertão (1941–1948): Origins of another epistemological style of geography. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 48(2), 304-322. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12577>

AMARAL ROCHA, A. (2010). Sociedade e natureza: unidade e contradição das relações sócio-espaciais. En *Revista OKARA: Geografia em debate*, 4 (1-2), 5-24. Recuperado de: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/view/2415>

ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. México, Fondo de Cultura Económica.

ANDREU ABELA, J. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34. Recuperado de: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>.

ARAUJO, S. (2003). *Universidad, investigación e incentivos: La cara oscura*. La Plata, Ediciones Al Margen

ARAUJO, S. (2014). La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. En *Revista de la Educación Superior*, 43(172), 57-77. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015000527>

ARAUJO, S. (2015). Evaluación y acreditación: Dos enfoques, dos dinámicas. En *Revista Política universitaria*, 2, 26-31. Recuperado de: <https://upce.rec.uba.ar/Evaluacin%20y%20Acreditacin/Araujo-%20Evaluaci%C3%B3n%20y%20acreditaci%C3%B3n.%20Dos%20enfoques,%20dos%20din%C3%A1micas.pdf>.

ARAUJO, S. (2017). La evaluación y la acreditación universitaria en la Argentina. En *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-9. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/18346>.

ARISTIMUÑO, F. (2017). *Construcción de las políticas de ciencia y tecnología en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de Argentina (1989-1999). Un análisis desde la perspectiva de las culturas políticas*. Tesis de maestría de Ciencia, Tecnología e Innovación. Centro de Estudios en Ciencia, Tecnología, Cultura y Desarrollo. Universidad Nacional de Río Negro.

ARONSON, P. (2010). “El pasaje de la ciencia a la investigación”. En *Revista Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires, núm. 75.

ARPINI, A. (2020). Liberación, Filosofía de la liberación e Historia de las Ideas a través de textos de Arturo Andrés Roig de los años ‘70 y principio de los ’80. En A. Arpini, M. Muñoz, D. Ramaglia (eds) *Diálogos inacabados con Arturo Andres Roig. Filosofía Latinoamericana, Historia de las Ideas y Universidad* (pp.293-322). Mendoza: EDIFYL.

AVEIRO, M. (2014). *La Universidad inconclusa. De la ratio studiorum a la reforma universitaria en Mendoza (1973-1974)*. Mendoza: EDIUNC

BACHMANN, L. (2008). *La educación ambiental en argentina hoy*. Documento marco sobre Educación Ambiental, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Áreas Curriculares. Ministerio de Educación.

BACHMANN, L. (2018). Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación?. En I Jornadas Platenses de Geografía. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11237/ev.11237.pdf

BAKER, A. (2003). *Geography and History. Bridging the divide*. Cambridge: Cambridge University Press,

BALÁN, J. (1992). *Políticas de financiamiento y gobierno de las universidades nacionales bajo un régimen democrático: Argentina 1983-1992*. En *Documentos Cedes*, 79. Recuperado de: <https://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3382>

BARROS, C. (2001). La Antropogeografía en Buenos Aires. Surgimiento y desaparición de un espacio académico en la Argentina a principios del Siglo XX. *Terra Brasilis*, 3: 19-40. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/326?lang=es>

BATISTA DE JESUS, R. (2011). A importância da geografia no processo de educação ambiental: Relação sociedade–natureza. Em IX Colóquio do Museu Pedagógico. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/229294765.pdf>

BEKERMAN, F. (2008). El CONICET en tiempos de dictadura militar (1976-1983). En *V Jornadas de Sociología*. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5878/ev.5878.pdf

BEKERMAN, F. (2009). Investigación científica bajo el signo militar (1976-1983): la bisagra entre el CONICET y la Universidad. En *Controversias y concurrencias Latinoamericanas*, 2(1), 189-206.

BEKERMAN, F. (2010). Modernización conservadora: la investigación científica durante el último gobierno militar. En F. Beigel (Coord) *Autonomía y dependencia de las ciencias sociales: Chile y Argentina (1957-1980)*. (pp. 207-232). Buenos Aires: Biblos

BEKERMAN, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y Consejo Nacional de Investigaciones

Científicas y Técnicas. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior-RIES*, 3(18), 3-23. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/19296/CONICET_Digital_Nro.19960.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BEKERMAN, F. (2018a). Morfología del espacio científico-universitario argentino: una visión de largo plazo (1983-2014). En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 29(56), 18-46. Disponible en <http://pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/361>

BEKERMAN, F. (2018b). *La investigación científica Argentina en Dictadura. Transferencias y desplazamientos de recursos*. Mendoza: EDIUNC

BENEDETTI, G. ET AL. (2023). *Pioneras en Geografía. Mujeres en la docencia e investigación en las carreras de Geografía de universidades argentinas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

BERDOULAY, V. (1981). The Contextual Approach. En D. R. Stoddart (ed.) *Geography, Ideology and Social Concern* (pp.8-16). New Jersey: Barnes & Noble.

BERDOULAY, V. y GÓMEZ MENDOZA, J. (1998). Viagens, circulando e transferida de ideias geográficas (s. XIX e XX). *Finisterra*, 65 (33).

BERDOULAY, V. y MENDOZA VARGAS H. (eds.). (2003). *Unidad y diversidad del pensamiento geográfico en el mundo, Retos y perspectivas*. México: UNAM-INEGI.

BERNETE GARCÍA, F. (2014). Análisis de Contenido (Cuantitativo y Cualitativo). En Lucas Marín, A. y Noboa A. (Eds.) *Conocer lo Social: Estrategias y Técnicas de Construcción y Análisis de Datos*. (pp. 221-262). Fragua: Madrid.

BLUNT, A., y WILLS, J. (2000) *Dissident geographies. An introduction of radical ideas and practice*. Londres: Prentice Hall.

BOCCO, G. y URQUIJO, P. (2010). La Geografía Ambiental como ciencia social. En A. Lindón y D. Hiernaux (dirs) *Los Giros de la Geografía Humana: Desafíos y horizontes* (pp. 259-270). Barcelona: Anthropos/México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana.

BOCCO, G., y URQUIJO, P. (2013). Geografía ambiental: reflexiones teóricas y práctica institucional. En *Región y Sociedad*, 56(25), p.75-101. Recuperado de: <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v25n56/v25n56a3.pdf>

BOCCO, G., URQUIJO, P. y VIEYRA, A. (2011). ¿Para qué una Geografía Ambiental?. En G. Bocco, P. Urquijo y A. Vieyra (coords) *Geografía y Ambiente en América Latina*. (pp.11-18). Morelia: Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental (CIGA) Universidad Nacional Autónoma de México/México D.F.; Instituto Nacional de Ecología (INA).

BOMFIM, P. (2007). *A ostentação estatística (um projeto geopolítico para o território nacional: estado e planejamento no período pós-64)*. Tese de Doutorado em Geografia Humana. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Recuperado de <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-11122007-100305/pt-br.php>

BOMFIM, P. (2015). Las geografías de Antonio Carlos Robert Moraes: de la Pequeña História Crítica al pensamiento de Milton Santos. En *Investigaciones geográficas*, 8, 169-171. Recuperado de: <https://doi.org/10.14350/riig.53344>

BOMFIM, P. (2020). Interpretaciones cuyanas sobre a geografia no Brasil. *Punto Sur*, 3, 170-190. <https://doi.org/10.34096/ps.n3.9703>

BONSIGNORE, M. (2023). La construcción histórica de las tradiciones disciplinares en el Departamento de Geografía del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1904-1993). En *Boletín De Estudios Geográficos*, 120, 21–41. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.40.030>

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2012) [1976]. *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

BOURDIEU, P., J. C. CHAMBOREDON y J. C. PASSERON (2011) [1973]. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRAVO, N; MOLINA GALARZA, M; BAIGORRIA, P. y TEALDI, E. (2014). *Apuntes de la Memoria. Política, reforma y represión en la Universidad Nacional de Cuyo en la década del 70*. Mendoza: EDIUNC.

BRUINSMA, M. (2020). Revisiting the history of ideas: A forgotten resource for historians of geography. En *Geography Compass*, 14(10). Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/gec3.12535>

BRUNER, J. (1990). *El desarrollo de la educación superior en América Latina*. Santiago de Chile. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

BRUNER, J. (1994). Estado y Educación Superior en América Latina. En Neave, G. y Van Vught, F. *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona. Gedisa

BRUSCHI, R. (2022). *Fundamentos epistémicos acerca del ambiente y la cuestión ambiental en la geografía escolar uruguaya*. Tesis de Maestría. Universidad de la República de Uruguay.

BRUSCHI, R. y CUTTINELLA, C. (2016). *La Sala de Geografía del IPA y la renovación discursiva en el pensamiento geográfico uruguayo 1965-1974*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

BRUSCHI, R., CUTTINELLA, C. y PESCE, F. (2023). Los orígenes de la comunidad geográfica en Uruguay: La Asociación de Geógrafos del Uruguay y la Revista Uruguaya de Geografía (1950- 1957). En *Boletín De Estudios Geográficos*, 120, 43–67. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.40.031>

BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.

BUCHBINDER, P. (2016). La Universidad de Buenos Aires bajo la dictadura. Una aproximación a través del estudio del perfil, discurso y pronunciamientos públicos de dos de sus rectores. En *CIAN. Revista de historia de las universidades*, 19(2), 153-173. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/3435>

BUCHBINDER, P. (2020). El sistema universitario argentino: una lectura de sus transformaciones en el largo plazo (1983-2015). *Revista de la Educación Superior* 193 (49), 45-64. Recuperado de: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1026>

BUCHBINDER, P. y MARQUINA, M (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

BUCHRUKER, C. (1994). Pensamiento político militar argentino: El debate sobre las hipótesis de guerra y la geopolítica. En *Estudios. Centro de estudios avanzados*, 3, 137-153. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/restudios/article/view/408>

BUSCH, S. (2012). *Reforma, campo académico y geografía crítica en el curriculum de la formación del profesorado en Geografía*. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

BUSCH, S. (2015). La incorporación de la geografía crítica al curriculum en la Argentina: un estudio de las disputas entre actores y enfoques en la reforma curricular de los '90. En *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 20(1107). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1107.htm>.

BUSCHINI, J. y DI BELLO, M. (2014). Emergencia de las políticas de vinculación entre el sector científico académico y el sector productivo en la Argentina (1983-1990). En *REDES* 20(39) 139-158. Recuperado de <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/58c04385df97e.pdf>

BUSTOS CARA, R (2007). Geografía Argentina: realidades, incertidumbres y utopías. En *Anales de Geografía*, 27 (1) 151 -162.

BUTTNER, A. (1980). *Sociedad y Medio en la Tradición Geográfica Francesa*. Barcelona, Oikos-Tau.

BUZAI, G. (1998). Impacto de la geotecnología en el desarrollo teórico-metodológico de la ciencia geográfica hacia un nuevo paradigma en los albores del siglo XXI. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/2927>

CAMOU, A. Y PRATTI, M. (2012). Entrevista a Adriana Puiggrós. La planificación no es contraria a la democracia: donde hay desigualdad hay que planificar. *Cuestiones de sociología*, 8. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad

Nacional de la Plata. Recuperado de:
<https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSn08a18/4340>

CAPEL, H (1989). Factores sociales y desarrollo de la ciencia. El papel de las comunidades científicas. En Valera Candel, M. y López Fernández, C. (eds.), *Actas del V Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*. (185-227). Murcia: DM.

CAPEL, H. (1981). *Filosofía y Ciencia en la Geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova

CAPEL, H. (1981). *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*. Barcelona, Barcanova.

CAPEL, H. (1997). Territorios en redefinición. Lugar y mundo en América Latina. 6º Encuentro de Geógrafos Latinoamericanos, Buenos Aires 17 al 21 de marzo de 1997. En *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 29. Recuperado de: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-29.htm>

CARBALLO, C. T. (2021). Cultura y naturaleza en la Geografía ambiental del siglo XXI. *España E Cultura*, (49), 108–124. <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2021.60697>

CARBALLO, D. (2019). “Estamos en tierra de nadie, pero es mía”. Un recorrido por el territorio rememorado de Filosofía y Letras (1973-1983). En S. Casareto y G. Daleo *Dictadura y Universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos del Estado terrorista* (pp.199-218). Buenos Aires: Eudeba.

CARDOSO RODRIGUES, J. y CARDOSO RODRIGUES, J. (2014). Relação sociedade-natureza no pensamento geográfico: reflexões epistemológicas. Em *Revista Do Departamento De Geografia*, 27, 211-232. Recuperado de: <https://doi.org/10.11606/rdg.v27i0.483>

CARDOSO, F H. y FALETTO, E. (2003) [1969]. *Dependencia y desarrollo en América Latina. Ensayo de interpretación sociológica*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

CARLI, S. (2022). *Historia de la Universidad de Buenos Aires: 1945-1983. Tomo III (1945-1983)*, Buenos Aires: EUDEBA.

CARRIZO, E. (2016). Las políticas CyT durante los años noventa en Argentina: un abordaje desde las iniciativas de promoción de la investigación. En *ea Journal*, 8(1), 1-35. Recuperado de <http://ea-journal.org/images/Art08.01/Carrizo-Las-politicas-CyT-durante-los-anos-noventa.pdf>

CARULLO, J C., VACAREZZA, L. (1997). El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D. En *Redes*, 4(10), 155-178. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1082>

CASARETO, S. y DALEO, G. (2019). *Dictadura y Universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos del Estado terrorista*. Buenos Aires: Eudeba.

CASTREE, N., ET AL. (2009). *A Companion to Environmental Geography*. London: Blackwell.

CASTRO, H. (2011). Naturaleza y el Ambiente. Significados en contexto. En: Gurevich, R. (comp.) *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*. (pp.43-74). Buenos Aires: Editorial Paidós.

CASTRO, H. (2013). La cuestión ambiental en geografía histórica e historia ambiental: tradición, renovación y diálogos. *Revista de Geografía Norte Grande*, 54, 109-128. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000100007>

CASTRO, H., Y LUS BIETTI, G. (2022). Apuntes latinoamericanos para la construcción de una Geografía ambiental. *GEOgraphia*, 24(53). <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2022.v24i53.a55614>

CASTRO, H., y ZUSMAN, P. (2009). Naturaleza y Cultura: ¿dualismo o hibridación? Una exploración por los estudios sobre riesgo y paisaje desde la Geografía. *Investigaciones Geográficas, En Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, 70, 135-153. Recuperado de: <https://www.investigacionesgeograficas.unam.mx/index.php/rig/article/view/18084>

CASULLO, N (2009) [1999]. Rebelión cultural y política en los '60. En N. Casullo, R. Foster y A. Kaufman (Eds.), *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad* (pp. 165- 193). Buenos Aires: Eudeba.

CAVANAGH, E. y PALLADINO, L. (2012). Geopolítica y nacionalismo territorial. La cátedra de Geografía Humana de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Córdoba y la legitimación de las prácticas de la dictadura militar (1975-1984). En Cecchetto, G. y Zusman, P. *La Institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878–1984)*. (pp.197-215). Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

CCENTE PINEDA E., LA TORRE RUIZ, F. (2003). *Perspectivas de desarrollo de la Geografía en el siglo XXI. El devenir de la geografía en el Perú*. Tesis. Facultad de Ingeniería Geológica, Minera, Metalúrgica y Geográfica. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

CECCHETTO, G. y BARRIONUEVO, L. (2012). La carrera de Ingeniero Geógrafo en la Universidad Nacional de Córdoba en el marco del proyecto territorial estatal. Planes de estudio y tensiones en torno a las competencias profesionales. En Cecchetto, G. y Zusman, P. *La Institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878–1984)*. (pp.113-133). Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

CECCHETTO, G. y ZUSMAN, P. (2012). *La Institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878 – 1984)*. Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

CHALMERS, A. (1982) [1976]. ¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos. Siglo XXI editores.

CHAPMAN, E. (2022). Revocalising human geography: Decolonial language geographies beyond the nation-state. En *Progress in Human Geography*, 47(1), 24-42. <https://doi.org/10.1177/03091325221131852>

CHECA ARTASU, M. y SOTO VILLAGRÁN, P. (2014). Conversación con Atlántida Coll Oliva de Hurtado. La trayectoria vital de una geógrafa mexicana. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 1074 (XIX). Recuperado de: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-1074.htm>

CHIROLEU, A. e IAZZETTA, O. (2005). La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes. En Rinessi, E.;

Soprano, G. y Suasnábar, C. *Universidad: reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento- Prometeo

CICALESE, G. (2007). Ortodoxia, ideología y compromiso político en la geografía argentina en la década de 1970. En *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 13(767). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-767.htm>

CICALESE, G. (2008). La Geografía como oficio y magisterio: ‘Entonces, uno se queda con la satisfacción y dice: misión cumplida, la lección fue aprendida’. Entrevista a la geógrafa Elena Margarita Chiozza. Notas, comentarios, recuadros y citas del entrevistador. *Geográficos. Boletín*, .4, 1-31. Recuperado de: <http://nulan.mdp.edu.ar/1446/>

CICALESE, G. (2009). Geografía, Guerra y Nacionalismo. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en las encrucijadas patrióticas del gobierno militar, 1976-1983. En *Scripta Nova Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 13(308). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-308.htm>

CICALESE, G. (2012b). Notas sobre los relatos del pasado de la Geografía argentina en el último cuarto del siglo XX. En Ceccheto, G. y Zusman, P. *La Institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878 – 1984)*. (pp. 19-53). Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

CICALESE, G. (2014). Diplomacia de ideas, política académica regional y Geografía. Una ciencia francesa para narrar e intervenir el territorio argentino de la Región Cuyana a la Pampa Gringa, 1947-1973. En *Scripta Nova Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* 18(465). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-465.htm>

CICALESE, G. (2018a). Geografías populares en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX. Un recorrido desde La Argentina Suma de Geografía hasta el Atlas Total de la República Argentina. *Terra Brasilis*, 10. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/terrabilis.3076>

CICALESE, G. (2018b). Elena Chiozza. Un itinerario intelectual entre la docencia, la consultoría y las geografías populares. En *Terra Brasilis* 10. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/terrabilis.2492>

CICALESE, G. (2022). Coolture geography: las nuevas geografías populares que narran el mundo desde internet. Relatos en primera persona de youtubers y followers navegando en territorios y tiempos extraños (2017-2021). Comunicación presentada en *IV Jornadas de Investigaciones Recientes sobre Historia de la Geografía y Geografía Histórica*, Mar del Plata, Argentina.

CICALESE, G. (2012a). Ritos, ceremonias y memoria de las sociedades científicas tradicionales en Argentina. *La Academia Nacional de Geografía y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA) en el último cuarto del siglo XX. Espaciotiempo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(7), 30-50.

CICALESE, G. (2018a). *La Nación Argentina justa, libre, soberana: un atlas nacional para representar el mundo peronista. Un ensayo de interpretación*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

CICALESE, G. y PEREYRA, S. (2018). *La invención cultural de un territorio nacional imaginado, 1938-1961. Exploradores, útiles escolares, mapas, estampillas, noticiosos y taxidermia para la creación de la Argentártida*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

CLEMENTE DE SOUZA, E.B. (1996). A construção do pensamento geográfico e a relação sociedade natureza. Em *Formação*, 1(3). Recuperado de: <https://doi.org/10.33081/formacao.v1i3.2459>

COLANTUONO, M.R. (coord) (2001). *La geografía en la universidad argentina: experiencias, dificultades y perspectivas*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

CORAGGIO, J. y VISPO A. (coords.) (2001). *Contribución al estudio del sistema universitario argentino*. Buenos Aires: Consejo Interuniversitario Nacional/Miño y Dávila Editores.

COSTA, C. L. (2020). Mulheres e suas geografias em universidades brasileiras. En *Geografia em Ato* 18(3), 210–226. Recuperado de: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/7960>

CRAGGS, R. (2019). Decolonising The Geographical Tradition. *En Transactions of the Institute of British Geographers* 43(3), 444-446. Recuperado de: <https://rgs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/tran.12295>

CRAGGS, R. y NEATE, H. (2019). Post-colonial careering and the discipline of geography: British geographers in Nigeria and the UK, 1945–1990. *Journal of Historical Geography* 66, 31-42. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jhg.2018.05.014>

CRAGGS, R. y NEATE, H. (2020). What Happens If We Start from Nigeria? Diversifying Histories of Geography. *En Annals of the American Association of Geographers*, 110, 899-916. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/24694452.2019.1631748>

CRISTAL, Y. (2014). La reorganización de los centros de estudiantes de la UBA tras la proscripción de la dictadura (1982-83). En Millán, M. (comp.) *Universidad, política y movimiento estudiantil en Argentina, entre la “Revolución Libertadora” y la democracia del '83*. Buenos Aires: Final Abierto

CRISTAL, Y. (2015). El movimiento estudiantil de la UBA y el “regreso de la democracia” en 1983. En *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-061/916.pdf>

CRISTAL, Y. (2017). El movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires en el final de la última dictadura (1982-83). En *Sociohistorica*, 40(e031). Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65688>

CRISTAL, Y. (2018). El movimiento estudiantil de la UBA en los '80, de la “primavera” al desencanto (1982/1987). En Buchbinder, P. *Juventudes universitarias en América Latina*. (Pp.447-474). Rosario: HyA ediciones.

CRISTAL, Y. (2020). *El movimiento estudiantil de la UBA en democracia (1983-2001)*. Tesis de Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

CRISTAL, Y. (2021). La protesta estudiantil. Características y proyecciones de las movilizaciones en la UBA en la segunda mitad de los años noventa. En *Cuadernos del Sur – Historia*, 50, 247-276. Recuperado de: <https://revistas.uns.edu.ar/csh/article/view/3043>

CRISTAL, Y. y SEIA, G. (2018). La izquierda estudiantil de la Universidad de Buenos Aires en la transición democrática (1982-1985). En *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, 12.

CURTO DE CASAS, S. Y LASCANO, M. (2014). 2014. Elina González Acha de Correa Morales, intelectual y académica. *Anales de la Academia Nacional de Geografía* 35, 27-70.

CURTO DE CASAS, S. Y LASCANO, M. (2017). Ana Palese, exploradora, montañista y pionera de la geografía aplicada en la argentina. *Academia Nacional de Geografía; Anales de la Academia Nacional de Geografía; 37*, 157-191. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/82215>

CUTINELLA, C. (2022). *Enfoques acerca del ambiente y la cuestión ambiental en las imágenes de los manuales escolares de geografía en Uruguay*. Tesis de Maestría. Universidad de la República de Uruguay.

DA COSTA GOMES, P. (2017). *Quadros Geograficos. Una forma de ver. Una forma de pensar*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand.

DALEO, G; CASARETO, S; CABRERA, M; y PICO, A. (2014). *Filo (en) rompecabezas. Búsqueda colectiva de la memoria histórica institucional (1966-1983)*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Filo%20%28en%29%20rompecabezas_interactivo_0.pdf

DALEO, G. y LAVINTMAN, J. (2019). Exterminio planificado y documentado. En S. Casareto y G. Daleo *Dictadura y Universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos del Estado terrorista (39-195)*. Buenos Aires: Eudeba.

DANIEL, J. (2023). Regional assemblage in the postwar Czechoslovakia: Another piece to the puzzle of other geographical traditions?. En *Geoforum*, 139. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0016718523000209?via%3Dihub>

D'ASSUNÇÃO DOS SANTOS, L. (2019). Explorações geográficas nas coleções fotográficas: o projeto gênese como sobrevivência da cultura da exploração. Em *Espaço*

E Cultura, 46, 61–84. Recuperado de: <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2019.49166>

DAVIES, A. (2022). The many geographies of Milton Santos. En *Dialogues in Human Geography* 12(3), 459-461. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/20438206221129201>

DAVIES, A. (2023). Of elephants and discipline: For a recursive history of geography. *Dialogues in Human Geography*. <https://doi.org/10.1177/20438206231177064>

DAYA, S. (2021). Moving from crisis to critical praxis: Geography in South Africa. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(1), 9-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12459>

DE SOUSA BALDASSARINI, J. (2022). Perspectivas multiescalares na relação sociedade-natureza: Um ensaio sobre seus desafios teórico-metodológicos. Em *Caminhos de Geografia*, 23, 88, 220–234. Recuperado de: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/59602/34403>

DE SOUZA HARACENKO, A. (2021). Os vínculos entre a geografia brasileira e a geografia cubana: instituições, redes e círculos de afinidades. *Punto Sur*, 5. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/ps.n5.9983>

DELGADO MAHECHA, O. (2006). *Sociedad y Naturaleza en la Geografía Humana: Vidal de la Blache y el Problema de las Influencias Geográficas*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/POSIBILISMO.pdf>

DELICH, F. (2014). *808 días en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.

DEMERRITT, D. (2009). From Externality to Inputs and Interference: Framing Environmental Research in Geography. En *Transactions of the Institute of British Geographers* 34(1), 3-11. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/301368>

DÉRCOLI, J. (2017). La universidad nacional y popular de Buenos Aires, 1973. Buenos Aires: IEC Conadu.

DI MODUGNO, L. (2013). Universidad y dictadura en la facultad de Filosofía y Letras. En *XIV Jornadas Interescuelas*. Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y

Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <http://cdsa.academica.org/000-010/842.pdf>

DI MODUGNO, L. (2019). Resistencia en la Facultad de Filosofía y Letras durante los últimos años de la dictadura. Formas de participación y estrategias de organización en la conquista de la democracia. En S. Casareto y G. Daleo (Comps.), *La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos del Estado terrorista* (pp. 403-437). Buenos Aires: Eudeba.

DIAS RODRIGUES, I.P.G. (2013). *As relações sociedade – natureza e o ensino de Geografia*. Tesis de Licenciatura. Campos dos Goytacazes. Universidade Federal do Fluminense. Recuperado de: <https://geografiacampos.uff.br/wp-content/uploads/sites/234/2020/07/monografia-Igor-Paolo.pdf>

DOMÍNGUEZ OSSA, C. (2000). Territorio e identidad nacional: 1760-1860. En Tirado Mejía, E. *Museo, Memorias, Nación: Memorias del Simposio Internacional y IV Cátedra Anual de Historia*. (pp.335-348). Bogotá: Ministerio de Cultura, Museo Nacional de Colombia.

DOMOSH, M. (1991). Toward a feminist historiography of geography. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 16(1), 95-104.

DOMOSH, M., HEFFERNAN, M. y WITHERS, C. (2021). *The SAGE Handbook of Historical Geography*. SAGE.

DRIVER, F. (1988). The historicity of human geography. *Progress in Human Geography*, 12, 497-506.

DRIVER, F. (1992). Geography's empire: histories of geographical knowledge, *Environment and Planning D: Society and Space*, 10(1), 23-40.

DRIVER, F. (2001). *Geography Militant: Cultures of Exploration and Empire*. Oxford: Blackwell.

EAVES, L. (2020). Fear of an other geography. En *Dialogues in Human Geography*, 10(1), 34-36. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/2043820619898901>

ERREGUEARENA, F. (2017). *El Poder de los rectores en la política universitaria argentina, 1985-2015*. Buenos Aires: Prometeo.

ESCAMILLA-HERRERA, I. y MONCADA MAYA, O. (2023). Geógrafas mexicanas: algunas de sus contribuciones al campo disciplinar. En Norma Gutiérrez Hernández y Oliva Solís Hernández (coords). *Historia, educación y género: saberes, protagonistas y perspectivas, siglos XIX-XXI* (pp. 197-214). Zacatecas, México: Astra ediciones.

ESCOBAR-BENÍTEZ, M. S. (2015). La dimensión ambiental de los saberes de la cultura afrocolombiana: una alternativa para re-pensar las relaciones con la naturaleza. *Educación y Ciudad*, 26, 51-64. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/195>

ESCOLAR, C. (2000a). Palabras Introdutorias. En *Topografías de la investigación Métodos, espacios y prácticas profesionales*. (pp.15-28). Buenos Aires: EUDEBA

ESCOLAR, C. (2000b). La recuperación del análisis institucional. En *Topografías de la investigación Métodos, espacios y prácticas profesionales*. (pp.29-47). Buenos Aires: EUDEBA

ESCOLAR, C. (2010). Institución, Implicación, Intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. En *Acciones e Investigaciones Sociales*, 28, 235-250.

ESCOLAR, C. (2016). Implicancias políticas y epistemológicas del trabajo de campo. *Trabajo social y salud*, 84, 105-109.

ESCOLAR, C. Y BESSE, J. (2011) Método: notas para una definición. En *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales*. (115-124). Buenos Aires: Eudeba.

ESCOLAR, M. (1991). Un Discurso “Legítimo” sobre el Territorio: Geografía y Ciencias Sociales. En *Programa de Historia Social de la geografía..* Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, M. (1996). *Crítica do Discurso Geográfico*. San Pablo:Hucitec.

ESCOLAR, M. y MORAES, A.C. (1989). Pierre George: compromiso político, fragilidad teórica y temática regional. *Em Anales del II Encuentro de Geógrafos Latinoamericanos*. 173-184.

ESCOLAR, M. y MORAES, A.C. (Coords). (1998). *Nuevos roles del estado en el reordenamiento del territorio: aportes teóricos: II Seminario Latinoamericano de Geografía Crítica, 26 al 30 noviembre de 1990, Buenos Aires, Argentina*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESTENSSORO SAAVEDRA, F. (2014). *Historia del debate ambiental en la política mundial, 1945-1992. La Perspectiva Latinoamericana*, Santiago de Chile: Instituto de Estudios Avanzados - Universidad Santiago de Chile.

ESPINOSA, D. O. (2022). La geografía en la mirada de Ricardo G. Capitanelli (1922 – 2007). En *Boletín De Estudios Geográficos*, 118, 81–95. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.40.020>

ESPINOZA-CISNEROS, E. y ÁLVAREZ-VARGAS, L. (2021). Reflexiones teórico-conceptuales sobre el binario Agencia-Estructura desde la Geografía Ambiental. *Estudios Geográficos*, 82(290), e056. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.202068.068>

ESTÉBANEZ, M. E (1996). Ciencia en la universidad. Una visión global de las actividades científicas en la UBA. *Pensamiento Universitario*, 4/5.

ESTRELA DE AMORIM, M. (2018). Reflexões sobre natureza, território e territorialidade. Em *Anais do XXXV Encontro Estadual de Geografia: A diversidade da geografia e a geografia da diversidade nas primeiras décadas do século XXI*. Recuperado de: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/EEG/article/view/10425>

FARES, C. (2011a). Universidad y nacionalismos en la Mendoza posperonista. Itinerarios intelectuales y posiciones historiográficas en los orígenes de Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En *Anuario IEHS* 26, 215-238. Recuperado de: <http://anuarioiehs.unicen.edu.ar/Files/2011/04%20DOSSIER%20ECHEVERRIA-TATO%20FINAL/ARTICULO%20FORMATO%20DOSSIER%20DERECHAS%20María%20Celina%20Fares1.pdf>

FARES, C. (2011b). Tradición y reacción en el Sesquicentenario. La escuela sevillana mendocina. En *Prismas - Revista de Historia Intelectual* 15(1), 87-104. Recuperado de: <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1838?show=full>

FARES, C. (2015). Cuestiones de historia y política en la UNCuyo posperonista. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-061/929>

FARIA, C. y MOLLETT, S. (2020). ‘We didn’t have time to sit still and be scared’: A postcolonial feminist geographic reading of ‘An other geography’. En *Dialogues in Human Geography*, 10(1), 23-29. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/2043820619898895>

FERNÁNDEZ CASO, M.V. y CASAS VILALTA, M. (2004). Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. En M.I.Vera-Muñoz y D. Pérez i Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454227>

FERRANTE, L. y LÓPEZ, H. (2019). “Se palpará de armas a todo personal masculino, pertenezca o no a la universidad”: terrorismo de Estado y disciplina en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1969-983). En S. Casareto y G. Daleo *Dictadura y Universidad. La Facultad de Filosofía y Letras en tiempos del Estado terrorista* (pp.219-246). Buenos Aires: Eudeba.

FERREIRA GOMES, V.C. (2014). Da crítica à relação sociedade natureza no ensino de Geografia à crítica da questão ambiental na mídia. Tesis de Maestría. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. Recuperado de: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/13469>

FERREIRA GOMES, V.C. (2017). A questão ambiental no ensino de Geografia: da relação sociedade-natureza as possibilidades de leitura crítica do espaço. *Em Revista Brasileira De Educação Em Geografia*, 7(13), 382–399. Recuperado de: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.368>

FERREIRA, W.E. (2018). *Livro didático de geografia: a relação sociedade natureza nos anos finais do ensino fundamental*. Tesis de maestrando. Universidade Federal de Uberlândia. Reciperado de <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.963>.

FERRETTI, F (2019b). Rediscovering other geographical traditions. In *Geography Compass* 13(3) Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/gec3.12421>

FERRETTI, F (2020a). Subaltern connections: Brazilian critical geographers, development and African decolonization. *The Third World Quarterly* 41(5), 822-841. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01436597.2020.1722095>

FERRETTI, F. (2014). *Elisée Reclus : Pour une géographie nouvelle*. Aburvilliers : [Editions du Comité des Travaux Historiques et Scientifique](#).

FERRETTI, F. (2018a). *Anarchy and Geography. Reclus and Kropotkin in the UK*. Abingdon: Routledge.

FERRETTI, F. (2018b). Geographies of internationalism: Radical development and critical geopolitics from the Northeast of Brazil. *Political Geography* 63 10-19. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/24694452.2018.1554423>

FERRETTI, F. (2019a). Networking print cultures: Reclus' Nouvelle Géographie universelle at the Hachette publishing house. *Journal of Historical Geography*, 63, 23-33. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0305748817302670?via%3Dihub>

FERRETTI, F. (2019c). Between Radical Geography and Humanism: Anne Buttimer and the International Dialogue Project. *Antipode* 51(4), 1123-1145. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/anti.12536>

FERRETTI, F. (2019d). The Geographical Tradition on the move: The transnational travels of a classic. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 44, 447 – 449. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12296>

FERRETTI, F. (2020b). Subaltern connections: Brazilian critical geographers, development and African decolonisation,. En *Third World Quarterly*, 41, 822-841. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/822032>

FERRETTI, F. (2020c) History and philosophy of geography I: Decolonising the discipline, diversifying archives and historicising radicalism. En *Progress in Human Geography*, 44, 1161-1171. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/822030>

FERRETTI, F. (2020d) From the drought to the mud: rediscovering geopoetics and cultural hybridity from the Global South. En *Cultural Geographies*, 27, 597-613. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/821804>

FERRETTI, F. (2021a) Other radical geographies: Tropicality and decolonisation in 20th-century French geography. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 46, 540-554. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/822024>

FERRETTI, F. (2021b) History and philosophy of geography II: Rediscovering individuals, fostering interdisciplinarity and renegotiating the ‘margins’. En *Progress in Human Geography*, 45, 890-901. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/822028>

FERRETTI, F. (2021c). Decolonizing regional planning from the Global South: Active geographies and social struggles in Northeastern Brazil. En *Environment and Planning D-Society and Space*, 39(4), 665-684. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/826575>

FERRETTI, F. (2021d). A Coffin for Malthusianism: Josué De Castro’s Subaltern Geopolitics. En *Geopolitics* 26, 589-614. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/821995>

FERRETTI, F. (2022a). Social Tropicalism, Engaged Geographies and the Brazilian “Hub” : The South as a Place for Producing Critical Knowledge (1930s-1950s). En *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 41, 1-28. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/920712>

FERRETTI, F. (2022b). History and philosophy of geography III: Global histories of geography, statues that must fall and a radical and multilingual turn. En *Progress in Human Geography*, 46, 716-725. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/843127>

FERRETTI, F. (2022c). Geopolíticas da descolonização: As diplomacias subalternas da África lusófona (1961-1974). En *Terra Brasilis*, 17, 1-29. Recuperado de <https://cris.unibo.it/handle/11585/910829>

FERRETTI, F. (2022d). Decentring the Lettered City: Exile, Transnational Networks, and Josué de Castro's Centre International pour le Développement (1964–1973). En *Antipode*, 54, 397 – 417. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/910829>

FERRETTI, F. (2022e). Parrhesia and female leadership: radical women in Brazilian geography against dictatorship and academic conservatism. En *Gender, place and Culture*, 29, 524 – 546. <https://cris.unibo.it/handle/11585/822018>

FERRETTI, F. (2023). South of the South: Political Dissidence, Exile, and Latin American Transnationalism Around the “New Geography” Meetings in the Southern Cone (1960s–1970s). *Annals of the American Association of Geographers*, 113, 1745–1761. Recuperado de <https://cris.unibo.it/handle/11585/924959>

FERRETTI, F. Y BARRERA DE LA TORRE, G. (2023). Cosmohistories and pluriversal dialogues: The future of the history of geography. Special issue: “Reimagining the Futures of Geographical Thought and Praxis”. En *Dialogues in Human Geography*, 13, 1–5. Recuperado de: <https://cris.unibo.it/handle/11585/923591>

FERRETTI, F. y PEDROSA B. V. (2018). Inventing critical development: A Brazilian geographer and his Northern networks. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 43(4), 703–717. Recuperado de <https://rgs-ibg.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/tran.12241>

FERRETTI, F., BARRERA DE LA TORRE, G., INCE, A., TORO, F. (2017). *Historical Geographies of Anarchism Early Critical Geographers and Present-Day Scientific Challenges*. London: Routledge

FICCARDI, A. (2013). *Transmisión y oficio de la Sociología en Mendoza. Formación del Campo profesional*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Mendoza.

FRIEDEMANN, S.M. (2015). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Facultad de Sociología. Universidad de Buenos Aires.

FRIEDEMANN, S.M. (2021). *UNIVERSIDAD NACIONAL Y POPULAR DE BUENOS AIRES, LA. La reforma universitaria de la izquierda peronista. 1973-1974*. Buenos Aires. Prometeo.

FURLAN, A. (2023). Representaciones de la extensión territorial en la obra de Domingo Faustino Sarmiento. En *Boletín De Estudios Geográficos*, 120, 69–96. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.40.032>

GABOARDI, C.S. y DE CÉSARO NUNES, L. (2021). Antropoceno, Capitaloceno e Lixoceno: Diferentes abordagens sobre as relações sociedade-natureza. Em *Revista GEOMAE* 12(1). Recuperado de: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/geomae/article/view/5838>

GALLARDO, O. y FALCONER, M. (2015). Intervenciones militares y Universidad. Una mirada desde cuatro trayectorias académicas en la Universidad Nacional de Cuyo. En *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-061/926.pdf>

GARCÍA BALLESTEROS, A. (2000). La cuestión ambiental en la geografía del siglo XX. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 20, 101-114. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38823159.pdf>

GARCÍA FANLO, L. (2015). Pueblo, populismo y argentinidad. La gubernamentalidad peronista. En González (Ed.), *Peronismo y representación. Escritura, imágenes y políticas del pueblo* (pp. 381-401). Buenos Aires: Final Abierto. Recuperado de: <https://www.academica.org/luis.garcia.fanlo/51>

GARCÍA, A. ET AL. (2017). *Encuentro de saberes 1939-2017: historia de las facultades, institutos y colegios de la Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza: EDIUNC

GLACKEN, C. J. (1996 [1967]). *Huellas en la Playa de Rodas. Naturaleza y Cultura en el pensamiento Occidental desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVIII*. Barcelona, Ediciones del Serbal.

GODLEWSKA, A. Y SMITH, N. (eds) (1994). *Geography and Empire*. Oxford: Blackwell.

GOIAS QUEIROZ, R. J. (2019). Educação geográfica e a relação sociedade-natureza. Em *Terra Livre*, 53(2), 15–52, 2020. Recuperado de: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/1694>.

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E (2001). La Geografía frente a un mundo en cambio. Investigación, tecnología y educación. En María Rosa Colantuono (coord.) *La geografía* 500

en la universidad argentina: experiencia, dificultades y perspectivas. (pp.363-372). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue

GUITÉRREZ DE MANCHON, M. J. y FURLANI DE CIVIT, M. E. (1993) *Geografía Agraria. Organización del espacio rural y sistemas agrarios*. Mendoza: CEYNE

GUREVICH, R. (2011). *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

GUTHMAN, J., & MANSFIELD, B. (2013). The implications of environmental epigenetics: A new direction for geographic inquiry on health, space, and nature-society relations. *Progress in Human Geography*, 37(4), 486-504. <https://doi.org/10.1177/0309132512463258>

GVIRTZ, S. y CAMOU, A. coords (2009). *La universidad argentina en discusión. Sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación Universidad-Estado*. Buenos Aires: Granica.

HAESBAERT, R. (2020a) [2014]. Por una constelación geográfica de conceptos. *Vivir en el Límite*. México: Siglo XXI.

HAESBAERT, R. (2020b). Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. Em *GEOgraphia*, 22(48). Recuperado de: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2020.v22i48.a43100>

HAESBAERT, R. (2021a). Multi/transterritorialidade por um devir descolonial aberto e plural. Em *Território e Descolonialidad: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na América Latina* (pp 329-361). Buenos Aires: CLACSO.

HAESBAERT, R. (2021b). A corporificação “natural” do território: do terricídio à multiterritorialidade da Terra. *GEOgraphia* 50(23). Recuperado de: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/48960>

HANSON, S. (1999). Isms and schisms: Healing the rift between nature–society and space society traditions in human geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 89 (1), 133 – 43. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/0004-5608.00135>

HARVEY, D. (1996). *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford: Blackwell.

HEAD, L. y RUTHERFURD, I. (2021). The state of Geography in Australian universities. En *University Geography in China: History, opportunities, and challenges*. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(1), 41-46. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12456>

HEFFERNAN, M. (2003). Histories of Geography. En Sarah Holloway, Stephen P Rice, Gill Valentine *Key concepts in Geography* (pp.3-19). London: SAGE

HENNAYAKE, N. (2021). Reflecting on Geography higher education in Sri Lanka: Unpacking/releasing the hegemonic burden. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(1), 34-40. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12455>

HERNÁNDEZ, H. (2017). Gladys Armijo Zuñiga investigadora y docente chilena. En *Heroínas*. Recuperado de <http://www.heroinas.net/2017/02/gladys-armijo-zuniga-investigadora-y.html>

IBARRA GARCÍA, M. V. (2023). Geógrafas en resistencia. Casos de Uruguay, Chile, Argentina y México (1970-1980). *Punto Sur*, 8, 9-26. <https://doi.org/10.34096/ps.n8.11577>

IBARRA-GARCÍA, M. V. y TALLEDOS-SÁNCHEZ, E. (2022). Geografía crítica latinoamericana, otra mirada. *Punto Sur*, 7. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/ps.n6.10910>

IERMOLI, L.F y TASAT, M. (2014). Los espacios de la ‘nueva geografía’. En G. Daleo; S. Casareto; M. Cabrera; y A. Pico. *Filo (en) rompecabezas. Búsqueda colectiva de la memoria histórica institucional (1966-1983)* (pp. 129-164). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Filo%20%28en%29%20rompecabezas_interactivo_0.pdf

IUT, V. (2005). *La formación del campo profesional de geógrafos en la Argentina (1947-1975)*. Tesis de Licenciatura en Geografía. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

IUT, V. (2015). La formación del campo profesional de geógrafos en la Argentina. 1947-1975. En *Cuadernos de Territorio 16*, Instituto de Geografía, FFyL, UBA, Buenos Aires.

IZAGUIRRE, I. (2011). La Universidad y el Estado territorialista. La misión Ivanissevich. En *Conflicto Social*, 4(5), 287-303. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/380/345>

JAGESSAR, P. (2020). Geography and linguistics: Histories, entanglements and departures. En *Geography Compass*, 14(11). Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/gec3.12540>

JAJAMOVICH, G. (2012). Universidad y transición democrática: Reformas curriculares y reconfiguraciones en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (1984-1987). En *Cuestiones de Sociología*, 8, 201-219. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5768/pr.5768.pdf

JARAMILLO, J. (2012). Nacionalismo territorialista en textos escolares: representaciones de la Patagonia en la dictadura militar argentina (1966-1983). En *Educação e Pesquisa*, 38(1), 165-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881340>

KAUFMANN, C. (Dir.) (2017) [2001]. *Dictadura y Educación. Tomo 1: Universidad y Grupos académicos argentinos. (1976-1983)*. Colección Studio, n. 6 Serie Educación, n. 6. Salamanca: FahrenHause.

KAUFMANN, C. (Dir.) (2018) [2003]. *Dictadura y Educación. Tomo 2: Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*. Colección Studio, n. 8 Serie Educación, n. 8. Salamanca: FahrenHause.

KEIGHREN, I. M., ABRAHAMSSON, C., y DELLA DORA, V. (2012). On canonical geographies. *Dialogues in Human Geography*, 2(3), 296-312. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/2043820612468534>

KREITER, A., ABARZUA, F., DI NOCOLO, C. (2016). La Geografía y sus aportes a la Educación Ambiental. En *Entrevistas*, 7(8). Recuperado de:

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/66991/CONICET_Digital_Nro.7c53b926-550a-46bc-a438-d189d2143e17_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

KROTSCH, P (2018) [2001]. Educación superior y reforma comparada. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

KROTSCH, P. (1993). La Universidad argentina en transición: ¿Del Estado al mercado?. En *Revista Sociedad*, 3, 5-31. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/7/SIST_Krotsch_Unidad_5.pdf

KROTSCH, P. (2002). El proceso de formación e implementación de las políticas de evaluación de la calidad en la Argentina, en Krotsch, P (org.). *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes*, La Plata, Al Margen

KROTSCH, P. (2005). La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. En Wietse de Vries (coord), *Calidad, eficiencia y evaluación de la Educación Superior*, (pp.281-312). Barcelona: Netbiblo, Serie Universidad Contemporánea. Recuperado de <https://upce.rec.uba.ar/Calidad%20y%20Evaluacin/Krotsch-%20La%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20calidad%20en%20la%20Argentina%20la%20necesidad%20de%20un%20an%C3%A1lisis%20centrado%20en%20el%20poder%20y%20el%20conflic.pdf>

KROTSCH, P., CAMOU, A. y PRATI, M. (coords.) (2007). *Evaluando la evaluación: Políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América latina*. Buenos Aires: Prometeo.

LAPASSADE, G. Y LOURAU, G. (1981) [1973]. *Claves de sociología*. LAIA: Barcelona

LÁZZARO JAM, S. (2010). *Política y Educación. Transformaciones Curriculares en el contexto de los Debates Ideológicos a principios de 1970*. Trabajo final. Seminario de Licenciatura en Historia con orientación americana y argentina. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3641/tesislazzaro.pdf

- LÁZZARO JAM, S. (2016). La “normalización” democrática en la Universidad Nacional de Cuyo: alcances y límites de una renovación académica. En *Revista IRICE* 30, 125-151. Recuperado de <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/692>
- LÁZZARO JAM, S. (2017). El reformismo en tiempos de normalización democrática (1983-1987). La UNCUYO y el debate en torno al principio de autonomía. En *XVI Jornadas interesuelas de Mar del Plata*. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-019/267.pdf>
- LEFF, E. (1998). Globalización, ambiente y sustentabilidad del desarrollo. EN *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México D.F.: Sigo XXI.
- LIVINGSTONE, D. (1992). *The Geographical Tradition. Episodes in the History of a Contested Enterprise*. United Kingdom, Oxford: Blackwell
- LIVINGSTONE, D. (1995). The spaces of knowledge: contributions towards a historical geography of Science. *Environment and Planning D: Society and Space*, 13, 5-34.
- LIVINGSTONE, D. (2003). *Putting Science in Its Place: Geographies of Scientific Knowledge*. Chicago, University of Chicago Press.
- LIVINGSTONE, D. (2019). The Geographical Tradition and the challenges of geography geographized. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 43(3), 458-462. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12299>
- LESGART, C. (2002). Usos de la transición a la democracia. Ensayo, ciencia y política en la década del ochenta. En *Estudios Sociales* 22-23, 163-185. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/EstudiosSociales/article/view/2489/3545>
- LOIS, C. (2006). Técnica, política y “deseo territorial” en la cartografía oficial de la Argentina (1852-1941). *Scripta Nova*, X (218). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-218-52.htm>
- LOIS, C. (2009). Imagen cartográfica e imaginarios geográficos: los lugares y las formas de los mapas en nuestra cultura visual." *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v.13, Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/ScriptaNova/article/view/139479/0>.

- LOIS, C. (2012). La patria es una e indivisible. *Terra Brasilis* (Nueva Serie) 1: 1-29. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/138>
- LOIS, C. (2014). *Mapas para una Nación. Episodios en la historia de la cartografía argentina*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- LOIS, C. y HOLLMAN, V. (2013). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Prohistoria Ediciones, Rosario.
- LOIS, C. y MAZZITELLI MASTRICHIO, M. (2009). IGN-Una historia de la Cartografía Argentina. En *IGM 130 IGN – 1879-2009* (pp. 36-75). Buenos Aires: Instituto Geográfico Nacional.
- LOPES DE SOUZA, M. (2018). Quando o trunfo se revela um fardo: reexaminando os percalços de um campo disciplinar que se pretendeu uma ponte entre o conhecimento da natureza e o da sociedade. En *Espaço e Tempo* 2(22), p. 274-308. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2018.147381>
- LOPES DE SOUZA, M. (2019). O que é a Geografia Ambiental?. En *AMBIENTES*. 1(1), p. 14-37. <https://doi.org/10.48075/amb.v1i1.22684>
- LOPES DE SOUZA, M. (2020). Articulando ambiente, território e lugar: A luta por justiça ambiental e suas lições para a epistemologia e a teoria geográficas. En *AMBIENTES*. 2(1), p. 16-64. <https://doi.org/10.48075/amb.v2i1.25277>
- LOPES DE SOUZA, M. (2021). O enfoque da Geografia Ambiental como Aufhebung: Rejeitando o dualismo, abraçando a dialética. En *AMBIENTES* 3(1), p. 9-82. <https://doi.org/10.48075/amb.v3i1.27691>
- LORDA, M.A. (2011). La relación sociedad-naturaleza desde la Geografía y los enfoques ambientales. Reflexiones teóricas para la superación de la Geografía espontánea. En *ACTA Geográfica, Boa Vista* 5(10),7-26. Recuperado de: <https://revista.ufr.br/actageo/article/view/490/517>
- LOUROU, et al. (1979) [1973]. *Análisis Institucional y socioanálisis*. Nueva Imagen: México.
- LOUROU, R. (1975) [1971]. *El análisis institucional*, Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- LUDUEÑA, A. y DÍAZ, R. (2020). Discursos en contexto: un análisis de los programas

de la Cátedra de Geografía Humana de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) entre 1956 y 1993. En *Cardinalis*, 8(14), 287–310. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/29876>

LUS BIETTI, G. (2018). Geografía Humana y Morfología Social: Dos proyectos disciplinares en pugna por la apropiación del estudio de la relación sociedad-naturaleza en el umbral del siglo XX. Tesis de Licenciatura. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11312>

LUS BIETTI, G. (2019). Diálogos y vínculos en la construcción de una Nueva Geografía en el Cono Sur en la década de 1970. En *Contexto Geográfico* 4(7), 94-110. Recuperado de <http://www.seer.ufal.br/index.php/contextogeografico/article/view/8223/6490>

LUS BIETTI, G. (2020). Un proyecto latinoamericano, una propuesta nacional: El plan de estudios de la carrera de Geografía de 1974 en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. En *Punto Sur*, 3, 191-219. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/ps.n3.7659>

LUS BIETTI, G. (2022a). El plan de estudios del año 1985 de la carrera de Geografía de la Universidad de Buenos Aires: una revisión al pasado para (re)pensar cuestiones del presente. En *Cardinalis*, 18, 68–94. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/38582>

LUS BIETTI, G. (2022b). Un “Espacio Libre” para la democracia. Las revistas de estudiantes de geografía de la Universidad de Buenos Aires (1983-1985). En *Estudios Socioterritoriales. Revista De Geografía*, 32, 125. Recuperado de: <https://doi.org/10.37838/unicen/est.32-125>

LUS BIETTI, G. (2022c). La carrera de Geografía de la UNCUYO durante el tercer gobierno peronista (1973-1976). : Mudanzas y derivas en el campo científico. En *Boletín De Estudios Geográficos*, 118, 19–45. Recuperado de: <https://doi.org/10.48162/rev.40.018>

LUS BIETTI, G., y ZUSMAN, P. (2016). Una Geografía para las Humanidades. La propuesta epistemológica de Antropogeografía en la revista *Verbum* (1912-1925). *Filo120. 1896-2016. Legados, debates, desafíos* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y

Letras.

MADDRELL, A. (2019). Reappraising David Livingstone's The Geographical Tradition from complex locations: More-than-contextual historiographies, En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 43(3), 450-453. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12297>

MALDONADO, M.R. y RICCI, C. (2014). Construyendo un nuevo relato sobre el territorio provincial: la cátedra de Geografía Económica en la Universidad Nacional de Córdoba (1957-1968). En *Cardinalis*, 3, 04-121. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/9846>

MANOFF, M. (2004). Theories of the archive from across the disciplines. En *Libraries and the Academy*, 4(1), 9-25. Recuperado de <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/35687>

MARQUINA, M. (2009). Académicos como evaluadores de instituciones y carreras universitarias en Argentina: la experiencia de una década. En: Marquina, M.;

MARQUÍ, C. (2009). Posgrados y Políticas Universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. En *Revista Argentina de Educación Superior*, 1. Recuperado de: https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Posgrados%20y%20Políticas%20Universitarias_Consideraciones%20sobre%20el%20caso%20argentino.pdf

MARTINETTO, A. (2008). La década del 1980 en la Universidad pública. Normalización post-dictadura y transición hacia la reforma de los años 1990. En *EccoS Revista Científica*, 10(2), 499-519. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511645012>

MARTÍNEZ, M. N. (2002). Milton Santos en Neuquén, Argentina: una presencia que marcó rumbos. En: *El ciudadano, la globalización y la geografía. Homenaje a Milton Santos. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, Universidad de Barcelona, 124 (6). Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-124.htm>

MASSEY, D. (2008) [2005] *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MASSEY, D. (2012). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En Albet, A. y Benach, N. *Doreen Massey. Un sentido global del lugar* (156-181). Barcelona: Icaria

MATHEWSON, K. (2011). Sauer's Berkeley School legacy: foundation for an emergent Environmental Geography? En: Bocco, G., Urquijo, P. y Vieyra, A. (coordinadores). *Geografía y ambiente en América Latina* /pp, 52-81).. México: Centro de Investigaciones en Geografía Ambiental - Universidad Nacional Autónoma de México.

MAZZITELLI MASTRICCHIO, M. (2017). Imaginar, medir, representar y reproducir el territorio. Una historia de las prácticas y las políticas cartográficas del Estado argentino 1904-1941. *Cuadernos de Territorio 17*. Instituto de Geografía "Romualdo Ardissonne, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

MCFARLANE, C. (2021) Editorial: Geography in the world. En *Institute of British Geographers*, 47(1), 2-8. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12497>

MENDONÇA, F.A. (2001). Geografia socioambiental. En *Terra Livre*, 16, 113-132. Recuperado de: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/download/352/334>

MENDONÇA, F.A. (2010). *Geografia e meio ambiente*. São Paulo: Contexto.

MENDOZA VARGAS, H. (2018). Graciela Uribe Ortega y la transición de la geografía mexicana. En *Terra Brasilis*, 10. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.2577>

MEUSBURGER, P., LIVINGSTONE, D., JÖNS, H. (2010) *Geographies of Science*. New York: Springer.

MOGUILLANSKY, M. (2008). Tradiciones políticas y modernización en las reformas peronistas de la universidad: el ethos ilustrado en debate. En Naishat, F. y Aronson, P. (comps) *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires: Biblos.

MOLLIS, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MOLLIS, M. (2003). Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: identidades alteradas? En Mollis, M. (comp.) *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?*. (Pp.203-216). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109010429/mollis.pdf>

- MOLLIS, M. (2007). La educación superior en Argentina: Balance de una década. En *revista de la educación superior*, 36(142), 69-85. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200004
- MONTES, N. (2014). Geografía argentina para un lector imaginado. En *Question*, 41(1). 234-247. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/34732>
- MONTES, N. (2021). La cultura como problema territorial La Geografía humana y la superposición de espacios de producción intelectual en argentina durante la primera mitad del siglo XX. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 114, 33-52. Recuperado de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/beg/article/view/4739>
- MORAES, A.C.R (1991). Notas sobre identidade nacional e institucionalizacao da Geografia no Brasil. *Estudios Históricos*, 8, 66-176.
- MORAES, A.C.R (1993). *Geografia. Pequena História Crítica*. San Pablo: Hucitec
- MORAES, A.C.R (2005). *Meio ambiente e ciências humanas*. São Paulo: Annablume.
- MORAES, A.C.R (2009). *Geografia histórica do Brasil. Cinco ensaios, uma proposta e uma crítica*. São Pablo: Annablume
- MORAES, A.C.R y MESSIAS DA COSTA, W. (2009) [1984]. *Geografia critica: A valorização do espaço*, São Paulo: Hucitec.
- MOREIRA, R. (2020) [1992]. Assim se passaram dez anos (a renovação da geografia no Brasil: 1978-1988). *Caderno Prudentino De Geografia*, 1(14), 5–39. Recuperado de <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7213>
- MOREIRA, R. (2011a). *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originais*. São Paulo: Contexto.
- MOREIRA, R. (2011b). Geografia e a educação ambiental: o modo de ver e pensar a relação ambiental na Geografia. Em *Espaço em Revista, Goiânia*, 11(1). Recuperado de: <https://periodicos.ufcat.edu.br/espaco/article/view/13668>.
- NAIDORF, J. (2005). *Los cambios en la cultura académica a partir de los procesos de vinculación universidad - empresa en las universidades públicas*. Tesis doctoral Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires.

NAISHTAT, F. Y TOER, M. (eds) (2005). *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Biblos.

NAPOLETANO, B., ET AL. (2022). Henri Lefebvre's conception of nature-society in the revolutionary project of autogestion. En *Dialogues in Human Geography*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/20438206221088385>

NAYLOR, S. (2006). Historical geography: natures, landscapes, environments. *Progress in Human Geography*, 30(6),792–802.

NEAVE, G. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa Occidental 1986-1988, En *Universidad Futura* 5(2).

NEAVE, G. Y VAN VUGHT, F. (1994). *Prometeo encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona. Gedisa

NOSIGLIA, M. C y MULLE, V. (2009). Las transformaciones en el gobierno de las universidades argentinas: análisis de casos. En *RAES. Revista Argentina de Educación Superior*, 1, 173-200. Recuperado de http://www.revistaraes.net/revistas/raes1_art8.pdf.

NOSIGLIA, M.C y MULLE, V. (2015). El gobierno de las instituciones universitarias a partir de la Ley de Educación Superior 24.521: un análisis de los Estatutos Universitarios. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 11(15), 72-89. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287215300044>

NOSIGLIA, M.C (2011). Poder y autoridad: el impacto de la Ley de Educación Superior en el gobierno de la Universidad Argentina. En San Martín, R. *Entre la tradición y el cambio. Perspectivas sobre el gobierno de la Universidad*, Buenos Aires, (pp. 135-162). Buenos Aires: Universidad de Palermo

NOSIGLIA, M.C. (2013). Universidad y evaluación de la calidad, una relación controvertida: el caso de la UBA. En: Nosiglia, M.C. (comp.) *La evaluación universitaria. Reflexiones teóricas y experiencias a nivel internacional y nacional*. Buenos Aires: EUDEBA.

NOSIGLIA, M.C. (2022). *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Tomo IV (1983-2021)*. Buenos Aires: EUDEBA.

NOSIGLIA, M.C. y MULLE, V. (2016). Las políticas de evaluación universitaria en Argentina: balance y desafíos. En *Revista Panorama* 10(19), 33-44. Recuperado de <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/835>

NUNES PEREIRA, S. (2005). Obsessões geográficas: viagens, conflitos e saberes no âmbito da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. *Revista da Sociedade Brasileira de História da Ciência*, 3, 112-124,

NUNES PEREIRA, S. (2022). Redesenhando caricaturas. O livro *Evolução, Raça e Ambiente. Darwinismo Social e formação da Geografia americana em Ellsworth Huntington e Ellen Semple*, de Fernando José Coscioni. Em *Terra Brasilis*, 17. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.11674>

NUNES PEREIRA, S. y BOMFIM, P. (2014). Incursões ao IBGE através da história da geografia. Em *Terra Brasilis*, 3. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.925>

OLIVEIRA, W.C. (2007). A contribuição da geografia para a educação ambiental : as relações entre a sociedade e a natureza no Distrito Federal. Tesis de Maestría. Universidad de Brasilia.

OLWIG, K. (1980). Historical geography and the society/nature “problematic”: the perspective of J. F. Schouw, G. P. Marsh and E. Reclus. En *Journal of Historical Geography*, 6(1) 29-45.

ORTEGA CANTERO, N. (2004). Naturaleza y cultura en la visión geográfica moderna del paisaje. En Ortega Cantero, N. (ed.), *Naturaleza y cultura del paisaje* (pp. 9-35), UAM, Fundación Duques de Soria, Madrid.

OSORIO ABAD, A., BOSQUE SUÁREZ, R., ABAD CABRERA, M.D. (2018). Educación Geográfica y Educación Ambiental, un binomio necesario en el mundo actual. En *VARONA*, 67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3606/360671782010/html/>

OSWIN, N. (2019). An other geography. En *Dialogues in Human Geography*, 10(1), 9-18. Recuperado de : <https://doi.org/10.1177/2043820619890433>

OTEIZA, E. (1993). “La universidad argentina, investigación y creación de conocimientos”, *Sociedad*, (3), 45–75.

PAIVA, D. y OLIVEIRA, F.R. (2020). Luso-Brazilian geographies? The making of epistemic communities in semi-peripheral academic human geography. En *Progress in Human Geography*, 45(3), 489-512. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0309132520923062>

PAREDES, S. (2018). Expansión y transformaciones del sistema universitario en Argentina desde la recuperación de la democracia hasta el año 2015. *Voces en el Fénix*, 65, 39-45. Recuperado de: <https://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-65>.

PATTISON, W. D. (1967). The Four Traditions of Geography. In *Journal of Geography*. 5(63), p.211-216.

PAVIGLIANITI, N. (1995). La Ley Federal de Educación como elemento de regulación de la realidad socioeducacional en la Argentina. Sus orientaciones hacia la privatización, provincialización y retiro del Gobierno Nacional del financiamiento del sistema de educación pública. *Serie Pedagógica* (2), 123-146. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2535/pr.2535.pdf

PEDROSA, B.V. (2013). *Entre as ruínas do muro: a história da geografia crítica sob a ótica da ideia de estrutura*. (Tese de Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24092013-102013/pt-br.php>

PEDROSA, B. V. (2015). A controvérsia da Geografia crítica no Brasil. Parte I. Em *Geosul*, 30(59), 7-27. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2015v30n59p7/30127>

PEDROSA, B. V. (2015). A controvérsia da Geografia crítica no Brasil. Parte II. Em *Geosul*, 30(59), 29-46. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2015v30n59p29>

PEDROSA, B. V. (2018). O périplo do exílio de Milton Santos e a formação de sua rede de cooperação. EN *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 25(2), 429-448. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702018000200429&lng=pt&tlng=pt

PEDROSA, F. (2002). La universidad y los estudiantes frente a la dictadura militar. En R. Marsiske (Coord.): *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina. Tomo II*. (pp. 209-239) México: UNAM.

PEDROSA, B.V. (2013). *Entre as ruínas do muro: a história da geografia crítica sob a ótica da ideia de estrutura*. (Tese de Doutorado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Recuperado de: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24092013-102013/pt-br.php>

PEET, R. (1985). The social origins of environmental determinism, *Annals of the Association of American Geographers*, 75, 309–333.

PELLEGRINI, M. (2013). Memoria, Universidad y Dictadura, FFyL-UBA (1974-1982): proyecto universitario y su articulación con las políticas de Estado a través de los archivos. En *XIV Jornadas Interescuelas*. Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de <http://cdsa.academica.org/000-010/841.pdf>

PEREL, P., RAÍCES, E. y PEREL, M. (2006). *Universidad y dictadura. Derecho, entre la liberación y el orden (1973-1983)*. Bs. As.: Ediciones del CCC.

PÉREZ DÍAZ, I. (2022). *Contribuciones de la enseñanza de la Geografía a la Educación Ambiental. Estudio de caso en la Educación Secundaria uruguaya*. Tesis de Maestría. Universidad de la República de Uruguay.

PÉREZ LINDO, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA

PÉREZ LINDO, A. (2001). El laberinto del CBC y la encrucijada de la universidad. En *Interciclos*, 1, 28-31

PÉREZ LINDO, A. (2017). *La educación superior argentina (1983-2015). Diagnóstico y perspectiva*. Buenos Aires: EUDEBA.

PÉREZ RASETTI, C. (2014). La expansión de la educación universitaria en argentina: políticas y actores. En *Integración y Conocimiento Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del MERCOSUR*, 2, 8-32. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/9243>

- PESCADER, C. (2022). Tópicos para repensar el territorio y las relaciones sociedad-naturaleza desde “Nuestra América”. (En) *clave Comahue. Revista Patagónica de Estudios Sociales*, 29(28 Dossier). Recuperado de: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/4678/61649>
- PESCE, F. (2017). A tres voces. Diálogos paradigmáticos en la Geografía a fines de la década de 1960. Un tributo a la Geografía Crítica Nacional. Montevideo: Udelar
- PICOTTO, D. y VOMMARO, P. (2010). Jóvenes y política: las agrupaciones Estudiantiles independientes de la Universidad de Buenos Aires. En *Nómadas*, 32, 149-162. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n32/n32a10.pdf>
- PIÑUEL RAIGADA, J. L. (2002). Epistemología, Metodología y Técnicas de análisis Contenidos. En *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- PONS, P. (comp) (2011). Gestión de la investigación en la Universidad Nacional de Cuyo (1949-2010). Mendoza: EDIUNC
- PORTO GONÇALVES, C.W. (2006). *El desafío ambiental*. Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente. México D.F.
- PRÓ, D. (1965). Origen y desarrollo de la Facultad. En: *Memoria Histórica de la Facultad de Filosofía y Letras (1939-1964)*. Imprenta Oficial, Mendoza.
- QIAN, J. y ZHANG, H. (2021). University Geography in China: History, opportunities, and challenges. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(1), 28-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12435>
- QUATTROCCHI DE WOISSON, D. (1991). Gaignard Romain, entre la Geografía y la Historia. La cooperación intelectual franco-argentina. Entrevista Diana Quattrocchi de Woisson. *Todo es Historia*. 294. 70-79.
- QUINTERO PALACIOS, S. (1995). *Geografía y Nación Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)*. En Cuadernos de Territorio 7. Buenos Aires: Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de

<http://geografia.institutos.filo.uba.ar/sites/geografia.institutos.filo.uba.ar/files/Instituto%20de%20Geograf%C3%ADa%20Territorio%207.pdf>

QUINTERO PALACIOS, S. (2002). Geografías Regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX. En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 6(127). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>

QUINTERO PALACIOS, S., DUFOUR, E., y IUT, V. (2009). Los Encuentros de la Nueva Geografía y el surgimiento de la geografía crítica en Uruguay y Argentina durante los años '70. En *Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL) 12*. Recuperado de <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Geografiahistoricaehistoriadelageografia/02.pdf>

RAINER, G. (2023). La Universidad Nacional de Tucumán, la Argentina peronista y el nacionalsocialismo. Una mirada desde y más allá de la geografía. En *Población & Sociedad* 30(1),2023, 149-159. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2023-300107>.

RAINER, G. y DUDEK, S. (2022). Globalizing geography before Anglophone hegemony; (buried) theories, (non)traveling concepts, and “cosmopolitan geographers” in San Miguel de Tucumán (Argentina). En *Geographica Helvetica*, 77, 297-311. Recuperado de: <https://gh.copernicus.org/articles/77/297/2022/>

RAMAGLIA, D. (2022). Desarrollos iniciales de la Filosofía latinoamericana de la liberación En las proposiciones de Arturo Andrés Roig, Enrique Dussel y Horacio Cerutti Guldberg. En A. Arpini (comp.) *Materiales para una historia de las ideas mendocinas: filosofía, educación, literatura, teología* (pp.345-404). Guaymallén: Qellqasqa.

RAMIREZ PALACIOS, D. (2019). Bruno Latour e a Geografia: o território desde uma perspectiva não-moderna. Em *Espaço E Cultura*, 46, 85–112. <https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2019.49167>

REBORATTI, C. (1983). El encanto de la oscuridad: notas acerca de la Geopolítica en la Argentina. En *Desarrollo Económico*, 89(23), 137-144.

REBORATTI, C. (1996). El “efecto Milton”: Milton Santos y la geografía en la Argentina. En M.A.A. Souza de (Org.), *O mundo do cidadão. Um cidadão do mundo* (pp.208-214). San Pablo: Hucitec.

REBORATTI, C. (2001a). La investigación en Geografía en la universidad argentina. En En Colantuono, R. (coord.) *La geografía en la universidad argentina: experiencia, dificultades y perspectivas*. (pp.319-333). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue

REBORATTI, C. (2001b). La Geografía profesional en Argentina. En *Documents d'anàlisi geogràfica*, 39, 119-130. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/31751>

REBORATTI, C; ESCOLAR, M., QUINTERO PALACIOS S. (1994). Geographical identity and Patriotic Representation in Argentina. En: Hooson, D. (ed.) *Geography and National Identity*. (pp. 346-366). Londres: Blackwell

RECALDE, A. y RECALDE, I. (2007). *Universidad y Liberación Nacional. Un estudio de la Universidad de Buenos Aires durante las tres gestiones peronistas: 1946-1952, 1952-1955 y 1973-1975*. Buenos Aires: Nuevos Tiempos.

RENTERÍA-JIMÉNEZ, C. Y VÉLEZ DE LA CALLE, C. (2021). Comunidades negras y saberes ancestrales ambientales: un análisis desde los principios de la educación popular ambiental para re(pensar) las relaciones sociedad-naturaleza. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 311-336. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/rce.num81-10715>

REYES NOVAES, A (2015). A Geopolítica pelas Imagens. *Terra Brasilis*, 6. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/1722>

REYES NOVAES, A. (2011). Uma Geografia Visual? Contribuições para o uso das imagens na difusão do conhecimento geográfico. *ESPAÇO E CULTURA*, 30, 6-22. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/4949/3655>

REYES NOVAES, A. y LAMEGO, M. (2021). Brazilian universities and graduate programmes in Geography: Institutional developments and political challenges. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(1), 16-22. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12512>

RIBEIRO, G. ET AL. (2020). Centro de cálculo, redes de circulação e história da geografia: o caso da Revista Brasileira de Geografia do IBGE (1939-1996). Em *Confins*, 45. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/confins.28356>

RIDEL, B.M, (2011). *La política de investigación científica en las Universidades nacionales y los sujetos involucrados. Acerca de la percepción y mirada de los docentes de FCPyS, UNCuyo y los hacedores de la política pertenecientes a los Organismos de Estado. 1990-2010*. Tesis de grado en Ciencia política y administración pública. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

RIVERA PABÓN, J.A. (2006). El papel de la geografía en el estudio de la relación sociedad-naturaleza. En *Luna Azul*. Recuperado de: <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/lunazul/article/view/1058>

RODRIGUES, A.M. (1994). A questão ambiental e a (re) descoberta do Espaço: Uma nova relação Sociedade/Natureza? Em *Boletim Paulista de Geografia*, 73, 35-71. Recuperado de: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/886>

RODRIGUES, A.M. (2005). Problemática Ambiental = Agenda Política. Espaço, território, classes sociais. Em *Boletim Paulista de Geografia*, 83, 91 a 110. Recuperado de: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/763>

RODRIGUES, A.M. (2009). A abordagem ambiental: questões para reflexão. *GeoTextos*, 5(1). <https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v5i1.3575>

RODRIGUES, A.M. (2012). La hegemonía del pensamiento neoliberal y el desarrollo sustentable. En *Scripta nova*, 418(60). Recuperado de: <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-60.htm>

RODRÍGUEZ, L (2014a). La universidad durante el tercer gobierno peronista. En *Conflicto Social*, 7(12), 114-145. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/CS/article/view/580/517>.

RODRÍGUEZ, L. (2010). Políticas educativas y culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). La frontera como problema. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)* 15(47), 1251-1273. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400013

RODRÍGUEZ, L. (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas durante la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria,

RODRÍGUEZ, L. (2014b). La noción de frontera en el pensamiento geográfico de 1970 y 1980 en Argentina. En *Cuadernos de Geografía - Revista Colombiana de Geografía*, 23(2), 107-119. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/38288>

RODRÍGUEZ, L. (2015). *Universidad, peronismo y dictadura. 1973-1983*. Buenos Aires: Prometeo.

RODRÍGUEZ, L. y SOPRANO, G. (2009). La política universitaria de la dictadura militar en la Argentina: proyectos de reestructuración del sistema de educación superior (1976-1983). En *Nuevo Mundo. Mundos Nuevos*. Recuperado de <https://journals.openedition.org/nuevomundo/56023>

ROIG, A. (1987). Áreas y departamentalización. En Universidad Nacional de San Luis. *La nueva reforma universitaria*. (pp.85-111). San Luis: Editorial universitaria San Luis.

ROIG, A. (1998). *La Universidad hacia la Democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*. Mendoza: EDIUNC.

ROJAS, F., BOMBAL, D., GABAY, E., PRIETO, M.R. (2014). Influencia de los naturalistas europeos y expertos cuyanos en las “geografías” de Mendoza, en la primera mitad del siglo XX. *Cardinalis* 2, 70 – 99. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/7383>

ROMANO, R.M. (2011). *Huellas de la Ciudad Universitaria de la UNCuyo. Un sueño hecho realidad*. Mendoza: EDIUNC.

ROSE, G., ET AL. (1997) Feminist geographies of environment, nature and landscape. En Women and Geography Study Group of the Royal Geographical Society with the Institute of British Geographers, *Feminist Geographies. Exploration in diversity and difference* (pp. 146-190), Longman, Londres.

ROVELLI, L. (2017). Expansión reciente de la política de priorización en la investigación científica de las universidades públicas en Argentina. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 8(22):103-121.

ROVELLI, L. (2008). La impronta Modernizadora y los sedimentos de la ilustración en la Universidad de la transición y consolidación democrática. Un estudio del Conflicto de proyectos en la Universidad de Buenos Aires durante los años '80 y '90. En Naishat, J., Aronson, P. (eds) y Unzué, M (coord.) *Genealogías de la Universidad contemporánea. Sobre la ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos*. (pp. 201-220). Buenos Aires: Biblos.

ROVELLI, L. I. (2012). Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. En *Revista Pilquen*, (15). Recuperado de: <https://revel.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/1558/pdf>

ROY, A. (2020). 'The shadow of her wings': Respectability politics and the self-narration of geography. En *Dialogues in Human Geography*, 10(1), 19-22. <https://doi.org/10.1177/2043820619898899>

SAGUÍN, K. ET AL. (2021). Geography's trajectories in Philippine higher education. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 47(1), 23-27. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12484>

SALIM, R. (2015). El plan político académico de la dictadura en Universidad Nacional de Cuyo. En *II Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8421/salimmesa32.pdf

SALIM, R. (2016). El correlato de los cambios del campo político argentino en la Universidad Nacional de Cuyo. En *XIII Seminario Argentino Chileno, VI Seminario Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales Independencias y Dictaduras en el Cono Sur*. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/8323/salim.pdf

SANTOS, M. (2015). Geografía, marxismo e subdesarrollo. *GEOUSP-Espaço e Tempo, São Paulo*, 19(1), 166-172. (Publicación original 1974). Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/97312>

SÁMANO, P. C. (1994). Isabel Mayen Pimentel, formadora de geógrafos. En *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras* (pp. 418-420). México: FFyL-UNAM.

SAURÍ PUJOL, D. (1993). Tradición y renovación en la geografía humana ambientalista. En *Documents d'anàlisi geogràfica*, 22, 139-157. Recuperado de : <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/41584>

SCHELHAAS, B., FERRETTI, F., REYES NOVAES, A., SCHMIDT DI FRIEDBER, M. (2020). *Decolonising and Internationalising Geography. Essays in the History of Contested Science*. New York: Springer.

SCHUMACHER, C. (2016). *Caracterización de los estudiantes que ingresan a la carrera del Profesorado de Grado Universitario en Geografía de la FFyL de la UNCuyo y las expectativas y opiniones que poseen los alumnos avanzados acerca de su formación situación derivada del Plan de Estudio 2004 y experiencias indagadas*. Tesis de licenciatura. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de: <https://bdigital.uncuyo.edu.ar/11658>

SEIA, G. (2014). *Rectores de la Universidad de Buenos Aires entre 1974 y 1983: curricula vitae, discursos y comunicados de prensa. Estudio preliminar*. Programa Historia y Memoria. Cuaderno 5. Buenos Aires: UBA. Recuperado de http://www.uba.ar/archivos_internacionales/image/RECTORES%20DE%20LA%20UNIVERSIDAD%20DE%20BUENOS%20AIRES%20ENRRE%201973%20Y%20%201983.pdf

SEIA, G. (2015a). Reconfiguraciones de la vida estudiantil durante la última dictadura. Apuntes sobre los casos de las Facultades de Filosofía y Letras y Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (1976-1981). En *RBBA. Revista Binacional Brasil-Argentina* 4(1), 139-168. Recuperado de <http://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1434>.

SEIA, G. (2015b). La formación de los profesores de Historia en la Universidad de Buenos Aires entre 1973 y 1983. En *Revista de Historia*, 16, 78-101. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/historia/article/view/1066>.

SEIA, G. (2016). Militancia, oposición y resistencia estudiantil en la Universidad de Buenos Aires durante la etapa final de la última dictadura (1981-1983). En *Historia, Voces y Memorias. Revista del Programa de Historia Oral*, 10, 21-34. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/HVM/article/view/3379>

SEIA, G. (2017). Los intentos de institucionalización y “normalización universitaria” de la última dictadura. Ley universitaria, nuevo estatuto y concursos docentes en el caso de la Universidad de Buenos Aires (1980-1983). En *Revista Debate Universitario*. Vol. 5(10), 8-30. Recuperado de <http://portalrevisciencien.uai.edu.ar/ojs/index.php/debate-universitario/article/view/106/119>

SEIA, G. (2018a). La aplicación de la política de “re-dimensionamiento” en la Universidad de Buenos Aires durante la última dictadura (1976-1983). En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 9(25), 96-116. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000200096&lng=es&nrm=iso

SEIA, G. (2018b). La dictadura contra la Reforma Universitaria. Orientación de la política universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1976-1983). En *Revista de historia de la educación latinoamericana*, 20(30), 193-216. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6797245>.

SEIA, G. (2020a). Las revistas estudiantiles en la Universidad de Buenos Aires durante la última dictadura (1976-1983). En I. Meza Huacuja y S. Moreno Juárez (Coords.), *La condición juvenil en Latinoamérica: identidades, culturas y movimientos estudiantiles* (pp. 215-242). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

SEIA, G. (2020b). La prensa estudiantil bajo dictadura. Apuntes para un estudio comparativo entre España y Argentina.. En *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 23(1), 87-117. Recupearado de: <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/5429>

SENEJKO, M.P y VERSINO, M. (2015). La construcción de políticas de investigación “orientadas” en la Universidad de Buenos Aires (UBA). En Lago Martínez, S. y Correa, N.H (coords) *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*. (pp. 355-364). Buenos Aires: Teseo.

SEOANE, J. (2017): *Las (re)configuraciones neoliberales de la cuestión ambiental: una arqueología de los documentos de Naciones Unidas sobre el ambiente 1972-2012*. Buenos Aires: Luxemburg - IEALC- GEAL.

SHAW, D. y OLDFIELD, J. (2008). Landscape Science: A Russian Geographical Tradition. En *Annals of the Association of American Geographers*, 97(1), 111-126. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.2007.00526.x>

SMITH, N. (1984). *Uneven Development: Nature, Capital, and the Production of Space*. Oxford: Basil Blackwell.

SOUTO, P. (1996). *Geografía y Universidad. Institucionalización académica y legitimación científica del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*. Cuadernos de Territorio 8. Buenos Aires: Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://geografia.institutos.filo.uba.ar/sites/geografia.institutos.filo.uba.ar/files/Instituto%20de%20Geograf%C3%ADa%20Territorio%208.pdf>

SPOSOB, G. (2021a). *Educación Ambiental en Debate. Geografías y Territorios*. Buenos Aires, Dos Ánimas.

SPOSOB, G. (2021b). *La educación ambiental en escuelas rurales fumigadas con agrotóxicos. Una propuesta de investigación*. Tesis de Especialización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata

SPOSOB, G. (2022). Los pueblos fumigados de Argentina. En D. García Ríos (Coord) *Argentina: entramado de geografías en disputa* (pp.189-202). Mar del Plata, Cartograma.

SPOSOB, G. (2023). *Educación Ambiental en Debate II. Geografías y Territorios*. Buenos Aires, Cartograma.

STODDART, D. (1986). *On Geography and its History*. Oxford: Blackwell.

STODDART, D. R. (ed.) (1981). *Geography, Ideology and Social Concern*. New Jersey: Barnes & Noble.

SUASNÁBAR, C. (1999). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales. Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica (pp.93-113). En Tiramonti, G.; Suasnábar, C. y Seoane, V. (eds) *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. (pp. 93-113). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.181/pm.181.pdf>

SUASNÁBAR, C. (2004). *Universidad e Intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires: Manantial

SUASNÁBAR, C. (2011). Políticas y reformas de la universidad argentina desde el retorno a la democracia: tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. *Pensamiento Jurídico*, 31, 88-103. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/36726>

SUASNÁBAR, C. (2013). Las políticas universitarias en 30 años de democracia: Tendencias históricas de cambio y movimiento pendular de las políticas públicas. En *Observatorio Latinoamericano* 12, p.361-371. Recuperado de: <http://iealc.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/57/2011/06/OL12-DossierArgentina.30a%C3%B1osdedemocracia.pdf>

SUERTEGARAY, D. M. (2015). A. Geografía, ambiente e território. *Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)*, [S. l.] 17(3), 128–144. Recuperado de: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/260>

SVAMPA, F. (2021). Gobernanza y autonomía relativa en el Conicet en la Argentina con el retorno de la democracia (1983-1989). En S. Garrido, G. Santos, J.F. Picabea y D. Aguiar (comp). *Ciencia, tecnología y desarrollo: nuevos desafíos para el campo CTS en Argentina* (pp. 297-337). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

TAYLOR, S. y BOGDAN R. (1984). La observación participante en el campo” y “La entrevista en profundidad. En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (50-132) Barcelona: Paidós

TERÁN, O. (1991). *Nuestros años sesenta*. Buenos Aires: Punto sur.

TIRAMONTI, G. (1999). Los cambios en la Universidad: una modernización diferenciadora. En Tiramonti, G.; Suasnábar, C. y Seoane, V. (eds) *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. (pp. 9-31). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.181/pm.181.pdf>

TOLMACHEVA, M. (2015). The Indian Ocean in Arab Geography. Transmission of Knowledge between Formal and Informal Geographical Traditions. En *Terra Brasilis*, 6. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/terrabilis.1585>

TOUZA, R. (2007). El movimiento estudiantil universitario de Mendoza, entre 1983 y 2000. En P. Bonavena; J. Califa y M. Millán (Eds.) *El movimiento estudiantil: historias con presente*. (pp.247-271). Buenos Aires: Ediciones Cooperativas. Recuperado de <http://conflictosocialiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/72/2017/12/elmovestudiantil.pdf>

TOUZA, R. (2023). La participación estudiantil en la recuperación democrática: la formación de los Centros y la Federación en la UNCuyo. En *PolHis. Revista Bibliográfica del Programa Interuniversitario de Historia Política*, 30, 77-104. Recuperado de: <http://www.polhis.com.ar/index.php/polhis/article/view/417>

TRICART, J. (1977). *Ecodinámica*. Rio de Janeiro: IBGE, Diretoria Técnica, SUPREN.

TRICART, J. y Killian, J. (1982) [1979] *La eco-geografía y la ordenación del medio natural*. Barcelona: Anagrama

TROTTA, L. (2007). *¿La Universidad somos nosotros? Repensando algunos aspectos del periodo de normalización democrática en la Universidad de Buenos Aires 1983-1986*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

TURRA NETO, N. (1996). A relação sociedade/natureza e a história do pensamento geográfico. Em *Formação*, 1(3) Recuperado de: <https://doi.org/10.33081/formacao.v1i3.2461>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1989). *Libro del Ciencuentenario de la Universidad Nacional de Cuyo (1939-1989)*. Mendoza: EDIUNC.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (2009). *Universidad Nacional de Cuyo 70 años (1939-2009). Reflexiones, testimonios e imágenes*. Mendoza: EDIUNC.

UNZUÉ, M. (2005). Democracia en la Universidad: ¿avances o retrocesos? El caso de la UBA. En *Jornadas de Sociología*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6596/ev.6596.pdf

UNZUÉ, M. (2017). La Universidad de Buenos Aires en democracia. Intentos y fracasos por modificar el Estatuto universitario de 1958. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 21(VIII), 78-92.

UNZUÉ, M. (2020). *Profesores, científicos e intelectuales. La Universidad de Buenos Aires de 1955 a su Bicentenario*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani – CLACSO. Recuperado de: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/Universidad-Unzue-1.pdf>

URTEAGA, L. (1997). *Ideas medioambientales en el siglo XVIII: naturaleza, clima y civilización*. Madrid: Akal.

VACAREZZA, L. (1994). Los problemas de la innovación en la gestión de la ciencia en la universidad: los programas especiales de investigación de la UBA. En *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 2, 107-128. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/316>

VAN MEERTEREN, M. (2019). Statistics do sweat: Situated messiness and spatial science. En *Transactions of the Institute of British Geographers*, 43(3), 454-457. Recuperado de: <https://doi.org/10.1111/tran.12298>

VASEN, F. (2012). *La construcción de una política científica institucional en la Universidad de Buenos Aires (1986-1994)*. Tesis doctoral con mención en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes.

VASEN, F. (2013a). Las políticas científicas de las Universidades nacionales argentinas en el sistema científico nacional. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 46, 9-32. Recuperado de http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_46/documentos/46_dossier01_vasen.pdf

VASEN, F. (2013b). Recuperación democrática, autonomía universitaria e Investigación científica. Las motivaciones para el surgimiento de una política de ciencia y tecnología en la UBA (1983-1990). En *XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-010/557.pdf>

VÉLEZ, R. (1999). *La represión en la Universidad Nacional de Cuyo. Antecedentes y reflexiones*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Recuperado de https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4651/librovelez.pdf

VERDI, E. (2016). *Produção geográfica e ruptura crítica: a geografia uspiana entre 1964 e 1985*. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana). Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-08042016-123008/pt-br.php>

VERSINO, M. (2007). Los discursos sobre la(s) política(s) científica y tecnológica en Argentina democrática: o acerca del difícil arte de innovar en el “campo” de las políticas de innovación. En En Camou, A., Tortti, M.C., y Viguera, A. *La Argentina democrática: los años y los libros*. (pp.335-367). Buenos Aires: Prometeo.

VESSURI, H. (comp.) (1997). La Academia va al Mercado. Relaciones de científicos académicos con clientes externos. *Revista Pensamiento Universitario*, 6.

VIGLIECCA M. (2011). *La geografía académica argentina y la transición democrática. Un análisis político institucional de la Geografía en la Universidad de Buenos Aires. 1982-1992*. Tesis de Licenciatura en Geografía. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

VILLAR, Nancy (1995) *Naturalismo y humanismo en los orígenes científico-institucionales de la Geografía Argentina (Universidad Nacional de La Plata 1906-1926)*. Programa de Transformación de la Formación Docente. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Programa de Formación y Capacitación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires

WHATMORE, S. (2005), Hybrid Geographies: rethinking the ‘Human’ in Human Geography”, in Massey, D., J. Allen, Ph Sarre (eds.), *Human Geography Today* (pp.22-39). Polity Press, Cambridge.

WETTSTEIN, G. (1973). Una geografía de los países dependientes. Hacia la definición de su marco teórico-práctico. *Ciencia Nueva*, 25, 7-13. Recuperado de: <https://issuu.com/ciencianueva/docs/ciencianueva25>

WILLIAMS, M. (1994). The relations of environmental history and historical geography. *Journal of Historical Geography*, 20(1) 3-21.

WILLIAMSON, J. (1990) *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D.C., IIE.

WITHERS, C. (2001). *Geography, Science and National Identity: Scotland since 1520*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZIEMANN, D. R. (2018). A relação Sociedade Natureza sob diferentes olhares geográficos. Em *Terr@ Plural*, 12(1), 132–140. Recuperado de: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/7637>

ZIMMERER, K. (2010). Retrospective on Nature–Society Geography: Tracing Trajectories (1911–2010) and Reflecting on Translations. En *Annals of the Association of American Geographers*, 100, 1076–1094.

ZIMMERER, K. (2017). Geography and the study of human environment relations. International encyclopedia of geography: *People, the earth, environment, and technology*, 1-23. Recuperado de: <https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg1028>

ZUSMAN, P. (1996). *Sociedades Geográficas na promoção do saber ao respeito do território. Estratégias políticas e acadêmicas das instituições geográficas na Argentina (1879-1942) e no Brasil (1838-1945)*. Tesis de Maestría. Departamento de Geografía Universidad de San Pablo y Universidad de Buenos Aires

ZUSMAN, P. (1997a). La geografía y el proyecto territorial de la élite ilustrada paulista. La Associação de Geógrafos Brasileiros (1934-1945). En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. 7. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-7.htm>

ZUSMAN, P. (1997b). Una geografía científica para ser enseñada. La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940). En *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. 31, 171-189. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/31643>>

ZUSMAN, P. (1998). Gearóid Ó Tuathail Critical Geopolitics. London: Routledge, 1996. En *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. 60(15). Recuperado de: <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-60.htm>

ZUSMAN, P. (2001). Naturaleza y tradición en los orígenes de la geografía Argentina. El proyecto disciplinario de Elina Correa Morales. Em *Terra Brasilis*, 3. Recuperado de <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/335>

ZUSMAN, P. (2002a). Geografías disidentes. Caminos y controversias. En *Documents d'anàlisi geogràfica*, 40, 23-44. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n40/02121573n40p23.pdf>

ZUSMAN, P. (2002b). Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001). *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 40, 205-222. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/31765>.

ZUSMAN, P. (2009). “¿Unidad o diversidad en la Geografía Histórica?”. En Delgado, O. Cristancho Garrido. H. (ed): *Globalización y Territorio. Reflexiones Geográficas en América Latina*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, pp. 67-82.

ZUSMAN, P. (2011). La tradición del trabajo de campo en Geografía. En *Geograficando*, 7(7), 15-32. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5089/pr.5089.pdf

ZUSMAN, P. (2012). Espacios nacionales y transnacionales en la historia disciplinar. Hacia la comprensión de la circulación de los científicos y su repercusión en el viaje de las ideas. En G. Cecchetto, P. Zusman (Org.), *La Institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878 – 1984)* (pp. 55-71). Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.

ZUSMAN, P. (2015a). No solo el reposo configura geografías. *Terra Brasilis (Nova Série)* 5. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/terrabrasilis/1367>

ZUSMAN, P. (2015b). Diálogos trasatlánticos. Contribuciones para la comprensión de las historias de la geografía en América del Sur (1970-1990). En Luis Urteaga y Vicente Casals (eds) *Horacio Capel, Geógrafo* (207-226) Universitat de Barcelona.

ZUSMAN, P. (2015c). Antonio Carlos Robert Moraes (1954-2015): Movilidad y formación colonial. En *Revista Transporte Y Territorio*, 13, 227-239. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/rtt.i13.1885>

ZUSMAN, P. y LUS BIETTI, G. (2017). La trayectoria de la(s) geografía(s) en Argentina. En Rucinke,H.; Muñiz-Solari, O.; y Zapata Salcedo, J. (eds.). *Historia de la Geografía en América Latina y el Caribe*. (En prensa).

ZUSMAN, P. y MINVIELLE, S (2002). Sociedades Geográficas y delimitación del territorio en la construcción del Estado Nación argentino. Educ.ar Biblioteca Digital. Recuperado de:
http://www.educ.ar/educar/site/educar/lm/.../sociedades_geograficas.pdf

ZUSMAN, P; CASTRO, H; y SOTO, M. (2007). Cultural and social geography in Argentina: precedents and recent trends. In *Social & Cultural Geography*, 8(5): 775-779. Recuperado de
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14649360701633360?journalCode=rscg20>

ZUSMAN, P. (2006). “Geografías Históricas y Fronteras”. En Hiernaux, Daniel y Lindón, Alicia (dirs.). *Tratado de Geografía Humana*. Anthropos, Barcelona.

6.2. Documentos y fuentes

ALFONSIN, R. (1983). *Mensaje Presidencial del Dr. Raúl R. Alfonsín a la Asamblea Legislativa*. 10 de diciembre de 1983. Buenos Aires.

ALFONSO, G. (1986). Para que todo siga igual. En *Ecumene*, 1, 8.

ÁLVAREZ, A. (1982) Propuestas alternativas de ordenamiento territorial para el departamento de Maipú. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 81, 241-260. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10905>

ÁLVAREZ, A. (2000). *Programa de la materia Problemas de Organización del Espacio en Argentina y América Latina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

ANDRADE, M.I. (1986). Factores de deterioro ambiental en la cuenca del Río Luján. En *Serie Contribuciones*, Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ANDRADE, M.I. (2000). *Programa de la materia Geografía Física*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- ANDRADE, M.I. y LAPORTA, P. (2009). La teoría social del riesgo. Una primera aproximación a la vulnerabilidad social de los productores agropecuarios del Sudoeste bonaerense ante eventos climáticos adversos. En *Mundo Agrario* 19(10). Recuperado de:
- ARIAS, F., ET AL. (1990). *Proyecto para la modificación del plan de estudios*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- ARROYO, M. ET AL. (1990). *Proyecto de Plan de Estudios*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BACHMANN, L., DOMÍNGUEZ ROCA, L., GUTIÉRREZ, A., Y VILLA, A. (2001). Plan de estudios de la carrera de Geografía de la UBA. Reflexiones a siete años de su implementación. En María Rosa Colantuono (coord.) *La geografía en la universidad argentina: experiencia, dificultades y perspectivas*. (pp.147-159). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- BARBERIS, A. M.; CASTRO, H. Y DE LA ORDEN, C. (1984). Una Argentina Olvidada: La Comunidad Indígena. *Espacio Libre*, 3, 16-17.
- BARBERO, J. Y YANES, L. (1986) *Programa del seminario de Transporte y Geografía Humana*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BARRENECHEA, J., GENTILE, E., GONZÁLEZ, S. y NATENZON, C. (2000) Una propuesta metodológica para el estudio de la vulnerabilidad social en el marco de la teoría social del riesgo (PIRNA, Instituto de Geografía, FFyL/UBA). En *IVª Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- BARSKY, A. y FRITZSCHE, F. (1994). Le paysage, pays et visaje. Un punto de vista ecologista. En *geographikós*, 5, 29-35.
- BARSKY, A., MINVIELLE, S. y ZUSMAN, P. (1995). María Dolors García Ramón. En *geographikós*, 6, 67-75.
- BARTOLUCCI, I. (1974). *Programa de la materia Geografía Rural*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BAZÁN, B., ET AL. (1973). *Documento general de diagnosis de la Facultad*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

- BELLISIO, N. (1986). *Programa de la materia Oceanografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BELLISIO, N. (1987). *Programa de la materia Oceanografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BELLISIO, N. (1988). *Programa de la materia Oceanografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BELLISIO, N. (1989). *Programa de la materia Oceanografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BELLISIO, N. (1994). *Programa de la materia Oceanografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BENITEZ, R. (1987). *Programa de materia Geografía Económica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BENITEZ, R. (1988). *Programa de materia Geografía Económica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BERTONCELLO, R. (1996). *Programa de la materia Problemas Territoriales I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BERTONCELLO, R. (1999). *Programa de la materia Problemas Territoriales I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- BERTONCELLO, R., CASTRO, H., MINVIELLE, S. (2001). Formación de profesores en el grado universitario: reflexiones sobre una experiencia. En Maria Rosa, Colantuono, (coord.) *La geografía en la universidad argentina: experiencia, dificultades y perspectivas*. (pp.57-67). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue
- BERTRANOU, A. Y MARTIN, F. (2009). Hitos de una universidad abierta al futuro 1988–2002. En Universidad Nacional de Cuyo, *Universidad Nacional de Cuyo 70 años (1939–2009). Reflexiones, testimonios e imágenes* (pp.262-292). Mendoza: Ediunc.
- BRIANO, L. y FRITZSCHE, F. (1992). Reportaje a Milton Santos. En *geographikós*, 3, 17-21.

BOMBAL, D. (2022). La Unidad de Investigación Mendoza del Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”. Origen y ocaso de una experiencia efímera: 1989-1993. En *XIII Jornadas Cuyanas de Geografía*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

CADIC (1988). *Dstrucción de Equipos de Investigación y Persecución de Científicos*. Buenos Aires: El Comité.

CAPITANELLI, R. (1968). Miguel Marzo y Osvaldo Inchauspe, Geografía de Mendoza, Mendoza, Ed. Spadoni, 1967, 2 vol., 604 p. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 60, 165-168.

CAPITANELLI, R. (1974). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. (1974). *Programa del Seminario de Geografía Física*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. (1975). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. (1975). *Programa de la materia Geografía de las Regiones Áridas Argentinas (Mendoza)*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. (1975). *Programa de la materia Geografía de los Espacios Áridos*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. (1981). Carta dinámica del ambiente. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 78, 90-117. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10928>.

CAPITANELLI, R. (1985). *Carta de Ricardo Capitanelli al Dr. Odeibler Guidugli, Rio Claro (Brasil), 25 de abril 1985*. Mendoza

CAPITANELLI, R. (1985). *Programa de la materia Geomorfología*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. (1985). *Programa de la materia Climatología*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. (1989). *Nota enviada por Ricardo Capitanelli al Señor Decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Prof. Miguel Verstraete, 2 de mayo de 1989.* Mendoza.

CAPITANELLI, R. (1994). *Ordenamiento ambiental, urbano y territorial. Municipalidad de San Luis.* Provincia de San Luis, Consejo Federal de Inversiones Públicas, Universidad Nacional de Cuyo.

CAPITANELLI, R. G. (1998). *Geografía Física y Medio Ambiente: revalorización y enseñanza. Método y técnicas de trabajo.* Mendoza, Ecogeo,

CARILLO, L., RODRÍGUEZ, C. Y ALFONSO, G. (1986). Llacanelo, un ecosistema en peligro. En *Ecumene*, 1, 10-11.

CEIARN (año sin especificación). *Folleto informativo del Centro de Estudios Interdisciplinarios del Ambiente y Recursos Naturales.* Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CENTRO DE GRADUADOS EN GEOGRAFÍA DE MENDOZA (1988). Universitarias I. En *Boletín informativo del Centro de Graduados en Geografía de Mendoza*, 1, 10-12.

CENTRO DE GRADUADOS EN GEOGRAFÍA DE MENDOZA (1988). Universitarias II. En *Boletín informativo del Centro de Graduados en Geografía de Mendoza*, 1, 12.

CEPPARO DE GROSOO, M.E. (1998). *Programa de la materia Geografía Argentina.* Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

CEPPARO DE GROSOO, M.E. (2000). *Programa de la materia Geografía Argentina.* Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

CEPPARO DE GROSSO, M. E. (1986). La actividad pastoril en Santa Cruz: paisaje homogéneo, estructura invariable. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 82-83, 85-115. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10900>.

CEPPARO DE GROSSO, M.E. (1996). Rio Gallegos y su zona de chacras: los conflictos que desafían a un nuevo ordenamiento territorial. En: *Boletín de Estudios Geográficos*, 92, 9-37. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/9129>.

CICCOLELLA, P. (1988). Encuentro entre geógrafos críticos latinoamericanos. En *Boletín del colegio*, 11/12, 2.

CICCOLELLA, P. (1993). Integración y Mundialización: Claves de la reterritorialización capitalista en el Cono Sur de América Latina. En *geographikós*, 4, 37-43.

CICCOLELLA, P. (1997). *Programa de la materia Problemas Territoriales II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

CICCOLELLA, P. (1999). *Programa de la materia Problemas Territoriales II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

CIFOT (1995). *Informe de actividades*. Mendoza.

CIFOT (1997). *Informe sobre el CIFOT. Año 1997*. Mendoza.

COBOS, D. (1990). *Nota enviada a la Sra. Directora del Departamento de Geografía Prof. Josefina Ostuni*. 23 de mayo de 1990. Mendoza.

COBOS, D. (1998). *Nota enviada al Sr. Director del Instituto de Geografía Eduardo Pérez Romagnoli. REF: Memorandum. Líneas de indagación, asesorías y dictado de cursos de grado y posgrado*. 18 de febrero de 1998. Mendoza.

CODES DE PALOMO, M.I Y ROBLEDO, S. (1991). Percepción de la contaminación industrial en el departamento de Guaymallén, provincia de Mendoza. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 87, 303-351. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/8984>.

CODES DE PALOMO, M.I. (1987). *Programa de la materia Ecología de las Regiones Áridas*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

CODES DE PALOMO, M.I. (2001). *Programa de Ecogeografía. Facultad de Filosofía y Letras*. Universidad Nacional de Cuyo.

COLEGIO DE GEÓGRAFOS PROFESIONALES DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (2001). *Estatuto del Colegio de Geógrafos Profesionales de la provincia de Mendoza*. Versión 6 de mayo de 2001. Mendoza

COLEGIO DE GRADUADOS UNIVERSITARIOS EN GEOGRAFÍA (1988). Primer Encuentro Nacional de Estudiantes de Geografía. En *Boletín del colegio*, 10, 4.

- COMBETTO DE BARIFFI, A. (1987) *Programa del seminario de Geografía Industrial*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTO DE BARIFFI, A. (1995). *La problemática de la energía en relación al medio ambiente y el desarrollo sostenible y Energías para un desarrollo rural sostenible*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTO DE BARIFFI, A. (1996). *La problemática de la energía en relación al medio ambiente y el desarrollo sostenible y Energías para un desarrollo rural sostenible*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTO, R. (1976). Prólogo. En Kollmann de Curutchet *La eficiencia funcional de los centros urbanos* (pp. 3-4). Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTO, R. (1977). *Programa de la materia Geografía Regional II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTO, R. (1982). *Programa de la materia Geografía Regional II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTO, R. (1983). *Programa de la materia Geografía Regional II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- COMISIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS DE LOS ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA (1986). En *Ecumene*, 1, 9.
- COMISIÓN MUNDIAL SOBRE MEDIO AMBIENTE Y EL DESARROLLO (1987). Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo Nota del Secretario General. Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_1/CM-MAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (1984). *Ley 23.068. Normalización de Universidades Nacionales*. Buenos Aires. 26 de junio de 1984. Buenos Aires, Argentina.
- CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (1991). *Ley 24.049. Ley de transferencia de servicios educativos*. 6 de diciembre de 1991. Buenos Aires, Argentina

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (1993). *Ley 24.195. Ley federal de educación*. 14 de abril de 1993. Buenos Aires, Argentina.

CONGRESO DE LA NACIÓN ARGENTINA (1995). *Ley 24.521. Ley de educación superior*. 20 de julio de 1995. Buenos Aires, Argentina.

CONICET (1989). *Informe sobre investigaciones de hechos ocurridos en el Conicet. Período 1976-1983*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

CORAGGIO, J.L. (1974). *Programa de la materia Economía Espacial*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

CORVI, M. E. (1986). *Programa de la materia Recursos Naturales*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

COSETTI ROSCINI, M., FRITZCHE, F. y RUIZ FERRERIRA, F. (1991). Harvey: De la estructuración metodológica del neopositivismo en geografía a la radicalización marxista. En *geographikós, 1*, .22-30.

COZZANI DE PALMADA, M.R. (1997). *Centro de Estudios e Investigaciones Sociodemográficas (CEIS). Informe anual 1996/1997*. Mendoza

COZZANI DE PALMADA, M.R., FORTÍN DE IÑONES, L. PARRA DE JURI, G., ANASTASI, A. (1999). Lavalle, población y migraciones. En *Boletín de Estudios Geográficos, 95*, 9-29.

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA-UBA (1990). *Jornadas de revisión del Plan de Estudios de 1985*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (1991). *Memoria Anual. Departamento de Geografía*. Mendoza.

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (1992). *Expediente 21957D. Elevación del proyecto para la incorporación de la informática a la labor docente y de investigación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (2001). *Maestría en Ordenamiento Territorial con orientación en planificación estratégica 2002-2004. Diseño curricular*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

DEPARTAMENTO E INSTITUTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (1991). *Labor del Departamento e Instituto de Geografía a partir de noviembre de 1991*. Mendoza

DEPARTAMENTO E INSTITUTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (1994). *Informe institucional 1994*. Mendoza

DEPARTAMENTO E INSTITUTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (1995). *Acta de de la reunión de departamento e instituto de Geografía del día 15 de marzo de 1995*. Mendoza

DEPARTAMENTO E INSTITUTO DE GEOGRAFÍA-UNPBA (1974). *La geografía: su papel en el marco político, profesional y docente*. Primera, segunda y tercera parte. En *Segundo Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía*. Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina.

DI CIONE, V. (1986). *Programa de la materia Teorías y Métodos en Geografía II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DI CIONE, V. (1987). *Programa de la materia Teorías y Métodos en Geografía II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DI CIONE, V. (1996). *Programa de la materia Teorías Contemporáneas en Geografía II (1950-actualidad)*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DI CIONE, V. (1996). *Programa del seminario Problemáticas ambientales y territoriales de la región metropolitana bonaerense*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DI CIONE, V. (1998). *Programa de la materia Teorías Contemporáneas en Geografía II (1950-actualidad)*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

DI CIONE, V. (1999). *Programa de la materia Teorías Contemporáneas en Geografía II (1950-actualidad)*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- DIFRIERI, H. (1973). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- DIFRIERI, H. (1979). La Geografía en el panorama científico actual. En *Boletín de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos*, 98, 1-5.
- DOZO, S. (1977). *Programa de la materia Geografía Económica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- DOZO, S. (1978). *Programa de la materia Geografía Económica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- DOZO, S. (1981). Discurso inaugural de las XLII Semanas de la Geografía. Del 13 al 19 de octubre de 1980. En *Boletín de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos*, 100, 34-36.
- DOZO, S. (1983). *Programa de la materia Geografía Económica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- DUFFAR, E. y CODES DE PALOMO, M.I. (1986). Carta dinámica del ambiente de Lavalle. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 82-83, 43-59. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10895>
- EDITORIAL (1983). ¿Por qué una revista de los estudiantes de Geografía?. En *Revista de los Estudiantes de Geografía*, 0, 3-5.
- EDITORIAL (1984). *Revista de los Estudiantes de Geografía*, 2, 3.
- EDITORIAL (1985). *Boletín del Colegio*, 1, 1.
- EDITORIAL (1986). *Ecumene*, 1, 1.
- EDITORIAL (1989). *Boletín informativo del Centro de Graduados en Geografía de Mendoza*, 2, 1.
- EDITORIAL (1991). *Geographikós*, 1, 5.
- EDITORIAL (1996). *Geographikós*, 7, 5-6.
- EDITORIAL (1997). *Geographikós*, 8, 5-9.

EREÑO, C. (1986). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

EREÑO, C. (1987). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

EREÑO, C. (1989). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

EREÑO, C. (1995). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

EREÑO, C. (1997). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

EREÑO, C. (1999). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, C. (1986). *Programa de la materia Epistemología de las Ciencias Sociales*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, C. (1987). *Programa de la materia Epistemología de las Ciencias Sociales*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, C. (1995). *Programa de la materia Epistemología de la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, C. (1996). *Programa de la materia Epistemología de la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, C. (1997). *Programa de la materia Epistemología de la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, C. y BERTONCELLO, R. (1993). *Programa del seminario de Geografía y Turismo*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, M. (1988). Medio Ambiente, Catástrofes y Agresiones. En *Seminario Recursos, espacio y sociedad: aspectos teóricos y metodológicos para su estudio*. CRICyT-CONICET. Universidad Nacional de Cuyo.

ESCOLAR, M. (1994). *Programa de la materia Geografía Política*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, M. (1995). *Programa de la materia Geografía Política*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, M. (1996). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, M. (1997). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, M. (1999). *Programa de la materia Geografía Política*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESCOLAR, M. y MORAES, A.C.R. (1990). *II Seminario Latinoamericano de Geografía Crítica. Programa de actividades*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ESTUDIANTES DE GEOGRAFÍA DE LA UBA (1988). 1° Encuentro Nacional de Estudiantes de Geografía (La Plata). En *Espacio Libre Boletín informativo*, 6, 4.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1974). *Resolución 25*. 3 de diciembre de 1974. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1974). *Resolución 83bis*. 27 diciembre de 1974. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1974). *Resolución 91*. 27 de diciembre de 1974. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1976). *Resolución 126*. 22 de abril de 1976. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1976). *Resolución 21*. 8 de abril de 1976. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1976). *Resolución 386*. 10 de diciembre de 1976. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1984). *Resolución 243*. 2 de abril de 1984. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1984). *Resolución 99*. 9 de marzo de 1984. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1985). *Resolución 1593*. 15 de noviembre de 1985. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1985). *Resolución 1594*. 15 de noviembre de 1985. Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1985). *Resolución 467*. 26 de junio de 1985. Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1986). *Resolución 114*. 1 de julio de 1986. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1986). *Resolución 188*. 12 de septiembre de 1986. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1988). *Resolución 1223*. 27 de diciembre de 1988. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1988). *Resolución 964*. 19 de julio de 1988. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1989). *Resolución 1317*. 11 de abril de 1989. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1990). *Resolución 1926*. 24 de abril de 1990. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1992). *Resolución 4041*. 15 de diciembre de 1992. Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1992). *Resolución 4054*. 29 de diciembre de 1992. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1993). *Resolución 4389*. 1 de junio de 1993. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1994). *Resolución 1102*. 11 de abril de 1994. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1994). *Resolución 534*. 23 de agosto de 1994. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1994). *Resolución 609*. 20 de septiembre de 1994. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1994). *Resolución 845*. 29 de diciembre de 1994. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1995). *Resolución 1447*. 1 de agosto de 1995. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1995). *Resolución 1738*. 24 de octubre de 1995. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1995). *Resolución 2032*. 19 de diciembre de 1995. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1995). *Resolución 2038*. 19 de diciembre de 1995. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1995). *Resolución 2042*. 19 de diciembre de 1995. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA (1996). *Resolución 3362*. 17 de diciembre de 1996. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UBA. (1986). *Resolución 62*. 12 de junio de 1986. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 11*, 1973. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 21*, 11 de septiembre 1973. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 25*, 2 de octubre de 1973. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 3*, 3 de julio de 1973. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 38*, 19 de noviembre de 1973. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 39*, 20 de noviembre de 1973. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 4*, 6 de julio de 1973. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 40*, 23 de noviembre de 1973. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Circular 9*, 24 de julio de 1973. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1973). *Ordenanza 40*, 29 de diciembre de 1973. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1974). *Circular 48*, 21 de febrero de 1974. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1974). *Circular 60*, 16 de mayo de 1974. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1974). *Circular 83*, 18 de noviembre de 1974. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1974). *Circular 87*, 18 de diciembre de 1974. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1974). *Ordenanza 2*, 15 de febrero de 1974. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1975). *Ordenanza 2*, 28 de febrero de 1975. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1975). *Ordenanza 3*, 28 de febrero de 1975. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1975). *Resolución 18*. 12 de febrero de 1975. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1975). *Resolución 589*. 4 de noviembre de 1975. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1975). *Ordenanza 36*, 17 de diciembre de 1975. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1976). *Resolución 531*. 25 de agosto de 1976. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1983). *Ordenanza 1*. 1 de marzo de 1983. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1983). *Ordenanza 2*. 11 de abril de 1983. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1986). *Ordenanza 11*. 17 de diciembre de 1986. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1987). *Ordenanza 2bis*. 1 de abril de 1987. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1987). *Ordenanza 8*. 13 de agosto de 1987. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1988). *Ordenanza 16*. 30 de septiembre de 1988. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1988). *Ordenanza 8*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1989). *Ordenanza 4*. 16 de mayo de 1989. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1995). *Ordenanza 11*. 28 de noviembre de 1995. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1995). *Ordenanza 16*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1996). *Ordenanza 7*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1997). *Ordenanza 7*. 17 de junio de 1997. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (1997). *Ordenanza 16*. 15 de octubre de 1997. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2003). *Ordenanza 24*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2003). *Ordenanza 24*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2003). *Ordenanza 25*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2003). *Ordenanza 26*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2003). *Ordenanza 27*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2004). *Ordenanza 17*. 29 de noviembre de 2004. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2004). *Ordenanza 18*. 29 de noviembre de 2004. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2004). *Ordenanza 19*. 29 de noviembre de 2004. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2004). *Ordenanza 20*. 29 de noviembre de 2004. Mendoza.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNCUYO (2008). *Ordenanza 9*. Mendoza

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNPBA (1973). *Resolución 114*. Buenos Aires.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS-UNPBA (1974). *Resolución 355*. 23 de julio de 1974. Buenos Aires.

FERREIRO, V.J. (1986). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FERREIRO, V.J. (1987). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FERREIRO, V.J. (1989). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FOSSATI, J. (1974). *Programa de la materia Recursos Hídricos*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

FRANZINI MENDIONDO, E. (1982). *Programa de la materia Geografía Regional II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FRANZINI MENDIONDO, E. (1983). *Programa de la materia Geografía Regional II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FRITZSCHE, F. y GANDULFO, C. (1992). Diálogos con Antonio Moraes. En *geographikós*, 2, 35-41.

FURLANI DE CIVIR, M.E. (2000). *Programa de la materia Planificación Urbana y Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (1979). *Programa de la materia Planificación Urbana y Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (1979). *Programa de la materia Técnicas de Estudio y de Trabajo en Geografía Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (1981). *Programa de la materia Planificación Urbana y Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (1981). *Programa de la materia Técnicas de Estudio y de Trabajo en Geografía Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (1982). *Programa de la materia Técnicas de Estudio y de Trabajo en Geografía Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M. E. (1986). *Homenaje al Dr. Mariano Zamorano*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (1994). *Nota enviada a la Sra directora del Departamento de Geografía Griselda García de Martín*. 24 de junio de 1994. Mendoza.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (1997). *Programa de la materia Planificación Urbana y Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

FURLANI DE CIVIT, M. E. (1997). Medio siglo transcurrido y 50 años de investigación en el Instituto de Geografía. En *Boletín de Estudios geográficos*, 93, 9-18.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (2000). *Programa de la materia Epistemología de la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FURLANI DE CIVIT, M.E. (2001). *Programa de la materia Epistemología de la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

FURLANI DE CIVIT, M.E. y GUTIÉRREZ DE MANCHÓN, M. J. (1979). Un proyecto del CEIFAR: Atlas de la frontera oeste argentina. En *Cuaderno del CEIFAR*, 6, 7-54. Recuperado de: <http://incihusa.mendoza-conicet.gob.ar/jspui/handle/9999/122>

FURLANI DE CIVIT, M.E. y GUTIÉRREZ DE MANCHON, M. J. (1986a). Une vision de la géographie à Mendoza, Argentine. *Espace géographique*, 15 (3), 218-221. Recuperado de https://www.persee.fr/docAsPDF/spgeo_0046-2497_1986_num_15_3_4145.pdf

FURLANI DE CIVIT, M. E. y GUTIÉRREZ DE MANCHÓN, M.J. (1986b). Afinidades entre modelos descriptivos y modelos de simulación del crecimiento urbano. En *Boletín de Estudios Geográficos*, No. 82-83, 31-41. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10894>

FURLANI DE CIVIT, M. E. y GUTIÉRREZ DE MANCHON, M. J (1993). Reflexiones sobre el quehacer geográfico. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 89, 283-287. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/9094>

FURLANI DE CIVIT, M.E. y MOLINA DE BUONO, G. (2000). *Carta la Sra. Directora del Departamento de Geografía Griselda García de Martín y al Sr. Director del Instituto de Geografía Eduardo Pérez Romagnoli*. 1 de marzo de 2000. Mendoza

FURLANI DE CIVIT, M. E. y GUTIÉRREZ DE MANCHON, M. J. (2001). Repasando nuestra tarea de investigación. En María Rosa Colantuono (coord.) *La geografía en la universidad argentina: experiencia, dificultades y perspectivas*. (pp.345-353). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue

FURLANI DE CIVIT, M., GUTIÉRREZ DE MANCHON, M. y MOLINA DEL BUONO G. (1994). 45 años de investigación en el Instituto de Geografía. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 89 Anejo, 35-47

FURLANI DE CIVIT, M.E. ET AL. (1979). Pautas de distribución de los núcleos urbanos de la región de Cuyo. En *Cuadernos del CEIFAR*, 3, 161-169. Recuperado de: <http://incihusa.mendoza-conicet.gob.ar/jspui/handle/9999/126>

GABAY, E. (1987). Una reflexión para el cambio. En *Ecumene* 2, 31-32.

GAEA (1986). La geografía en la encrucijada. En *Boletín de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos*, 105, 1-4.

GARCÍA DE MARTÍN, G. (1991). *Maestría en Organización y Ordenamiento Territorial. Ciclo lectivo 1991*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

GARCÍA DE MARTÍN, G. (1994). *Nota al secretario académico Miguel Romano. 3 de mayo de 1994*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

GARCÍA DE MARTÍN, G. (1995). *Nota al Sr. Decano Miguel Verstraete. 20 de noviembre de 1995*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

GARCÍA DE MARTÍN, G. (1997). El Departamento de Geografía. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 93, 103-125. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=9401>

- GARCÍA DE MARTÍN, G. y SCHMIDT, M. (1997). El departamento de Geografía. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 93, 103-125.
- GARCÍA DE MARTIN, G. y ROBLEDO (2001). La residencia docente, un espacio pedagógico-didáctico pluricontextualizado. En María Rosa Colantuono (coord.) *La geografía en la universidad argentina: experiencia, dificultades y perspectivas*. (pp.77-89). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue
- GARCIA, P. y LINDON, A. (1988). Encuentro de geógrafos de Buenos Aires, La Plata y Luján, 1987. En *Boletín del colegio*, 10, 8.
- GIBERTI, H. (1986). *Programa del seminario de Geografía Agraria*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (1991). *Ley 5804*. 5 de diciembre de 1991. Mendoza
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (1992). *Ley 5961*. 26 de agosto de 1992. Mendoza
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (1993). *Decreto 1494*. 13 de septiembre de 1993. Mendoza.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (1996). *Decreto 1939*. 16 de diciembre de 1996. Mendoza.
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE MENDOZA (2009). *Ley 8063*. Boletín Oficial de la provincia de Mendoza. 29 de junio de 2009. Mendoza.
- GOMES DE ERICE, M.V. (2009). La universidad que conocí. En Universidad Nacional de Cuyo, *Universidad Nacional de Cuyo 70 años (1939-2009). Reflexiones, testimonios e imágenes* (pp.241-246) Mendoza: EDIUNC.
- GÓMEZ MENDOZA, J. (1987). *Carta al Sr. Ricardo Capitanelli, 16 de octubre de 1987*. Madrid.
- GONZÁLEZ MATTAR, A. (2000). El CIFOT como apoyo a la tarea empresarial: the CIFOT as support to the business task. En: *Proyección*, 1, 71-75. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/3075>.

- GOROJOVSKY, N. (1984). Nuestro Departamento. Una charla con Carlos Reboratti. *Revista de los Estudiantes de Geografía*, 2, 4-13. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- GOROJOVSKY, N. (1983). Películas viejas. En *Revista de los Estudiantes de Geografía*, 0, 6-9.
- GOROJOVSKY, N. (1984). Películas viejas. Jauretche y la Geografía. En *Revista de los Estudiantes de Geografía*, 2, 30-33.
- GRAY DE CERDÁN, N. (1997). *Programa de la materia Geografía Urbana y Urbanismo*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- GRAY DE CERDÁN, N. (2000). *Programa de la materia Geografía Urbana y Urbanismo*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- GRAY DE CERDÁN, N. (1993). *Nota enviada a la Directora de Extensión Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras Prof. Matilde Tejedor*. 25 de junio de 1993. Mendoza.
- GRAY DE CERDÁN, N. (1998a). SIG: prevención y manejo de la vulnerabilidad urbana en zonas de alto riesgo sísmico. En Maskrey, A (ed) *Navegando entre brumas: la aplicación de los sistemas de información geográfica al análisis de riesgos en América Latina* (pp.225-242), ITDG/LA RED
- GRAY DE CERDÁN, N. (1998b). Evaluación y reducción de la vulnerabilidad: un enfoque indispensable para la gestión territorial. En *Estudios Geográficos*, 59(230), 61–74. Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/egeogr.1998.i230.593>
- GRAY DE CERDÁN, N. y ÁLVAREZ, A. (1984). *Nota enviada al Señor. Director del Instituto de Geografía Dr. Ricardo Capitanelli*. 18 de diciembre de 1984. Mendoza.
- GRAY DE CERDÁN, N., SCHILAN DE BECETTE, R. y RAZQUIN, O. (1982). Los modelos de uso del suelo en la zona pericentral mendocina. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 81, 187-239. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10904>

GRAY DE CERDÁN, N., ALVAREZ, A., y RUIZ DE LIMA, G. (1986). *Propuesta de desarrollo urbano para el gran Mendoza*. Mendoza: Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

GRAY DE CERDÁN, N., ÁLVAREZ, A., RUIZ DE LIMA, G. (1990). La estructura urbana frente al riesgo sísmico: Mendoza en el terremoto del 26-1-85. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 86, 101-127. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/8941>.

GRAY DE CERDÁN, N., ET AL. (2003). *Propuesta carrera de Geógrafo*. Mendoza.

GUARIDO, J. (1985). Comisión Plan de Estudios. *Espacio Libre*, 4, II-III.

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E. (1987). Incipiente modelo de diversificación agrícola en el Valle de Uco. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 84, 139-183. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10679>.

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E. (1994). *Nota enviada a la Sra. Directora del Departamento de Geografía Prof. Griselda García de Martín. Ref: Personal del CIFOT*. 21 de diciembre de 1994. Mendoza

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E. (1995). *Nota enviada a la Prof. Griselda García de Martín*. 10 de diciembre de 1995. Mendoza

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E (1998). *Programa de la materia Geografía Económica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E. (2000). Un sistema de información ambiental para Mendoza. En: *Proyección*, 1, 47-52. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/3072>.

GUDIÑO DE MUNOZ, M.E. (2001). La Geografía frente a un mundo en cambio. Investigación, tecnología y educación. En María Rosa Colantuono (coord.) *La geografía en la universidad argentina: experiencia, dificultades y perspectivas*. (pp.363-372). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E. (2003a) Comments and conclusions on the I International Seminary “Interdiscipline in Territorial Management”. En *Proyección*, 2. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/3108>.

GUDIÑO DE MUÑOZ, M.E. (2003b) Desafíos para el neoliberalismo, ordenamiento territorial y planificación estratégica. En *Proyección*, 2. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/3110>.

GUIDA, G. Y ZUSMAN, P. (1984). Contaminación Ambiental. *Revista de los Estudiantes de Geografía*, (2), 34-37.

IEC-CONADU (2012). Ley 23.068 13 de junio de 1984. En *Leyes universitarias argentinas. Un recorrido histórico* (pp. 22). Documentos para el debate: IEC-CONADU, Buenos Aires.

HOFFMANN, J. (1974). *Programa de la materia Climatología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

HOFFMANN, J. (1977). *Programa de la materia Climatología y Meteorología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

HOFFMANN, J. (1982). *Programa de la materia Climatología y Meteorología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

HOFFMANN, J. (1983). *Programa de la materia Climatología y Meteorología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1984). *Programa de la materia Geografía Regional I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1985). *Programa de la materia Geografía Regional I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1986). *Programa de la materia Geografía y Subdesarrollo*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1987). *Programa de la materia Geografía y Subdesarrollo*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1989). *Programa de la materia Geografía y Subdesarrollo*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1990). *Programa de la materia Geografía y Subdesarrollo*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1995). *Programa de la materia Geografía Social Latinoamericana*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1997). *Programa de la materia Geografía Social Latinoamericana*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (1999). *Programa de la materia Geografía Social Latinoamericana*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

IGLESIAS DE CUELLO, A. (2001). *Programa de la materia Geografía Social Latinoamericana*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

INSCHAUSPE, O. (1975). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

INSTITUTO DE ESTUDIOS GEOGRÁFICOS (1993). *Cursos para el cuarto nivel en Geografía*. Instituto de Estudios Geográficos. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

INSTITUTO DE GEOGRAFÍA-UBA (1988). *La difusión geográfica de fuentes de energía no convencional*. Convenio Universidad de Buenos Aires-Secretaría de Energía.

INSTITUTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (1978). *Síntesis de la labor desarrollada en el Instituto de Geografía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

INSTITUTO DE GEOGRAFÍA-UNCUYO (1997). *Trabajos realizados por geógrafos del Instituto entre 1992 y 1996*. En *Boletín de Estudios Geográficos* 93, 19-102. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/9358>.

KARAKE, N. (2000). *Programa de la materia Geografía de los Espacios Mundiales I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

KOLLMANN DE CURUTCHET, M. (1973). *Programa de la materia Geografía Humana I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

KOLLMANN DE CURUTCHET, M. (1974). *Programa de la materia Geografía Humana I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

KOLLMANN DE CURUTCHET, M. (1986). *Programa de la materia Geografía Social*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

KOLLMANN DE CURUTCHET, M. (1987). *Programa de la materia Geografía Social*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

KOLLMANN DE CURUTCHET, M. (1997). *Programa de la materia Geografía Social*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

KOLLMANN DE CURUTCHET, M. (1999). *Programa de la materia Geografía Social*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

KOUTOUDJIAN, A. (1973). *Programa de la materia Geografía Económica I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

KOUTOUDJIAN, A. (1974). *Programa de la materia Geografía Económica Argentina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

KRALICH, S. (2016). Celebrando tres décadas de trabajo en Geografía del Transporte (carta a los lectores). En *Revista Transporte Y Territorio*, 15, 2-15. Recuperado de: <https://doi.org/10.34096/rtt.i15.2845>

LASALLE, R. (1987). *Geografía de África y Oceanía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

LEMOINE, G. (1993). *Programa de la materia Teorías Contemporáneas en Geografía I (1870-1950) (Cátedra B)*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MARTIN, F. (1996). Presentación. En Universidad Nacional de Cuyo. *Evaluación Institucional I. Autoevaluación*. Mendoza: EDIUNC. Recuperado de: <https://www.uncuyo.edu.ar/planificacion/primer-autoevaluacion>

MARZO, M. (1973). Enfoques de Geografía Política En *Seminario de Integración y Orientación de los Equipos de trabajo* (pp. 12-24). CONICET - UNCUYO – Centro de Estudios Interdisciplinarios de Fronteras Argentinas, Mendoza.

MARZO, M. (1974). *Programa de la materia Geografía Política*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

MARZO, M. (1975). *Programa de la materia Geografía Política*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

MILIA, J.G. (1976). *Programa de la materia Geografía Política*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

MENEM, C.S. (1989). *Mensaje presidencial del Dr. Carlos Saúl Menem ante la Asamblea Legislativa*. 8 de julio de 1989. Buenos Aires

MESA DE RECONSTRUCCIÓN NACIONAL DEL PROFESORADO Y LA LICENCIATURA DE GEOGRAFÍA (1974a). Apuntes para la construcción de una Geografía Nacional. En *Aportes para la Nueva Universidad*, 5, 44-54.

MESA DE RECONSTRUCCIÓN NACIONAL DEL PROFESORADO Y LA LICENCIATURA DE GEOGRAFÍA (1974b). Algunas consideraciones sobre los fundamentos para una Nueva Geografía. *Segundo Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía*. Universidad Nacional de Comahue, Neuquén, Argentina.

MIKKAN, R. (1998). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

MIKKAN, R. (2000). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1974). *Ley Universitaria N°20.654*. Serie Legislación educativa argentina 5. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo*. Buenos aires

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1980). *Universidades Nacionales. Ley 22.207. Régimen orgánico para el funcionamiento de las universidades argentinas*. Buenos Aires.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. (1974b). *Mensaje de su Excelencia el señor Ministro de Cultura y Educación doctor Oscar Ivanissevich*. 10 de setiembre de 1974. Centro nacional de Documentación e Información educativa.

MINVIELLE, S. Y ZUSMAN, P. (1996). Someter al indígena para fundar la Nación. Aproximación a los argumentos que sustentaron la política de organización de colonias indígenas (1884-1885). En *geographikós*, 7, 77-86.

MOLINA DE BUONO, G. (1986). El espacio departamental de Rivadavia modelo para localización de escuelas primarias. En *Boletín de Estudios Geográficos*, No. 82-83, 61-84. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10897>

MOLINA DE BUONO, G. y FURLANI DE CIVIT, M.E. (1997). 50 años de investigación en el Instituto de Geografía. En: *Boletín de Estudios Geográficos*, 93, p. 11-18. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/9348>.

MONTES, E. (1994). *Programa de la materia Geomorfología I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MONTES, E. (1997). *Programa de la materia Geomorfología I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MORAES, A.C.R. (1987). *Programa del curso Cuestiones metodológicas en la historia de la Geografía moderna: una perspectiva crítica*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MORELLO, J. (1985). *Programa de la materia Ecología y Biogeografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MORELLO, J. (1986). *Programa de la materia Ecología y Biogeografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

MORELLO, J. (1988). *Programa de la materia Ecología y Biogeografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- MORELLO, J. (1989). *Programa de la materia Ecología y Biogeografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MORELLO, J. (1994). *Seminario de Recursos Naturales*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MORELLO, J. (1998). *Programa de la materia Ecología y Biogeografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MORELLO, J. (1998). *Seminario de Historia Ambiental de América Latina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MORELLO, J. (1999). *Programa de la materia Ecología y Biogeografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- MORELLO, J., NATENZON, C. Y PRUDKIN, N. (1984). Conservación: hacia la reserva abierta. En: *Ambiente*, 41. Fundación CEPA, Año IV, La Plata.
- MORINA, J., VILLA, A. y ZENOBI, V. (1995). Una modalidad alternativa de actualización docente en Geografía. En *geographikós*, 6, 9-25.
- NATENZON, C. (1994). *Programa de la materia Recursos y Sociedad*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- NATENZON, C. (1987). *Programa de la materia Recursos Naturales*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- NATENZON, C. (1988). Encuentro con los estudiantes. En *Boletín del colegio*, 8/9, 22-23.
- NATENZON, C. (1988). *Programa de la materia Recursos Naturales*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- NATENZON, C. (1989). *Programa de la materia Recursos Naturales*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- NATENZON, C. (1995). Catástrofes naturales, riesgo e incertidumbre. En *FLACSO Serie de Documentos e Informes de Investigación*, 197.

NATENZON, C. (2000). *Programa de la materia Geografía Física de la Argentina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

NATENZON, C., SOUTO, P., CASTRO, H., RIMA, J.C, y GEROSI, L. (1990). Deuda externa por conservación: La Naturaleza de un negocio con exclusiones. En Escolar, M., y Moraes, A. (comp.). *Nuevos Roles del Estado en el reordenamiento del territorio* (pp.301-3012). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

NATENZON, C., SOUTO, P., CASTRO, H., RIMA, J.C, y GEROSI, L. (1991). Canje de deuda por naturaleza: nuevos conflictos sobre viejos dilemas En *Realidad Económica* 102.

NATENZON, C., TSAKOUMAGKOS, P. Y ESCOLAR, M. (1988). Algunos límites ideológicos, conceptuales y económicos del discurso ecológico-ambiental. Yanes, L. y Liberali, A. *Aportes para el estudio del espacio socioeconómico II* (pp. 163-276). Buenos Aires: El Coloquio.

O'FARRELL, J. (1973). Filosofía y Letras en la reconstrucción. En *Boletín Informativo* Octubre de 1973. Buenos Aires: Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires.

OSTUNI, J. (1970). Dematteis, G., *Rivoluzione quantitativa e nuova geografia*, Torino, 1970. Em *Boletín de Estudios Geográficos*, 69, 259-261. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/app/navegador/?idobjeto=11082>

OSTUNI, J. (1979). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

OSTUNI, J. (1979). *Programa de la materia Técnicas de Estudio y de Trabajo en Geografía Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

OSTUNI, J. (1981). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

OSTUNI, J. (1981). *Programa de la materia Técnicas de Estudio y de Trabajo en Geografía Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

OSTUNI, J. (1982). *Programa de la materia Técnicas de Estudio y de Trabajo en Geografía Regional*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

OSTUNI, J. (1982). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Geografía. Universidad Nacional de Cuyo.

OSTUNI, J. (2001). Investigación en el Departamento e Instituto de Geografía. En *Anales de la Academia Nacional de Geografía*, 25, 89-104.

OSTUNI, J., FURLANI DE CIVIT, M. E., GUTIÉRREZ DE MANCHON, M. J. (1977). Treinta años de labor en el Instituto de Geografía. En *Tablas y diagramas. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo*, 6-12.

OSTUNI, J., FURLANI DE CIVIT, M.E., GUTIÉRREZ DE MANCHÓN, M. J. (1981). La expresión gráfica en la enseñanza y la investigación. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 78, 133-170. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10930>

PANNOCHIA, S. (1987). *Geografía de América Anglosajona*. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Geografía Universidad Nacional de Cuyo.

PANNOCHIA, S. (1987). *Geografía de Eurasia*. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Geografía. Universidad Nacional de Cuyo.

PARRA DE JURI, G. (1997). *Programa de la materia Geografía Rural*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

PARRA DE JURI, G. (2000). *Programa de la materia Geografía Rural*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

PAVAN DE MARTÍN, I. y BIANCHI, B. (1974). *Programa de la materia Planificación y Organización del Espacio*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

PÉREZ ROMAGNOLI, E. (2000). *Programa de la materia Geografía de los Espacios Mundiales II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

PÉREZ, E. (1992). ¿Qué es un geógrafo profesional?. En *geographikós*, 2, 45-57.

- PÉREZ, G. (1987). El "orden" del espacio. En *Ecumene*, 2, 16-17.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1973). *Decreto N°35*, 13 de julio de 1973. Argentina
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1973). *Plan Trienal para la Reconstrucción y Liberación Nacional.1974-1977*. Buenos Aires, Argentina.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1983). *Decreto 154*. 13 de diciembre de 1983. Buenos Aires.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1985). *Decreto 1967*. 23 de octubre de 1985. Buenos Aires.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1985). *Decreto 2461*. 26 de diciembre de 1985. Buenos Aires.
- PODER EJECUTIVO NACIONAL (1993). *Decreto 506*. 24 de marzo de 1993. Buenos Aires.
- PUJOL, E. (1987). Geografía, Política e Ideología. En *Ecumene*, 2, 22-24.
- QUARLERI, P. (1974). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- QUARLERI, P. (1977). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- QUARLERI, P. (1982). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- QUARLERI, P. (1983). *Programa de la materia Geomorfología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1973). *Programa del Seminario de Recursos Nacionales*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- REBORATTI, C. (1974). *Carta a Rosier Omar Barrera. 28 de junio de 1974*. Encuentros Latinoamericanos de la Nueva Geografía.
- REBORATTI, C. (1974). *Programa de la materia Semiología Gráfica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- REBORATTI, C. (1984) *Programa de la Materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1985) *Programa de la Materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1987) *Programa de la materia Geografía Rural*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1993). La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión. En *geographikós*, 4, 7-33)
- REBORATTI, C. (1994) *Programa de la materia Geografía Rural*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1995). *Programa de Seminario Ambiente y Sociedad en el Noroeste*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1996) *Programa de la materia Geografía Rural*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (1998). *El Alto Bermejo. Realidades y conflictos*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.
- REBORATTI, C. (1999) *Programa de la materia Geografía Rural*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- REBORATTI, C. (comp). (1997). *De hombres y tierras: una historia ambiental del Noroeste Argentino*. Salta: Proyecto Desarrollo Agroforestal de las Comunidades Rurales del Noroeste Argentino.
- REBORATTI, C. (2000). *Ambiente y sociedad, conceptos y relaciones* Buenos Aires: Ariel.
- REBORATTI, L. (1984). El mundo del revés. *Espacio Libre*, (3), 14-15.
- REY BALMACEDA, R. (1984) *Programa de la materia Metodología de la Investigación Geográfica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

REY BALMACEDA, R. (1985) *Programa de la materia Metodología de la Investigación Geográfica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

REY BALMACEDA, R. (1986) *Programa de la materia Teorías y Métodos en Geografía I*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

REY BALMACEDA, R. (1994). *Programa de la materia Teorías Contemporáneas en Geografía I (1870-1950) (Cátedra A)*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ROBLEDO, S. (1987) Carta de la contaminación industrial en el departamento de Guaymallén. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 85, 309-334. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10818>.

RODRÍGUEZ ARIAS, J. (1973). Inauguración del Curso. Propósitos del CEIFAR. *Seminario de Integración y Orientación de los Equipos de trabajo (pp. 4-12)*. CONICET-UNCUYO - Centro de Estudios Interdisciplinarios de Fronteras Argentinas, Mendoza.

RODRÍGUEZ DE GONZÁLEZ, M. (2000). *Programa de la materia Introducción a la Geografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

ROFMAN, A. (1993). *Programa de la materia Problemas Territoriales II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ROFMAN, A. (1995). *Programa de la materia Problemas Territoriales II*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ROIG, A. (1973). *Carta al señor presidente de la Asociación de Docentes e Investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras Mariano Zamorano*. 29 de octubre de 1973. Universidad Nacional de Cuyo.

SANTOS GOLLAN, J. (1977). *Programa de la materia Ecología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

SANTOS GOLLAN, J. (1982). *Programa de la materia Ecología*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

- SANTOS GOLLAN, J. (1983). *Programa de la materia Biogeografía*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires
- SCHILIAN DE BECETTE, T. (2001). Seminario de integración. Una experiencia de aprendizaje significativo. En María Rosa, Colantuono, (cord) *La geografía en la universidad argentina: experiencias, dificultades y perspectivas*. (pp.21-36). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- SCOONES, A., BRUSADÍN, M. Y GABAY, E. (1986). Metropolización: una nueva forma de dependencia. En *Ecumene*, 1, 14-15.
- SECYT (1989). *Memoria crítica de una gestión. 1983-1989*. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Ciencia y Técnica. Buenos Aires: Talleres gráficos Litodar.
- SECYT (1996). *Bases para la discusión de una política de Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires.
- SECYT-UBA (1988). *Ubacyt: programación científica 1987*. Buenos Aires: Eudeba.
- SECYT-UBA (1989). *Programación científica 1988-1990: UBACYT*. Buenos Aires: Eudeba.
- SECYT-UBA (1994). *UBACYT II [1991-1994]: programa de ciencia y tecnología de la Universidad de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.
- SECYT-UBA (1997). *UBACYT: programación científica 1995-1997*. Universidad de Buenos Aires.
- SECYT-UBA (1999). *Programación científica 1998-2000*. Universidad de Buenos Aires.
- SECYT-UBA (2001). *Programación científica 2001-2002*. Universidad de Buenos Aires.
- SEGOVIA, O. (1974). *Un año de labor en la nueva Facultad*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- SIRAGUSA, A. (1984) *Programa del Seminario Geografía Física de la Argentina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- SIRAGUSA, A. (1985) *Programa del Seminario Geografía Física de la Argentina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

- SIRAGUSA, A. (1986) *Programa de la materia Geografía Física Argentina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- SIRAGUSA, A. (1986) *Programa del Seminario de Geografía Física*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- SIRAGUSA, A. (1987) *Programa de la materia Geografía Física Argentina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- SIRAGUSA, A. (1989) *Programa de la materia Geografía Física Argentina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- TEXEIRA, A.L.A, OLIVEIRA GERARDI L. H, Y GRAY DE CERDÁN, N. (1988) *Programa del seminario Entrenamiento sobre Sistemas de Información Geográfica (S.I.G)*. Instituto de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo
- THOMAS, P. (1995). *Informe para el Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo sobre mi estadía de Experto Integrado de CIM/GTZ*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- THOMAS, P. (2000) Transferencia científica hacia la educación ambiental. En *Proyección, 1*. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/3068>.
- TSAKOUMAGKOS, P. (1996). *Programa de la materia Recursos y Sociedad*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- TSAKOUMAGKOS, P. (1998). *Programa de la materia Recursos y Sociedad*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- UNCUYO (1974). *Un año de gobierno 1973-1974*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- UNIDAD DE COORDINACIÓN UBA/FOMECA (1999). *El financiamiento FOMECA en la Universidad de Buenos Aires (1995-1998)*. Universidad de Buenos Aires.
- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (1995). *Resolución 1102*. Buenos Aires.
- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. (1974). *Resolución 439*. Buenos Aires.
- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. (1982). *Resolución 615*. Buenos Aires.

- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. (1985). *Resolución 467*. Buenos Aires.
- UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. (1992). *Resolución 3013*. Buenos Aires
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1996a). Evaluación Institucional I. Autoevaluación. Mendoza: EDIUNC. Recuperado de: <https://www.uncuyo.edu.ar/planificacion/primera-autoevaluacion>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (1996b). *Evaluación Institucional II. Evaluación Externa*. Mendoza: EDIUNC. Recuperado de: <https://www.uncuyo.edu.ar/planificacion/primera-evaluacion-externa>
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. (1973) *Resolución 252*. Mendoza
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. (1976). *Resolución 165*. 19 de abril de 1976. Mendoza
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO. (1976). *Resolución 79*. 7 de abril de 1976. Mendoza
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE (1974a). *Segundo Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía*. Boletín informativo I. Neuquén, Argentina.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE (1974b). *Segundo Encuentro Latinoamericano de la Nueva Geografía*. Ponencias, Declaración Final, Conclusiones y Boletín informativo II. Neuquén, Argentina.
- UNIVERSIDAD NACIONAL Y POPULAR DE BUENOS AIRES (1973). *Resolución 403*. 11 de septiembre de 1973. Buenos Aires.
- UNIVERSIDAD NACIONAL Y POPULAR DE BUENOS AIRES (1974). *Resolución 206*. 22 de febrero de 1974. Buenos Aires.
- VALPRED, C. (1986). Una visión subjetiva de la planificación. En *Ecumene*, 1, 5-6.
- VALPRED, C. (2000a) El CIFOT como apoyo a la gestión gubernamental: inconveniente para la inversión minera. En: *Proyección*, 1, 55- 58. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/3073>
- VALPRED, C. (2000b). *Nota enviada a la Sra. Directora del Instituto de Geografía Dra. Gladys Molina de Buono*. 12 de diciembre de 2000. Mendoza.

- VALPREDADA, E. y VILLEGAS, M.B (2001). Aprender haciendo. Una experiencia pedagógica intercátedras. En María Rosa, Colantuono, (cord) *La geografía en la universidad argentina: experiencias, dificultades y perspectivas*. (pp.36-42). Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- VALPREDADA, C., GUDIÑO, M.E., VILLEGAS DE LILLO, M.B (2003). La Evaluación de impacto ambiental y el ordenamiento territorial. En *Proyección*, 2. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/3116>.
- VAPÑARSKY, C. (1984) *Programa de la materia Geografía Urbana*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- VAPÑARSKY, C. (1985) *Programa de la materia Geografía Urbana*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- VAPÑARSKY, C. (1997). *Seminario de Ambiente, sociedad y desarrollo sostenible*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- VELASCO, M. (1986). *Programa de la materia Geografía Regional Argentina II*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- VELASCO, M. (1990). *Homenaje al Dr. Ricardo G. Capitanelli Profesor Emérito*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- VICH, A., PEDRANI, A., GRUNWALDT, E. COBOS, D. Y OJEDA, R. (1994) Programa de Investigación y Desarrollo Manejo Ecológico del Piedemonte. En MENDOZA EN EL 2000. Proyecto de Ordenamiento Territorial para la Provincia. Plan Sectorial para el Gran Mendoza (125-138). Mendoza.
- WAISS, I. (1989). *Programa de la materia Hidrología Continental*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- YANES, L. (1986) *Programa de la materia Análisis Espacial*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- YANES, L. (1986). Prólogo. En Yanes, L. y Liberali, A.M. *Aportes para el estudio del espacio socio-económico I*. Buenos Aires: Editorial El Coloquio.
- YANES, L. (1986). *Programa de materia Geografía Económica*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires

YANES, L. (1987) *Programa de la materia Análisis Espacial*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ZAMORANO, M. (1974). *Programa de la materia Geografía de América Latina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

ZAMORANO, M. (1975). *Programa de la materia Geografía de América Latina*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

ZAMORANO, M. (1975). *Programa de la materia Geografía de América Anglosajona*. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

ZAMORANO, M. (1987). Los cuarenta años de existencia del Instituto de Geografía. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 85, 193-200. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/9589>

ZAMORANO, M. (2001). La Geografía en Mendoza. Evolución en los siglos XIX y XX. En *Anales de la Academia Nacional de Geografía*, 25, 43-62.

ZAMORANO, M., ET AL. (1977). Formas y procesos de la Red de Circulación de Cuyo. En *Cuadernos del C.I.C*, 3, 106-133. Recuperado de: <http://incihusa.mendoza-conicet.gob.ar/jspui/handle/9999/153>

ZAMORANO, M., ET AL. (1982). La percepción como pauta geográfica: identidad, estructura y significado de la ciudad de Mendoza. En *Boletín de Estudios Geográficos*, 81, 123-186. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/10902>.