

REGIÓN Y LUGAR. EL POTENCIAL DE ESTOS CONCEPTOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Lic./Prof. Sgubin, Nadina
nsqubin@ungs.edu.ar

Prof. Fritzsche, Federico
fritzsche@ungs.edu.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Resumen

El concepto de región ha sido criticado desde distintas vertientes de la Geografía académica por su impronta descriptiva y poco explicativa. Sin embargo, nunca desapareció de la enseñanza de la Geografía escolar. Recientemente, la revisión del concepto ofrece una gran potencia para trabajar en el abordaje de temáticas actuales y promueve un cambio en la forma de enseñarlo. En este sentido, las propuestas de regionalización a partir de diversos criterios permiten tanto la profundización en el estudio de problemas socio-económicos y ambientales, como la comparación entre diferentes recortes espaciales probables, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

Por otra parte, el mentado carácter de indeterminación escalar que presenta la región, puede constituirse en una fecundidad del concepto, en tanto permite la aplicación a distintos fenómenos y procesos, así como la combinación de distintos tipos de análisis: tanto los referidos a la regionalización como estrategia de investigación y marco de aplicación de políticas de planificación y gestión territorial, por un lado, como los orientados al espacio percibido y vivido, con su consecuente identificación social y comunitaria. En este último caso, también resulta fructífero el aporte del concepto y la teoría del lugar, con su carga de subjetividad y análisis de la interacción social cotidiana.

En este sentido, la propuesta de abordajes interescales permite superar la discusión acerca de si la Geografía Regional debería sustituir a una Geografía General. Es por eso que proponemos reflexionar sobre la región, el lugar y sus potencialidades como categorías de análisis y contenidos a ser enseñados.

Palabras clave: Región, lugar, enseñanza de la Geografía, teoría de la Geografía.

INTRODUCCIÓN

El aporte de la idea de región es ya clásico y constituye una noción fundacional en la Geografía moderna. Sin embargo, este concepto ha sido criticado desde distintas vertientes de la Geografía académica a lo largo de varias décadas de la segunda mitad del siglo pasado, debido a su objetada impronta descriptiva y poco explicativa. No obstante, nunca desapareció de la enseñanza de la Geografía escolar por razones vinculadas a su papel en el discurso legitimador del territorio del

estado nacional, en el marco de la idea-fuerza de la unidad en la diversidad¹ (en relación a los desarrollos teóricos de la geografía tradicional).

Recientemente, desde la última década del siglo y las primeras del actual, la revisión y propuesta del significado del concepto ofrece una gran potencia para trabajar en el abordaje de temáticas actuales, así como promueve cambios en la forma de enseñarlo. Muchos de estos cambios tienen que ver con el aporte de una dinámica al concepto que radica en la idea de regionalización, la cual constituye una transformación fundamental, en tanto implica el ejercicio de un recorte del espacio geográfico para su análisis y caracterización, a diferencia de la noción tradicional de región, estática, absoluta y esencialista. En este sentido, las propuestas de regionalización a partir de diversos criterios permiten tanto la profundización en el estudio de problemas socio-económicos y ambientales, como la comparación entre diferentes recortes espaciales probables, teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones.

Otra fuente de críticas del concepto tradicional de región ha sido el mentado carácter de indeterminación escalar, ya que desde el nivel supranacional, pasando por el subnacional y llegando hasta el municipal, se puede utilizar esta categoría para el estudio geográfico. Sin embargo, ese carácter puede constituirse en una fecundidad del concepto, en tanto permite la aplicación a distintos fenómenos y procesos, así como la combinación de distintos tipos de análisis: tanto los referidos a la regionalización como estrategia de investigación y marco de aplicación de políticas de planificación y gestión territorial, por un lado, como los orientados al espacio percibido y vivido, con su consecuente identificación social y comunitaria. En este último caso, también resulta fructífero el aporte del concepto y la teoría del lugar, con su carga de subjetividad y análisis de la interacción social cotidiana. Este concepto también gana auge en la década de 1990, permitiendo superar, con su incorporación al estudio geográfico, ciertas limitaciones de la noción tradicional de región.

En este sentido, la propuesta de abordajes interescales permite superar la discusión acerca de si la Geografía Regional debería sustituir a una Geografía General. Es por eso que proponemos reflexionar sobre la región, el lugar y sus potencialidades como categorías de análisis y contenidos a ser enseñados.

Las transformaciones realizadas en la escuela media de nuestro país desde fines del siglo pasado y los nuevos diseños curriculares implementados a partir de la primera década de este siglo, constituyen una coyuntura histórica propicia para esta reflexión, en tanto plantean y fortalecen este debate teórico, particularmente en los contenidos propuestos para la Provincia de Buenos Aires.

¹ Ya Daus (1957) afirmaba que “en base a la diversidad regional propia de un territorio complejo como el argentino, puede reconocerse la unidad y cohesión interna propias de un estado nacional consolidado. Esto nos remite a los postulados de la geografía regional francesa de fines del siglo XIX” (Fritzsche, 1993: 142).

1. LA GEOGRAFÍA, EL CONCEPTO DE REGIÓN Y SU ENSEÑANZA

Los estudios de Geografía han estado atravesados constantemente por una decisión alrededor del dualismo: hacer Geografía General o Regional². Ya entre fines del siglo XIX y principios del XX, el geógrafo alemán Hettner, enmarcado en la corriente de pensamiento historicista y en el desarrollo de la escuela regional y del paisaje (Capel, 1981), destacaba el enfoque corológico como esencial en la disciplina, en tanto se ocupa de los caracteres distintivos de las áreas de la superficie terrestre, así como el enfoque cronológico en la historia³. En este sentido, subrayaba el carácter idiográfico de la Geografía, que se ocupa de lo único y singular personificado en la región, aunque vinculado al estudio nomotético de lo constante y permanente, representado en las regularidades que busca el estudio sistemático de la Geografía general⁴.

Si bien hoy es imposible pensar una ciencia que abarque la totalidad de la Tierra como escala, los estudios regionales suelen quedar sólo como casos que reflejan los procesos espaciales macro. Para comprender a qué alude la región hoy, es necesario recuperar el devenir de este concepto y cómo fue utilizado según el paradigma epistemológico que lo define.

1.1. Geografía Tradicional. Impronta epistemológica positivista

El concepto de región geográfica como garantía de unidad de la disciplina, en tanto superador del dualismo entre las ramas física y humana, surgió con la escuela francesa de Vidal de La Blache, integrando los distintos tipos de fenómenos en la síntesis regional. La idea de estudiar el paisaje resultante de las transformaciones que el hombre realiza allí donde vive, otorgándole una gran importancia a lo que Vidal definió como “géneros de vida”, permite asociar el concepto de región justamente al de paisaje, en el marco teórico que se denominó posibilismo. Según esta perspectiva, la región constituye un “individuo geográfico”, resultante de la revelación del hombre respecto de la individualidad de un territorio moldeándolo para su propio uso, estableciendo una conexión entre características no relacionadas, dadas las circunstancias locales. Así, la región y eventualmente el conglomerado y articulación de paisajes, aquello que se ve, está dada en el territorio que el investigador deberá descubrir, con sus límites dados, también naturales (Figueira, 1977).

² “Frente al dualismo disgregante y amenazador, la geografía regional se configuró como la más segura vía para la supervivencia de la ciencia” (Capel, 1981: 318).

³ “El geógrafo que no se preocupa del conocimiento de regiones, corre el peligro de quedarse desprovisto, por completo, del fundamento geográfico. El solo conocimiento de regiones, sin la geografía general es imperfecto, pero continúa siendo geográfico. En cambio, la geografía general, sin el conocimiento de las regiones, de ningún modo puede cumplir la misión de la geografía y con facilidad se sitúa fuera del ámbito de la disciplina” (Hettner, 1927, en Capel, 1981: 323).

⁴ “La geografía trataría (...) de las diferencias localizadas en la superficie terrestre, y describiría unidades espaciales, definiéndolas y comparándolas entre sí. Los conceptos básicos son los de diferenciación y asociación espacial” (Capel, 1981: 321).

Es importante reconocer el rol que se le otorga a la historia, en tanto los hombres desarrollan sus géneros de vida, producen transformaciones en la naturaleza y esto es el resultado de un proceso a lo largo del tiempo.

El paradigma de la Geografía Regional adquirió fuerza de la mano de un nuevo objeto de estudio: la Región. Sin embargo, no se alejaba del método positivista tradicional. A la descripción y clasificación de los elementos de la naturaleza que hay en la región, se suman la descripción y clasificación de los géneros de vida, donde la observación exhaustiva de “lo visible” garantizaba la objetividad. La Geografía Regional atomizaba la superficie terrestre y al enfocarse en cada sector, sería imposible establecer leyes de comportamiento general. Esta información permitía establecer una cierta jerarquía entre los géneros de vida primitivos y los más desarrollados, de manera que el contacto entre éstos, era propiciado para favorecer la conformación de comunidades más prósperas. Esta concepción encontraba su corolario en la idea de “dominio de civilización” que legitimaba una geografía colonial y la empresa imperialista europea (Moraes, 1983).

1.1.1. Enseñanza de la Geografía tradicional

La enseñanza de la Geografía en el nivel medio de la Argentina, estuvo fuertemente vinculada a la escuela naturalista alemana, ya que los profesores se formaron en el Instituto del Profesorado con docentes alemanes. Asimismo, la reforma de los programas de la escuela secundaria del año 1936, marcó la llegada de la geografía regional francesa a las aulas y, desde entonces, fue cada vez cobrando más presencia (Barsky, 2000b: 2).

El abordaje de recortes territoriales a lo largo de los distintos años del nivel secundario ha perdurado durante muchos años: geografía de Asia, de África, de Oceanía, europea, americana y de la Argentina, ha sido la propuesta. A su vez, cada uno de estos recortes era estudiado a partir de una caracterización general, para luego profundizar en las distintas regiones de cada continente, las cuales se presentan como “una unidad fisiográfica donde el conjunto de los elementos naturales alcanzan un cierto equilibrio” (Benedetti, 2009: 4).

Particularmente en el caso de la Geografía Argentina, diversos autores coinciden en resaltar el rol aglutinador del estudio de las distintas regiones del país, buscando fortalecer un sentido de pertenencia a una región, la cual a su vez constituía una parte del territorio nacional y, entonces, la diversidad y particularidad de cada lugar enriquecía a la totalidad (Barsky, 2000b; Benedetti, 2009; Fritzsche, 1993; Quintero Palacios, 1992; Souto, 1996).

Distintos cambios en el contexto político y económico del país marcaron períodos en los que los contenidos se orientaban hacia lo técnico, otros momentos en los que “Asignaturas como Educación Cívica o Historia [o Geografía] sufrieron controles no sólo en sus contenidos sino en la bibliografía a utilizar” (MCyE y OEI⁵, 1993). Sin embargo, la descripción a fin de caracterizar cada

⁵ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y Organización de Estados Iberoamericanos.

recorte territorial siguió siendo el sustento de la enseñanza de la Geografía. Los autores referidos que analizan el discurso de la Geografía escolar coinciden en que “desde la década de 1950 el pensamiento geográfico en el sistema escolar logró una ponderación de las regiones para comprender las diferencias internas del país, ubicando a la división territorial provincial del mapa federal en un segundo plano. La división de la Argentina en regiones geográficas se convirtió en una narrativa hegemónica en la Geografía escolar” (Benedetti, 2009: 11); y esa narrativa perduró en las aulas hasta la reforma fijada por la Ley Federal de Educación (Ley N° 24.195) recién en el año 1993. En ella, los contenidos conceptuales no contemplan clasificaciones de regiones sino distintas escalas para la diversidad de espacios geográficos o para comprender la organización política del territorio, planteando los niveles continental, nacional, provincial y local.

1.2. Geografía Crítica. Impronta epistemológica radical

Luego del interludio planteado por la Nueva Geografía Cuantitativa, de fuerte impronta epistemológica neopositivista –principalmente en el mundo académico anglosajón entre las décadas de 1940 y 1960⁶–, una ola de renovación radical sobrevino en la disciplina, impulsando incluso una resignificación del concepto de región.

La influencia de la Teoría Crítica, la discusión sobre la objetividad y el papel de la ideología en las ciencias sociales, la revalorización de la comprensión frente a la explicación pretendidamente objetiva del positivismo lógico, así como la recuperación de la experiencia personal y de la dimensión subjetiva, tuvieron lugar en la Geografía desde la década de 1960 y especialmente a partir de la de 1970, confluyendo con una efervescencia social, económica y política tanto en los países centrales (mayo francés, conflictos raciales en EE.UU., pobreza urbana, corriente ambientalista-ecologista, feminismo, nuevos movimientos sociales urbanos) como en los periféricos (guerras de Argelia y Vietnam en el contexto del proceso de descolonización en Asia y África, movimientos revolucionarios en América Latina, el movimiento de los países No Alineados).

Así, el bagaje teórico de la disciplina se enriqueció con el aporte de las concepciones existencialistas, fenomenológicas, marxistas, estructuralistas y humanistas. Incluso surgieron y se desarrollaron nuevas ramas en esta ciencia, como la Geografía de la Percepción y el comportamiento, nuevas perspectivas de la geografía cultural (con influencias posmodernas) y

⁶ Este paradigma implicó una reformulación del concepto de región, tendiente a promover la definición de regiones funcionales de acuerdo a criterios de regionalización y marcos teóricos que abrevaban en la economía espacial, los modelos de localización (incluida la teoría de los lugares centrales, de Christaller, y la de los polos de crecimiento, de Perroux) y otras formas de análisis espacial (Juillard, 1962).

política (incluida la llamada geopolítica crítica, con influencias gramscianas), y hasta contribuciones novedosas de tipo interdisciplinario sobre la cuestión regional⁷ y urbana.

En este marco de debate y renovación teóricos, el concepto de región llegó a ser cuestionado, entre otras, por las siguientes razones: no puede pensarse a las regiones como entidades integradoras de lo social y lo físico; las áreas económicas generalmente no coinciden con las unidades naturales; el concepto de región sufre indeterminación escalar, ya que se pueden considerar como “de escala regional” a múltiples fenómenos: desde acontecimientos locales hasta asociaciones comerciales entre países. En definitiva, el término región se utiliza para designar cualquier cosa y por lo tanto es inconsistente y descartable (Barsky, 2000a).

Recién después de la crisis de la Geografía Cuantitativa y con los aportes del geógrafo David Harvey (1973) y el sociólogo Manuel Castells (1974) surgió el denominado regionalismo marxista, criticando los análisis de las regiones funcionales y señalando la necesidad de considerar el poder y la dinámica social en el estudio de la cuestión del desarrollo regional, aludiendo a una concepción del espacio socialmente determinado, entendiendo que las formas espaciales son expresión de los procesos sociales y su organización resultado de la lucha entre clases (Vio, 2003).

En América Latina⁸, el economista regional José Luis Coraggio formuló un aporte significativo al concepto de región, definiéndola “a partir del dominio territorial particular de una relación de acoplamiento o de una relación de semejanza (...) el concepto de región que utilizamos apela a segmentos del territorio como *locus*, sean estos subnacionales o supernacionales, y no a las relaciones de las cuáles son ámbito, o a los agentes en ellos localizados, o a los flujos cuyos senderos incluye, o a los elementos naturales que contiene. La región no existe más allá e independiente de las relaciones y elementos de los cuales es región, pero tampoco se confunde con ellos” (Coraggio, 1987: 71-2).

Estos aportes no alcanzaron para reducir las múltiples acepciones de región, entendiendo que según la relación que se analice se establecerá el criterio de regionalización. En consecuencia tampoco existe una única escala geográfica para definir a las regiones, ya que las relaciones pueden realizarse en una escala local o subnacional, nacional e incluso mundial.

Barsky (2000a) sostiene que el concepto de región puede ser rescatado en la medida en que permita estudiar complejos socio-naturales, –mensurables metodológicamente– considerando su historicidad. En este sentido, responde a los cuestionamientos respecto del problema de la particularidad de las espacialidades y la indeterminación escalar de la región, entendiendo que el

⁷ Aquí puede incluirse la propuesta de la Ciencia Regional, situada en el cruce de los aportes de distintas ciencias sociales, principalmente de la Economía y la Geografía. Varios autores: Isard, Wallerstein y sobre todo Benko, presentan a este campo del conocimiento como una ciencia síntesis, ya que se nutre de los análisis proporcionados por otras disciplinas para explicar su objeto que es la región (Vio, 2003).

⁸ En los ámbitos académicos latinoamericanos la “cuestión regional” se asoció a las perspectivas estructuralistas de las teorías de la dependencia y del antagonismo centro-periferia, y más tarde se expresó bajo enfoques marxistas, ocupando un lugar cada vez mayor en la producción de la investigación en el campo de las ciencias sociales (Quintero Palacios, 1995).

término sufre los mismos problemas que presenta cualquier categoría para conceptualizar la magnitud del fenómeno que intenta comprender. Así, plantea que la región supone un escenario ampliado en el que diferentes espacialidades se vinculan agregadamente en un sentido funcional y sistémico y que es allí donde debe buscarse la dimensión regional de los procesos sociales.

En la década de 1990, el concepto de región adquirió un renovado impulso gracias al papel que comenzaron a asumir las ciudades en la integración de los mercados a nivel mundial. Sassen, Castells, Knox y Taylor advertían que las grandes áreas metropolitanas del mundo sustentan el proceso de globalización en todas sus dimensiones: económica, política, social y cultural; concentrando la información, los servicios y el conocimiento necesarios para operar en la nueva economía global. A partir de estos trabajos se pone de manifiesto un cambio significativo en la reflexión sobre la cuestión regional. Contrariamente a los análisis de la década de 1960, en el que las grandes concentraciones de recursos y personas debían ser desalentadas en tanto atentaban contra el deseado equilibrio –económico– del territorio nacional, ahora estas grandes áreas metropolitanas se perciben como un recurso, como una pieza clave para la integración en la economía global, y con cierta autonomía respecto de sus estados-naciones (Vio, 2003).

Autores latinoamericanos (Carlos de Mattos, Renato Ortiz, Milton Santos) sostienen, en sintonía con lo anterior, que la globalización es un fenómeno vinculado al territorio, no solo porque afecta a los países, sino, sobre todo, porque la dinámica económica y el ajuste productivo dependen de las decisiones de inversión y localización de los actores económicos y de los factores de atracción de cada territorio. El proceso de globalización condiciona la dinámica económica de las ciudades y regiones y, a su vez, se ve afectado por el comportamiento de los actores locales (Fritzsche, Kohan y Vio, 2004).

De esta manera se abre otra posibilidad al uso del concepto de región y obviamente a la tarea del investigador, superando la descripción y la objetividad como garantía de cientificidad. La subjetividad se hace explícita al momento de establecer los criterios elegidos para regionalizar, la constitución de la región pasa a ser una construcción, donde, a su vez, es necesario explicitar los criterios de regionalización, para comprender qué se busca analizar en y hasta dónde se extiende la región.

1.2.1. Enseñanza de la Geografía crítica

La enseñanza de la Geografía en la escuela media ha tenido distintos recorridos desde la Ley Federal, en tanto la misma proponía una serie de Contenidos Básicos Comunes (CBC) a partir de los cuales las distintas jurisdicciones provinciales elaboraban su propio diseño curricular. Como ya hemos mencionado, esta Ley y sus CBC (1995) plantean por primera vez la ausencia de recortes regionales para dar lugar al juego de escalas territoriales. La implementación de la Ley Federal sufrió distintos tipos de resistencias y los CBC quedaron como un listado de contenidos que los profesores debían enseñar, aun cuando para muchos de ellos aparecían como novedosos. “Los CBC

fueron escritos por geógrafos vinculados a distintos ámbitos académicos, donde la producción refleja adscripciones a distintos paradigmas” (Sgubin, 2016: 9); por lo tanto, su enseñanza fue muy dispar, ya que algunos profesores asistieron a los denominados cursos de capacitación para actualizar sus saberes y para poder cumplir con la propuesta, y otros decidieron enseñar en base a lo que se publicaba como novedades editoriales para los estudiantes. La Ley Federal fue una oportunidad para acercar a las aulas otra Geografía y otro modo de enseñarla; sin embargo, poco se avanzó al respecto.

La Ley N° 24.195 fue derogada para dar paso a la Ley Nacional de Educación (N° 26.206), quedando sin efecto la implementación de los CBC. Cada jurisdicción debía cumplir con su propuesta curricular. A los fines de esta ponencia, analizaremos la propuesta realizada por la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley 26.206 y de la Ley Provincial de Educación (N° 13.688) del año 2007, por considerarla un diseño superador de la Geografía tradicional, innovador en cuanto a los contenidos y propuesta pedagógica (incluyendo un novedoso planteo de abordaje regional) y por ser uno de los pocos diseños que fundamenta y hace explícito desde qué paradigma epistemológico ha sido pensado y definido.

Este diseño se comenzó a escribir en el año 2006 y en él es posible encontrar una mirada muy distinta de la Geografía como ciencia y de la finalidad de su enseñanza en la escuela secundaria. Los paradigmas desde donde está fundamentada cada una de las decisiones sobre los contenidos elegidos y la propuesta didáctica, aparecen por primera vez en un diseño curricular en el país. En él se hace explícita la crítica a la enseñanza de una geografía positivista y regional vinculada a la escuela vidaliana: “Las representaciones clásicas y hegemónicas de espacio abordadas por la geografía durante más de un siglo tuvieron, a partir de sus propios modos de representación del espacio, un modo de producción discursiva que además de favorecer una idea de aquél como contenedor-escenario y/o determinista, promovió también una geografía de inventarios. Testimonio de ello ha sido el trabajo en el aula durante generaciones de las divisiones regionales y la identidad nacional como incuestionables macro objetos a enseñar” (DGCyE⁹, 2006: 63); y desde esta argumentación se avanza sobre la propuesta.

En primer año, la Geografía no se enseña como materia sino que los contenidos específicos están entrelazados con los de Historia y otras Ciencias Sociales. En ese curso no hay recortes territoriales ni mención a ninguna región.

En segundo año, la Geografía ya sí aparece como una asignatura individual y se trabaja sobre América Latina, que no aparece como una región natural en la cual suceden hechos que solo tienen que ver con una lógica interna. El diseño fundamenta la elección y define el modo de abordar la región: “Concebir el espacio y el espacio latinoamericano como político, económico y cultural a la vez que histórico y relacional está en la base de estas consideraciones para la enseñanza del 2° año

⁹ DGCyE (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires).

de la SB [Secundaria Básica]. Por lo que, desde un punto de vista geográfico: si para el 1° año en la materia Ciencias Sociales se promovía el estudio de cómo fueron evolucionando distintos espacios, territorios y ambientes y cómo ellos fueron apropiados por distintos modos de vida en diferentes lugares del planeta, hasta convertirlos en sus propios territorios de vida; para el 2° año este modo de abordaje logra especificidad para la actualidad del espacio geográfico latinoamericano” (DGCyE, 2007: 110).

En tercer año se propone el estudio de la Argentina, en el que “Los contenidos pertinentes a ese propósito han sido seleccionados desde una concepción que procura contribuir a la enseñanza geográfica y al aprendizaje de saber pensar el espacio, en este caso el nacional, en virtud de distintas escalas geográficas del desarrollo desigual y combinado hacia el ‘interior’ de nuestro país, y en su vinculación con el ‘resto del mundo’” (DGCyE, 2009: 31). Para este año hay una división regional que se propone: Pampa y Economías Regionales Extrapampeanas, para lo cual se explicita el criterio utilizado y responde al resultado de un proceso complejo como es la División Internacional del Trabajo,

“–que es también de la producción y el espacio– una categoría conceptual de poderosa carga explicativa, que tiene su equivalente en la División Nacional del Trabajo –también de la producción y el espacio–. Ambas categorías son fundamentales para alcanzar explicaciones y aprendizajes legítimos en torno a los procesos de diferenciación y desigualdad sociales y territoriales que, si bien existen desde los tiempos de la conquista y la colonización, ahora se consolidan en torno a un modo de dominación y producción de carácter capitalista. La enseñanza de estas cuestiones debe contribuir a construir significados sobre el desarrollo geográfico desigual como base para el conocimiento de las asimetrías y desigualdades, por ejemplo, entre lo que se ha denominado Pampa y Economías Regionales Extrapampeanas. De modo tal que esta explicación atienda, además, a las diferencias y matices que existen hacia el interior de ellas” (DGCyE, 2009: 40).

Para los tres últimos años, que constituyen el ciclo superior, la propuesta contempla que los temas del ciclo anterior sean “ampliados y profundizados a lo largo del ciclo superior en función de la incorporación de espacios, escalas geográficas y relaciones entre los espacios y las sociedades antes no tratadas, o bien, en el caso que sí se lo haya hecho, se fortalecen enfoques y métodos que profundicen los conocimientos antes adquiridos sobre los mismos espacios” (DGCyE, 2010: 7). Para cuarto año la escala sería mundial y para quinto, la Argentina y su relación con el mundo, siendo para ambos casos la globalización neoliberal el contexto en el que se deberían abordar.

El diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, para la enseñanza de la Geografía, no descarta las regionalizaciones, pero arroja claridad sobre los criterios utilizados para definir regiones y para qué se divide el territorio de esa manera. Asimismo, las regiones no son estudiadas

como aisladas de un contexto y sólo como una parte de la totalidad, sino que el conjunto y las regiones se relacionan de manera dialéctica, siendo el contexto parte constitutiva de la región, así como ésta expresa de manera relacional las características de la totalidad. Los paradigmas que dan sustento a esta formulación están dentro de la geografía crítica, “principalmente aquellos de raigambre más estructural –representado en mayor medida por las corrientes geográficas radicales–, las de cuño fenomenológico y existencialista –en parte hallables en el humanismo geográfico– y más recientemente las geografías posmodernas” (Op. cit.: 7). Se rompe, así, con la tradición descriptiva, objetiva y esencialista, ya que considera “la subjetividad, el reconocimiento de la diferencia cultural, la identidad y la consideración del otro y de otros espacios” (Op. cit.: 41).

2. LOS APORTES DEL CONCEPTO Y LA TEORÍA DEL LUGAR

A la renovación del concepto de región de la década de 1990, se le suma la reformulación del concepto de lugar, planteado como una representación alternativa del espacio geográfico, en oposición a las concepciones tradicionales dominantes en las ciencias sociales que lo consideran como estático y separado de los procesos sociales que ocurren en él (Agnew, 1993).

De acuerdo a este autor, en las ciencias sociales contemporáneas dos “comunidades interpretativas” relacionan el espacio, la escala y la cultura de distintas maneras, con énfasis diferentes dentro de los dos grupos. El primer grupo considera al espacio en términos de una unidad histórica de estudio nacional-estatal en la cual una cultura “moderna” y nacional tiende a desplazar a las culturas “tradicionales” o locales residuales.

Una segunda comunidad interpretativa considera al espacio como estructural. Desde este punto de vista, los efectos espaciales de unidades particulares como los distritos o regiones, son fijos y constantes debido a sus relaciones recíprocas. Así, un área (o ciudad) industrial central contrasta con una periferia (o *hinterland*) proveedora de recursos en términos de una relación estructural y social/cultural de superioridad/inferioridad. Sin embargo, en cada caso, se considera a la cultura como un producto inherente a las relaciones estructural-espaciales dominantes que proporcionan la estructura para el estudio.

Ninguna de las dos “comunidades interpretativas” ha demostrado gran autoconciencia acerca de sus representaciones del espacio, la escala y la cultura. Son geografías “ocultas”. Ninguna de las dos comunidades interpretativas considera al espacio y a la sociedad más que como “externamente relacionados”. Esto significa que hay una tendencia a ver al espacio como un tablero a través del cual se “mueven” los procesos sociales o como una serie de “contenedores” en particulares escalas para las culturas y los procesos sociales.

Lo que comparten estas representaciones del espacio es una “actitud abstracta”. Utilizan las metáforas espaciales para categorizar e incluir observaciones sin prestar mayor atención a su

impacto en la selección y ordenamiento de lo “concreto particular”. Las ciencias sociales modernas sufren de una especie de desorden perceptivo en el cual las representaciones del espacio establecen límites para los procesos no espaciales en lugar de brindar una comprensión del espacio y la sociedad como inextricablemente relacionados. En este sentido, John Agnew, así como otros autores provenientes de la Geografía (Duncan, Ley, Pred, Soja) y las ciencias sociales (Cox, Kern, Giddens), proponen una concepción alternativa del espacio y la sociedad como “internamente relacionados”.

Como una representación alternativa del espacio, la Teoría del Lugar planteada por Agnew, presenta tres elementos principales interrelacionados en el concepto de lugar:

- 1) *locale*, los sitios o emplazamientos en los cuales se constituyen las relaciones sociales (que pueden ser informales o institucionales), asimilable al espacio absoluto y las coordenadas geográficas;
- 2) localización, los efectos de los procesos sociales y económicos sobre los locales operando a escalas más amplias, en términos del espacio relativo, combinando escalas de análisis;
- 3) el sentido del lugar, la “estructura de sentimiento” local, vinculable a la concepción relacional del espacio, en tanto las relaciones sociales le otorgan un sentido al lugar y, eventualmente, generan un sentimiento de pertenencia e identificación.

Por ejemplo: el hogar, el trabajo, la escuela, la iglesia y otros ámbitos cotidianos, forman nodos alrededor de los cuales circulan las actividades humanas y que pueden crear un sentido del lugar, tanto geográfica como socialmente.

Por ende, el lugar hace referencia a áreas discretas, si bien “elásticas”, en las que están localizados los emplazamientos para la construcción de las relaciones sociales y con las que las personas pueden identificarse. “Los ‘itinerarios’ y ‘proyectos’ de la vida cotidiana, para utilizar el lenguaje de la geografía temporal, proporcionan el ‘pegamento’ práctico para el lugar en estos tres aspectos. En la medida en que los lugares son similares en estos aspectos, interrelacionados y contiguos, es posible hablar de una ‘región’ de lugares. En tal situación, el sentido del lugar se puede proyectar en la región o en una ‘nación’ y puede dar origen al regionalismo o al nacionalismo. Este sentido del lugar no está necesariamente limitado a la escala de la localidad” (Agnew, 1993: 11).

CONCLUSIONES

La Geografía escolar se ha caracterizado por tener una renovación tardía respecto de los debates de la Geografía académica. Su institucionalización muy ligada a la importancia de la construcción de una identidad territorial, en el contexto de la consolidación del Estado nacional argentino, perduró más allá de lo pensado. La fuerza de los postulados positivistas sólo dejó paso a una geografía de fuerte impronta vidaliana. “La propuesta de esta Geografía regional resultó funcional para ayudar a

que los ciudadanos construyeran una concepción del país como un conjunto de regiones, diferenciadas por sus géneros de vida pero complementarias al punto de constituir una totalidad, una unidad: el estado-nación” (Villa y Zenobi, 2005: 10).

Sin embargo, ambas corrientes de pensamiento geográfico (positivismo y regionalismo) caracterizaron a los contenidos que se enseñaron en las aulas hasta prácticamente la década de 1990. Sólo entonces la necesidad de implementar cambios en los diseños curriculares de la escuela media, favoreció la apertura al debate acerca de qué enseñar.

Asimismo y de la mano de pensar la enseñanza de contenidos renovados, se comenzó a cuestionar la forma de enseñar. Las interminables descripciones de la superficie terrestre o su abordaje por regiones (caracterizando las condiciones físicas, los relieves, el clima, las formaciones vegetales, pasando por las actividades económicas y la distribución de la población) constituían los contenidos y el modo de enseñarlos. Las regiones eran consideradas como fragmentos de rompecabezas de los que nunca se explicitaban sus criterios de demarcación. Aparentemente eran regiones naturales, ¿qué quería decir esto? “La historia de la disciplina Geografía y la de la asignatura Geografía convergen en una debilidad compartida: el peso de la descripción por sobre la explicación o la comprensión” (Villa y Zenobi, 2005: 22)

La instancia superadora de la descripción y de la clasificación de regiones como realidades estáticas e inconexas unas con otras, la encontramos en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires. Encuentra su fundamento en la Geografía Social que “puede ser definida no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino por las relaciones sociales que estructuran las sociedades y las relaciones que éstas mantienen con sus espacios: lo cual involucra cómo los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen sociedad, y con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan” (DGCyE, 2010: 1)

En la enseñanza de la geografía hoy, la dimensión regional aparece nuevamente con recortes espaciales de escala regional en la propuesta de la enseñanza de América Latina (como en el caso del estudio de los bloques regionales).

La potencialidad del uso del concepto en la actualidad radica en la utilización a partir de la propia definición de la región y los criterios usados para su delimitación, es decir, la tarea de la regionalización. De la misma forma, el concepto de lugar también presenta un potencial para la enseñanza de la Geografía en tanto destaca la percepción y la mirada subjetiva de distintos grupos y clases sociales en su relación con el espacio geográfico, superando la instancia descriptiva y la falta de definición y justificación de los recortes.

Poder trabajar con regiones climáticas, geomorfológicas, facilita el juego de definición y la explicitación de que la región es una construcción acorde a lo que interesa estudiar. Asimismo, impide el “forzamiento” de querer hacer entrar en una región todas las características respetando límites que no serían pertinentes ni justificados. La construcción de regiones es una interesante estrategia para la enseñanza en Geografía. La búsqueda de criterios, la comparación entre distintas

producciones y la mirada crítica sobre regionalizaciones ya establecidas, son herramientas fructíferas para la construcción de aprendizajes significativos.

¿Cómo superar el estudio de la argentina fragmentada en regiones que parecieran funcionar autónomamente y con una lógica propia del lugar? Algunas alternativas se abordan a través de los circuitos productivos, otras proponen una regionalización definida a partir de criterios económicos e históricos: economía pampeana/extrapampeanas. En otra escala, se utilizan los bloques regionales; Mercosur, Nafta, Unión Europea. El riesgo de caer en una naturalización de estas otras regionalizaciones se puede superar contextualizando, recurriendo al proceso histórico que lleva a su formación, explicitando los criterios y trabajando cada uno de estos recortes no como una única dimensión, sino como parte de un sistema multidimensional. Pero tampoco como una parte de un rompecabezas, porque el modo en que cada recorte se vincula con “el afuera”, varía según el criterio de definición del recorte, por lo que también cambia “el afuera”. Esta multiplicidad de regiones que podemos construir y utilizar, es en lo que radica la riqueza del concepto. Así los bloques regionales facilitan la comprensión del modo en que los países se insertan en el mercado mundial desde hace unas décadas. Sin embargo, no sirve para explicar los desplazamientos de migrantes y refugiados en el mundo.

Esta relación dialéctica entre las distintas escalas y enfoques, también se expresa en la incorporación de una representación alternativa del espacio geográfico, a partir de los aportes del concepto y la teoría del lugar, que permite la flexibilidad necesaria del recorte y la adscripción geográfica en relación con los fenómenos y procesos analizados, teniendo en cuenta los grupos y actores sociales, así como la combinación de escalas de análisis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agnew, John (1993) Cap. 14: “Representar el espacio. Espacio, escala y cultura en las ciencias sociales”. En Duncan, J. y Ley, D. (eds.) (1993) *Place/culture/representation*. Routledge, Londres. Traducido por F. Fritzsche, Departamento de Geografía, UBA, 1996.

Barsky, Andrés (2000a) “La región como noción operativa. Algunas reflexiones sobre el abandono del enfoque regional en la geografía argentina.” En *Reflexiones geográficas*, n. 9. Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Barsky, A. (2000b) “Auge y ocaso de las ‘regiones geográficas argentinas’ de Federico Daus. De un pasado con certezas a una actualidad de fragmentación”. En *Anuario de la División Geografía 2000-2001*. Universidad Nacional de Luján.

- Benedetti, Alejandro (2009) “Los usos de la categoría región en el pensamiento geográfico argentino”. En *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. XIII, n. 286, Universidad de Barcelona.
- Capel, Horacio (1981) *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea: una introducción a la geografía*. Barcanova, Barcelona, 1988.
- Castells, Manuel (1974) *La cuestión urbana*. Siglo XXI, México.
- Coraggio, José Luis (1987) *Territorios en transición*. Ciudad, Quito.
- Daus, Federico (1957) *Geografía y unidad argentina*. Instituto de Publicaciones Navales, Buenos Aires, 1978.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires (DGCyE) (2006) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Primer año/ESB, La Plata.
- DGCyE (2007) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Segundo año/ESB, La Plata.
- DGCyE (2007) *Ley de Educación Provincial N° 13.688*.
- DGCyE (2009) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Tercer año/ESB. Ciencias Sociales, La Plata.
- DGCyE (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Cuarto año/ES. Geografía, La Plata.
- DGCyE (2010) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Quinto año/ES, La Plata.
- DGCyE (2011) *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Cuarto año/ES, La Plata.
- Figueira, Ricardo (1977) *Geografía, ciencia humana. Humboldt, Ritter, Vidal de La Blache y otros*. Centro Editor de América Latina (CEAL), Buenos Aires, 1987.
- Fritzsche, Federico (1993) “La geografía y el mito de la naturaleza nacional. Un ensayo de interpretación de *Geografía y Unidad Argentina*, de F. Daus.” En *Actas de las Primeras Jornadas Platenses de Geografía*, Departamento de Geografía, UNLP, 1995.
- Fritzsche, F.; Kohan, Gustavo, y Vio, Marcela (2004) “Globalización: algunos debates sobre el proceso y el concepto desde América Latina”. En *Realidad Económica*, n. 208. Instituto Argentino para el Desarrollo Económico (IADE), Buenos Aires.
- Harvey, David (1973) *Urbanismo y desigualdad social*. Siglo XXI, México, 1977.
- Juillard, Etienne (1962) “La región: ensayo de definición”. En *Annales de Géographie*. Vol. XXI, n. 387.
- Ministerio de Cultura y Educación (MCyE) (1993) *Ley Federal de Educación N° 24.195*.
- MCyE y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (1993); *SISTEMA EDUCATIVO Nacional de Argentina: 1993* [informe realizado por Darío Pulfer (et. al.)]. Buenos Aires.

MCyE (1995) *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Consejo Federal de Cultura y Educación, Buenos Aires.

Ministerio de Educación (2006) *Ley Nacional de Educación N° 26.206*.

Moraes, Antonio (1983) *Geografía. Pequeña historia crítica*. Hucitec, San Pablo, 1985.

Quintero Palacios, Silvina (1992) *Geografía y educación pública en los orígenes del territorio y la nación (Argentina, 1863-1890)*. Instituto de Geografía, UBA.

Quintero Palacios, S. (1995) “Límites en el territorio, Regiones en el papel: Elementos para una crítica”. En *Realidad Económica*, n. 131. IADE, Buenos Aires.

Sgubin, Nadina (2016) “La Ley Federal de Educación y algunas imágenes contrapuestas sobre el propósito de las políticas educativas”. Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, mimeo.

Souto, Patricia (1996) “Geografía y Universidad. Institucionalización académica y legitimación científica del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires”. En *Territorio*, N° 8, Instituto de Geografía, UBA.

Vio, M. (2003) “Auge, declinación y renovación de la cuestión regional. Un análisis de la trayectoria de la Ciencia Regional”. Programa de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO, Buenos Aires, mimeo.

Villa, Adriana y Zenobi, Viviana (2005) “Situación y perspectivas de la Enseñanza de la Geografía”. Dirección de Educación Superior, DGCyE, La Plata, Seminario.