



Historia

ISSN: 0073-2435

revhist@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile

SANHUEZA, CARLOS

EL OBJETIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NO ES EL DE FORMAR GEÓGRAFOS. HANS STEFFEN Y LA TRANSFERENCIA DEL SABER GEOGRÁFICO ALEMÁN A CHILE. 1893-1907

Historia, vol. I, núm. 45, enero-junio, 2012, pp. 171-197

Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33423276006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CARLOS SANHUEZA*

EL OBJETIVO DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NO ES EL DE FORMAR
GEÓGRAFOS. HANS STEFFEN Y LA TRANSFERENCIA DEL SABER
GEOGRÁFICO ALEMÁN A CHILE. 1893-1907**

RESUMEN

El presente artículo analiza la praxis pedagógica en Hans Steffen como profesor en el Instituto Pedagógico de Santiago, entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. En un sentido, se define el marco en el cual este concibió a la disciplina geográfica, particularmente en Alemania. Aquí se busca determinar los principales tópicos y discusiones que permitieron que dicha materia se transformara en una disciplina científica institucionalizada. En segundo lugar, se analizan las lecturas que hizo Steffen de tales tópicos y discusiones de modo de identificar sus influencias. Finalmente, se estudia cómo tales tópicos y discusiones se transfirieron a sus clases en el Instituto Pedagógico, como a los planes y programas de estudio de la geografía que Steffen ayudó a redactar para el sistema educativo chileno entre 1893 y 1907.

Palabras clave: Hans Steffen, Instituto Pedagógico de Santiago de Chile, transferencia de saberes, relaciones intelectuales entre Chile y Alemania.

ABSTRACT

This article discusses the educational praxis in Hans Steffen as a professor at the Pedagogical Institute of Santiago between the late nineteenth and early twentieth centuries. In a sense this work defines the framework in which Steffen conceived the discipline of geography, particularly in Germany. This article looks to determine the main topics and discussions that allowed this subject matter to be transformed into an institutionalized scientific discipline. Second, it analyzes the materials that Steffen

* Ph. D. en Historia Moderna (Neuere Geschichte), Universität Hamburg, Alemania. Académico e investigador de la Universidad de Talca, Chile. Correo electrónico: casanhueza@utalca.cl

** El presente trabajo ha recibido el financiamiento de Fondo de Ciencia y Tecnología de Chile (FONDECYT), Proyecto Regular N° 1100550. El autor agradece al citado programa su patrocinio. Asimismo, el trabajo ha contado con el apoyo de la Sociedad Científica Alemana (DFG, en su sigla germana) a través de una estadía de Profesor Visitante Mercator (*Mercator-Gastprofessur*) en la Universidad de Colonia, Alemania, durante el semestre de invierno de 2010-2011. Finalmente, el autor desea agradecer la valiosa colaboración de Katharina Motzkau de la Universidad de Colonia, como la disposición y ayuda de los encargados de la sección Legados del Instituto Iberoamericano de Berlín, Dr. Gregor Wolff y Gudrun Schumacher. La reproducción de los legados de Hans Steffen ha contado con la autorización del citado instituto berlínés.

read on different topics and discussions in order to identify his influences. Finally, we study how such topics and discussions were applied to their classes at the Pedagogical Institute, as to the plans and programs for the study of geography that Steffen helped to write for the Chilean educational system between 1893 and 1907.

Key words: Hans Steffen, Pedagogical Institute of Santiago, Chile, Transfer of Knowledge, intellectual relations between Chile and Germany.

Fecha de recepción: junio de 2011

Fecha de aceptación: octubre de 2011

Desde hace un tiempo se han venido revisando críticamente aquellas nociones “difusionistas” que han conceptualizado el desarrollo científico en tanto transmisión del centro a la periferia, o como internacionalización de la ciencia occidental¹. En este sentido se ha puesto el foco en otros factores, hasta ahora desatendidos o definitivamente ignorados, que apuntan al contexto local en el cual se instala dicho saber. A partir de lo anterior, se ha analizado el enfrentamiento de diferentes formas de conocimiento, redefiniciones culturales, traducciones e invención de nuevos significados y modos de comunicación que se articulan en los desplazamientos de saberes. Desde este punto de vista, se ha examinado en qué sentido la ciencia occidental es introducida y recontextualizada bajo parámetros ajenos a sus centros de generación. En este aspecto el elemento local no es visto tan solo como la persistencia o la huella de contenidos premodernos, sino antes bien como el marco que permite la emergencia de nuevos discursos. De allí que la organización del saber sea tanto o más importante de comprender que los propios conocimientos adquiridos².

¹ Respecto a una clásica crítica al “difusionismo”, véase Bruno Latour, *Science in action*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1987, 132-141.

² En relación al desplazamiento de saberes, véase Feza Günerman y Dhruv Raina (eds.), *Science between Europe and Asia. Historical Studies on the transmission, adoption and adaption of knowledge*, Heidelberg, London, New York, Springer, 2011, 1-9 y 165-176; y Scott L. Montgomery, *Science in Translation: Movements of Knowledge through Cultures and Time*, Chicago, University of Chicago Press, 2002. Respecto a la historia de la ciencia en América Latina, véase Rafael Sagredo (ed.), *Ciencia-mundo: orden republicano, arte y nación en América*, Santiago, Editorial Universitaria, Centro Barros Arana, 2010; Irina Podgorny, *El sendero del tiempo y de las causas accidentales. Los espacios de la prehistoria en la Argentina, 1850-1910*, Rosario, Prohistoria ediciones-Colección Historia de la Ciencia, 2009; Irina Podgorny y María Margaret Lopes, *El desierto en una vitrina. Museos e historia natural en la Argentina, 1810-1890*, México, Limusa, 2008; Mauricio Nieto, *Orden social y orden natural: ciencia y política en el Semanario del Nuevo Reino de Granada*, Madrid, CSIC, 2007; Marcos Cueto, *Excelencia Científica en la Periferia: Actividades Científicas e Investigación Biomédica en el Perú 1890-1950*, Lima, Tarea, 1989. En relación a la transferencia de saberes, principalmente para el caso alemán, véase Johann Anselm Steiger, *Innovation durch Wissenstransfer in der Frühen Neuzeit. Kultur- und geistesgeschichtliche Studien zu Austauschprozessen in Mitteleuropa*, Amsterdam, Rodopi, 2010; Steffen Sammler, *Wissenstransfer und gesellschaftliche Modernisierung: England und Frankreich in der sächsischen Industrialisierungsdebatte des 19. Jahrhunderts*, Leipzig, Univ. Habil., 2010; Andreas Renner, *Russische Autokratie und europäische Medizin: organisierter Wissenstransfer im 18. Jahrhundert*, Stuttgart, Steiner, 2010; Alberto García Porras y Adela Fábregas García, “Genoese trade networks in the southern Iberian peninsula: trade, transmission of technical knowledge and economic interactions”, en: *Mediterranean Historical Review* 25:1, London,

El presente artículo, bajo esta inspiración teórica, analiza la praxis pedagógica de Hans Steffen como profesor en el Instituto Pedagógico de Santiago, en tanto indicador de un conjunto de saberes que se transfirieron de Alemania a Chile entre fines del siglo XIX y comienzos del XX. En un sentido, se define el marco en el cual Steffen concibió a la disciplina geográfica, particularmente en Alemania, de forma de determinar los principales tópicos y discusiones que permitieron que dicha materia se transformara en una disciplina científica institucionalizada. En segundo lugar, se analizan las lecturas que hizo Steffen de tales tópicos y discusiones, de modo de identificar sus influencias y distanciamientos. Finalmente, se estudia en qué sentido y de qué forma tales tópicos y discusiones se transfirieron a sus clases en el Instituto Pedagógico, como a los planes y programas de estudio de la geografía que ayudó a redactar para el sistema educativo chileno entre 1893 y 1907.

La base documental de este trabajo corresponde al legado de Hans Steffen depositado en el Instituto Iberoamericano de Berlín, del cual se han revisado los apuntes y textos de estudio de su período de estudiante en la Universidad de Halle, los manuscritos de los apuntes de clases en Chile, los textos de estudio utilizados en Chile y un conjunto de artículos, como libros de geografía, leídos y anotados por Steffen bajo la denominación de “Metodología de Kirchhoff” (*Methodik Kirchhoff*) y “Enseñanza de la Geografía” (*Geographischer Unterricht*). Es a partir de tal documentación que se ha conceptualizado la noción de praxis pedagógica, dado que se pudo contar con la información usada por Steffen para dictar sus cátedras y preparar clases, así como con apuntes de lecturas realizadas.

HANS STEFFEN EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO DE SANTIAGO DE CHILE

Friedrich Emil Hans Steffen nació el 27 de julio de 1865 en Fürstenwerder-Uckermark, en la región de Brandemburgo en Alemania. En 1883 comenzó en Berlín estudios de historia, entre otros con Ernst Curtius y Theodor Mommsen. Más tarde continuó su formación universitaria, esta vez de geografía, con Alfred Kirchhoff en la Universidad de Halle y Ferdinand von Richthofen en Berlín. En 1886 se doctoró en estudios geográficos. Luego de graduarse, Steffen inició la larga carrera por alcanzar un nombre en la academia germana. En 1887 comenzó a redactar la sección

2010, 35-51; Karl-Heinz Best, “Kann man Transfer messen?”, Oliver Stenschke y Sigurd Wichter (eds.), *Wissenstransfer und Diskurs*, Francfort del Meno, Peter Lang, 2009; Dittmar Dahlmann (ed.), *Elitenwanderung und Wissenstransfer im 19. und 20. Jahrhundert*, Essen, Klartext, 2008; Renate Mayntz, *Wissensproduktion und Wissenstransfer: Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit*, Bielefeld, Transcript, 2008; Burghart Schmidt (ed.), *Von der Geschichte zur Gegenwart und Zukunft: Wissenstransfer und Innovationen rund um das Mare Balticum*, Hamburg, DOBU, Wiss. Verl. Dokumentation & Buch, 2007; Hartmut Kaelble, “Herausforderungen an die Transfersgeschichte”, *Comparativ* 16:3, Leipzig, 2006, 7-12; Heinz Rieter (ed.), *Deutsche und russische Ökonomen im Dialog: Wissenstransfer in historischer Perspektive*, Marburg, Metropolis-Verlag, 2005; Michel Espagne, “Der theoretische Stand der Kulturtransferforschung”, Wolfgang Schmale (ed.), *Kulturtransfer. Kulturelle Praxis im 16. Jahrhundert*, Wien, StudienVerlag, 2003, 63-75; Michel Espagne, “Kulturtransfer und Fachgeschichte der Geisteswissenschaften”, *Comparativ* 10:1, Leipzig, 2000, 42-61.

geográfica de la *Enciclopedia Alemana*, texto que le copó todo su interés y le permitió conectarse a las redes científicas europeas. Dos años más tarde, por sugerencia de su maestro Richthofen, aceptó el contrato del gobierno chileno a fin de asumir funciones como profesor en el recién creado Instituto Pedagógico de Santiago. Con 24 años, Hans Steffen iniciaba una travesía al otro lado del mundo que cambiaría para siempre su trabajo³.

El arribo de Steffen se mostraba propicio al presentarse Alemania, en ámbitos educativos y científicos, como modelo para Chile. Hacia la década de 1880, las enormes posibilidades que brindaba la exportación del salitre influyeron para que los gobiernos de Domingo Santa María y de José Manuel Balmaceda se preocupasen de incentivar mejoras en la educación nacional. Chile entonces no contaba con una institución de educación superior encargada de formar a los profesores secundarios. Si bien existía una experiencia de formación de docentes primarios, impulsada por Domingo Faustino Sarmiento desde 1843 al fundarse la primera Escuela Normal, la preparación de profesores secundarios no estaba sistematizada e incluso muchos de los que desempeñaban dichas funciones lo hacían desde la experiencia y los conocimientos adquiridos en sus profesiones u actividades específicas, sin contar con una preparación pedagógica adecuada. Fue justamente la constatación de esta carencia la que llevó al gobierno del presidente Santa María a enviar una misión pedagógica a Berlín en 1881, integrada por Valentín Letelier, Claudio Matte y José Abelardo Núñez, con el objeto de recabar información respecto de los adelantos pedagógicos que se venían suscitando en dicho país. En este entendido, el ministro plenipotenciario de Chile en Berlín, Domingo Gana, recibió instrucciones a fin de buscar y contratar profesores alemanes con el propósito de instalar en Chile un Instituto Pedagógico Secundario⁴.

Finalmente, y tras una serie de incertidumbres ante la inminencia de una guerra civil, los esfuerzos realizados por los promotores del cambio educativo en Chile permitieron que se decretara la fundación del Instituto Pedagógico el 29 de abril

³ Respecto a la biografía de Hans Steffen he seguido a Francisco Mena y Héctor Velásquez, “Hans Steffen en su contexto”, Hans Steffen, *Patagonia Occidental. Las cordilleras patagónicas y sus regiones circundantes*, Santiago, Colección Exploradores del Fin del Mundo, 2009; José Miguel Pozo, “Hans Steffen: maestro, geógrafo y pionero de la Patagonia Occidental”, *Universum* 20:1, Talca, 2005; Mateo Martinic Beros, *Los alemanes en la Patagonia Chilena*, Punta Arenas, Universidad de Magallanes, Archivo Emilio Held Winkler, Deutsch-Chilenischer Bund, 2005; Germán Carrasco, *Hans Steffen. Pedagogo, Geógrafo, Explorador, Experto en límites*, Santiago, Edición Instituto Geográfico Militar, 2002; Francisco J. Donoso, *Hans Steffen: el geógrafo de la Patagonia*, Santiago, Ediciones Platero, 1994; Arturo Hauser, “Hans Steffen, precursor del concepto falla liquine-ofqui”, *Revista geológica de Chile* 18:2, Santiago, 1991, 177-180; Alden Gaete J., “Hans Steffen y su obra”, *Revista chilena de historia y geografía* 157, Santiago, 1989, 267-278; Georg Schwarzenberg Herbeck, “Tres exploradores en la Patagonia: Hans Steffen, Max Junge, Augusto Grosse”, *Deutsch-Chilenischer Bund*, Santiago, 1985, 46-53; Georg Schwarzenberg Herbeck, “Dr. Hans Steffen, Prof. der Geschichte u. Erdkunde, Patagonienforscher. Aus dem unveröffentlichten Stammbuch der Deutschen in Chile”, *Condor* 46:2600, Santiago, 1984, 3; Manuel Rojas, “Hans Steffen y la lealtad”, *Babel. Revista de Arte y Crítica* 37, Santiago, 1947, 24-35; Otto Quelle, “Zur Erinnerung an Hans Steffen”, *Iberoamerikanisches Institut* 10, Berlin, 1936-1937, 508-510.

⁴ Véase Jean-Pierre Blancpain, *Les allemands au Chili: 1816-1945*, Colonia, Böhlau Verlag, 1974; Rolando Mellafe y María Teresa González, *El Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile (1889 - 1981): su aporte a la educación, cultura e identidad nacional*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Lom, 2007; y José Miguel Pozo, *op. cit.*

de 1889. Desde un primer momento esta institución reflejó las recomendaciones de quienes estudiaron el modelo en Alemania. No solo se contrataron docentes de esa nacionalidad, sino que también se promovió la fundación de un nuevo centro de estudio, que tendría como objetivo modificar el sistema de enseñanza en los colegios fiscales, adoptando el método concéntrico, bajo las instrucciones de los informes prusianos de Matte y Letelier. Este método consistía en un cambio de una educación basada en la enseñanza memorística, o *encyclopédica*, a una más bien centrada en el razonamiento inductivo. La implantación de este nuevo modelo suponía que los profesores debían tener un perfil especializado, particularmente en los ramos científicos, personal que el país por entonces no poseía. La fundación del Instituto Pedagógico, como la llegada de profesores alemanes, fue vista como la posibilidad de solucionar de forma rápida tales falencias. En este sentido, tal institución educativa llegó a ser un hito y punto de referencia en la influencia intelectual alemana en Chile⁵.

Importante es observar las instrucciones dadas por el ministro de Instrucción Pública chileno, Federico Puga Borne, al agregado diplomático chileno en Berlín, al encargársele la búsqueda del nuevo personal docente un año antes de la creación del Instituto Pedagógico. El oficio constata la falta de especialistas en Chile, país que “aún no cuenta sino con un número corto de personas instruidas especialmente para dedicarse a la enseñanza”. En ese punto se destacaba cómo Alemania, “a causa de sus grandes progresos en la instrucción pública, es sin duda la nación en la cual pueden elegirse con mayor facilidad maestros idóneos para un establecimiento pedagógico”⁶. Posteriormente se establecían las condiciones contractuales para los profesores reclutados, tales como la obligación de dar clases en español, dedicación exclusiva y elaboración de un plan de estudio y un reglamento para el instituto, cuya organización quedaría a cargo de estos. Por su parte, el gobierno les ofrecía un contrato por seis años, la adquisición de los “útiles e instrumentos que juzguen necesarios para la enseñanza de sus respectivos ramos” y la posibilidad de que, al término del período, se quedasen bajo las mismas condiciones “todo el tiempo que obtengan la confianza del gobierno”⁷. En otro sentido, este documento deja al descubierto el conocimiento que los enviados habían adquirido del sistema germano, puesto que solicitaba al embajador chileno en Berlín que los candidatos hubieran rendido ciertas pruebas estatales alemanas e incluso dejaba clara la nota mínima obtenida. Finalmente, se hacía hincapié en la edad de los posibles contratados, como en la preferencia que se daba a las más altas jerarquías del sistema universitario germano. Luego de negociaciones y solicitudes de consejo a profesores universitarios, principalmente de Berlín, se nombró a un grupo de siete académicos que cubrirían la mayor parte de las áreas solicitadas⁸.

⁵ Véase Blancpain, *op. cit.*, 664-681 y Mellafe y González, *op. cit.*, 79.

⁶ Véase *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, año XII, N° 3311, 1 de junio de 1888, 1030.

⁷ *Idem*.

⁸ Los contratados fueron Federico Johow (botánica y zoología); Enrique Schneider (pedagogía y filosofía); Alberto Beutell (física y química); Reinhold von Lilienthal (matemáticas); Hans Steffen (historia y geografía); Federico Hanssen (filología clásica) y Rodolfo Lenz (inglés, francés e italiano). De la tota-

Sin lugar a dudas, el impacto que tuvo el trabajo de los profesores alemanes en la educación chilena, como respecto del desarrollo de algunas ramas de las ciencias, fue “revolucionario”, al decir del político chileno formado en Alemania, Isidoro Errázuriz. En efecto, los llamados por el propio Errázuriz “sistemas pedagógicos” se vieron transformados con la introducción de las teorías germanas. En particular, la corriente doctrinaria de Friedrich Herbart y el modelo universitario de Guillermo de Humboldt fueron trascendentes. Herbart abogaba por un cambio epistemológico, centrado en una enseñanza científica basada en la psicología. Este sistema ponía al alumno en el centro del proceso de aprendizaje⁹. El modelo enfatizaba el conocimiento que los propios alumnos lograban por sí mismos a través de sus experiencias en laboratorios, la enseñanza intuitiva y la observación de la naturaleza¹⁰. Respecto del modelo humboldtiano de universidad se privilegiaba que los docentes universitarios no solo fueran meros transmisores de los saberes, sino sobre todo generadores del mismo, muy en la línea con la “formación a través de la ciencia” (*Bildung durch Wissenschaft*). Lo anterior hacía hincapié, por un lado, en la especialización cada vez más institucionalizada del conocimiento, al separarse las disciplinas en diferentes departamentos, como, en otro aspecto, en el privilegio de docentes que se destacaran en sus respectivas áreas. Esta vocación por la investigación, presente en la mayoría de los profesores recién arribados, tuvo una influencia respecto del desarrollo posterior de la ciencia en Chile.

Interesante resulta observar el contrato de Hans Steffen con el gobierno de Chile, como el programa de estudio inicial que rigió su labor. Ambos documentos revelan los márgenes a partir de los cuales este se introdujo en el sistema educativo nacional.

En primer lugar, en el contrato se especificaba que tendría a su cargo la cátedra de Historia Universal y Geografía Física y Política. Su ocupación sería “la enseñanza de los ramos que le están confiando”, no pudiendo ocupar “el resto del tiempo en quehaceres extraños”¹¹. En el *Memorandum* que envió Federico Gana al gobierno de Chile, donde se establecía la “justificación académica de la contratación de Hans Steffen”, se hacía referencia a sus estudios de historia en Alemania. Aquí se enfatizaba que Steffen estaba “orientado respecto de los acontecimientos que hacen época en la Historia Universal”. Sin embargo, la mayor parte de las recomendaciones (que incluían a Richthofen y a Kirchhoff), como la mención a su currículo universitario y trabajos realizados, se orientaban a la disciplina geográfica. De este modo, se afirma que su disertación doctoral sobre “la Alemania inferior”, después de estudios “originales hechos en viajes [...]”, es testimonio digno de reconocimiento por sus investigaciones

lidad de los recién llegados, solo Lilienthal renunció al obtener una cátedra en Alemania y fue sustituido por Augusto Tafelmacher.

⁹ Cristina Alarcón, “Génesis de la formación docente de enseñanza secundaria en Chile. La influencia alemana (1889-1910)”, *Propuesta Educativa* 16: 27, Buenos Aires, 2007, 102.

¹⁰ Andrea Krebs y Úrsula Tapia, *Los Alemanes y la Comunidad Chileno-Alemana en la Historia de Chile*. Santiago, Liga Chileno-Alemana, 2001, 112.

¹¹ Archivo Nacional, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Medu., vol. 721, s/f, 1 de junio de 1889.

profundas y metódicas como también por un interesante estilo descriptivo”¹². No deja de destacarse en el informe del diplomático chileno el trabajo como redactor en jefe de la parte geográfica de la *Enciclopedia Alemana*, donde el joven profesor había demostrado “siempre en ese puesto gran circunspección de las cosas”¹³. Claramente se había buscado un profesor de historia y geografía, sin embargo, se había contratado un perfil que apuntaba principalmente a esta última.

Ahora bien, aunque el título con el que se había contratado a Steffen abarcaba ambas disciplinas, desde el *Primer Estatuto Orgánico* de 1899 y del *Plan de Estudios* de 1890 se dio un énfasis a la historia por sobre la geografía. En el primer reglamento se incluía la historia universal (antigua, medieval y moderna), como la historia de América y de Chile y “contemporánea hasta 1888”. Tan solo al final se agregaba la frase “geografía concurrente”¹⁴. En el programa de 1890, por su parte, se establecía que la historia universal debería estar “armónicamente distribuida en los tres años de estudio”, declarando que la geografía “se enseñará simultáneamente con la Historia, debiendo alcanzar las materias respectivas y elementos de geografía física”¹⁵. No había en Chile, desde la perspectiva de los fundadores del Instituto Pedagógico, una ciencia geográfica independiente en tanto saber disciplinario¹⁶.

Estas discusiones acerca del lugar que ocupaba la geografía entre las disciplinas se estaban dando en Alemania a fines del siglo XIX, polémicas en las cuales el propio Steffen fue un espectador privilegiado desde su condición de estudiante en la Universidad de Halle. En este punto, la relación de la geografía con las instituciones educativas y su naturaleza disciplinaria se ponían en discusión y cuestionamiento.

DEFINICIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA

El período que vivió Steffen como estudiante en Halle y como profesor en Santiago fue de definición e institucionalización de la geografía, particularmente en Alemania.

Hasta antes de 1870, ante la fragmentación política y la ausencia de la geografía como disciplina universitaria independiente, dominaban en Alemania las sociedades geográficas, instituciones que, apoyadas por la burguesía local, publicaban revistas y

¹² *Idem*. La tesis fue publicada como Hans Steffen, *Unterfranken und Aschaffenburg. Eine geographische Studie auf Grundlage der "Bavaria"*, Inaugural-Dissertation zur Erlangung der philosophischen Doktorwürde, Halle, Buchdruckerei von Albert Naucke, 1886.

¹³ Archivo Nacional, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Medu., vol. 721, 12 de mayo de 1889.

¹⁴ Archivo Nacional Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Medu., vol. 762, 29 de abril de 1889.

¹⁵ Ministerio de Instrucción Pública, *Plan de Estudios para el Instituto Pedagógico*, Santiago, Imprenta Nacional, 1889.

¹⁶ Interesante es hacer notar que en el mismo año de 1890 el Programa de Estudio de los profesores normalistas dividía los ramos entre Historia (universal y nacional) y “Geografía y Cosmografía”. Véase Ministerio de Instrucción Pública, *Programa de Estudios de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.

financiaban expediciones¹⁷. Entre estas la más influyente fue la Sociedad de Geógrafos de Berlín (Verein der Geographen Berlins), más tarde denominada Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin, con su *Revista de Geografía General* (*Zeitschrift für Allgemeine Erdkunde*) publicada a partir de 1853¹⁸. En esta etapa las revistas tuvieron un papel importante para el desarrollo de la disciplina, en tanto permitieron la difusión de conocimientos geográficos a nivel internacional y crearon un mercado publicitario para los relatos de expediciones¹⁹. Desde la década de 1870 se advierte, sin embargo, un cambio en la disciplina en Alemania, con la fundación de un conjunto de cátedras de Geografía (1871, Leipzig; 1873, Halle; 1874, Berlín y Göttingen; 1875, Bonn), apoyadas por el ministro de Educación en Prusia Adalbert Falk, quien ordenó en 1875 su institucionalización en todas las universidades prusianas²⁰. El objetivo principal de esta medida era profesionalizar la formación de futuros maestros de geografía, ya que se reconocía su utilidad educativa o *Bildungswert*²¹. Por otro lado, a fin de realizar sus aspiraciones imperiales, el gobierno central necesitaba información sobre las futuras colonias, por lo que la nueva disciplina resultaba útil al escenario internacional²². En este giro, tanto respecto de la legitimación de la geografía en las universidades alemanas como en la especificación de la disciplina, los maestros de Steffen, Ferdinand Freiherr von Richthofen y Alfred Kirchhoff, entre otros, jugaron un papel central.

Claramente el debate conceptual en Alemania fue el elemento que permitió la definición de la geografía como disciplina, así como su relación con los otros saberes e inserción al interior de las instituciones educativas. En un sentido, se discutía si la geografía debía abocarse a la geografía regional (*Länderkunde*) o a la geografía general (*Allgemeine Geographie*).

¹⁷ Bruno Schelhaas e Ingrid Hönsch, “History of German Geography: Worldwide Reputation and Strategies of Nationalisation and Institutionalisation”, Gary S. Dunbar (ed.), *Geography: discipline, profession and subject since 1870. An international survey*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishing, 2001, 12-15.

¹⁸ Imre Josef Demhardt y Birgit Schulte, *Der Erde ein Gesicht geben: Petermanns geographische Mitteilungen und die Anfänge der modernen Geographie in Deutschland*. Katalog zur Ausstellung der Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha im Spiegelsaal auf Schloss Friedenstein in Gotha, 23. Juni bis 9. Oktober 2005, Erfurt, Universitäts- und Forschungsbibliothek Erfurt/Gotha, 2006, 10.

¹⁹ *Ibid.*, 9-11.

²⁰ Schelhaas y Hönsch *op. cit.*, 16; Gerhard Engelmann, *Die Hochschulgeographie in Preußen, 1810-1914*, Wiesbaden, Steiner, 1983, 59.

²¹ Ute Wardenga, “Theorie und Praxis der länderkundlichen Forschung und Darstellung in Deutschland”, Frank-Dieter Grimm y Ute Wardenga (eds.), *Zur Entwicklung des länderkundlichen Ansatzes, Beiträge zur Regionalen Geographie* 53, Leipzig, 2001, 9; Hans-Dietrich Schultz, “Mit oder gegen die Geschichte? Die Tücken des geographischen Paradigmas beim Kampf des Faches um die Oberstufe der höheren Schule Preußens vor dem Ersten Weltkrieg”, Ute Wardenga e Ingrid Hönsch (eds.), *Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchphasen. Studien zur Geschichte der Geographie*, Münster, Institut für Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität, 1995, 35; Gerhard Sandner y Mechthild Rössler, “Geography and Empire in Germany, 1871-1945”, Anne Godlewska (ed.), *Geography and Empire*, Oxford, Blackwell Publishers, 1994, 74-76.

²² Schelhaas y Hönsch, *op. cit.*, 15-16.

Por un lado estaba Alfred Kirchhoff²³, quien tuvo gran influencia en la geografía didáctica al buscar instalar la geografía como materia escolar independiente²⁴ a través de los estudios regionales²⁵. En este aspecto, sus manuales de *Geografía Escolar* de 1882 (*Schulgeographie*), con 110.000 ejemplares impresos, y la *Geografía para las escuelas a partir de los objetivos escolares vigentes de Prusia* (*Erdkunde für Schulen nach den in Preußen gültigen Lernzielen*) en dos tomos de 1892, 96.000 ejemplares impresos del volumen I y 106.000 del volumen II, fueron los que en mayor cantidad se introdujeron en las escuelas de Prusia entre 1880 y 1901²⁶. Kirchhoff visualizaba la disciplina geográfica como una ciencia natural con una parte histórica²⁷, de allí que destacase a la geografía regional como el segmento más importante de la disciplina, en tanto ella estudiaba el carácter de una región en su totalidad. Esto significaba que la geografía debía tener como objetivo central la conexión entre los elementos naturales e históricos, es decir, la interacción entre la población y su medio ambiente²⁸.

Por su parte, Alfred Hettner²⁹ fundó en 1895 la *Revista Geográfica* (*Geographische Zeitschrift*), donde expuso su visión metodológica³⁰. Dicha revista sirvió para debatir en torno a la definición de la geografía y su naturaleza como ciencia y enseñanza³¹. Como teórico principal de la *Länderkunde*, Hettner elaboró un modelo para dividir la tierra en distintas regiones, a fin de elucidar su relación causal. En este aspecto, la geografía ya no tenía que optar entre la afiliación a las ciencias naturales o la historia, puesto que se definía a través del enfoque espacial³².

Ferdinand Freiherr von Richthofen³³, en tanto, conceptualizó la geografía sobre la base de la geología, como una ciencia de la superficie terrestre cuya tarea primordial

²³ Alfred Kirchhoff (1838-1907) ocupó la cátedra de Geografía entre 1873 y 1904 en Halle. Ya antes había adquirido reputación como profesor de esa materia en Mülheim, Erfurt, Berlín y sobre todo en la Academia Real de Guerra de Prusia o *Königlich Preußische Kriegsakademie*. Véase Karl-Heinz Krause, “Zum einhundertsten Todestag von Alfred Kirchhoff”, *Hallesches Jahrbuch für Geowissenschaften* 29, Halle, 2007, 133-134.

²⁴ Krause, *op. cit.*, 139-140.

²⁵ Hans-Dietrich Schultz, *Die Geographie als Bildungsfach im Kaiserreich*, Osnabrücker Studien zur Geographie 10, Osnabrück, 1989, 224.

²⁶ Julia Kreusch, “Alfred Kirchhoff”, *Der Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses als Schulbuchverlag zwischen 1830 und 1918*, Halle, Verl. der Franckeschen Stiftungen Halle im Max Niemeyer Verl. Tübingen, 2008, 204 y 341-345.

²⁷ Schultz, “Mit oder gegen...”, *op. cit.*, 36-37.

²⁸ Krause, *op. cit.*, 137-138; Willi Ule, “Alfred Kirchhoff”, *Geographische Zeitschrift* 13:10, Stuttgart, 1907, 541-542.

²⁹ Alfred Hettner (1859-1941) ocupó el cargo de profesor en 1894 en Leipzig y en 1897 en Tübingen, finalizando entre 1899 y 1928 en Heidelberg.

³⁰ Ute Wardenga, *Geographie als Chorologie. Zur Genese und Struktur von Alfred Hettners Konstrukt der Geographie*, Stuttgart, Steiner, 1995, 67-71.

³¹ Del legado de Steffen se desprende que tal publicación fue una de las fuentes principales que este utilizó.

³² Schultz, “Mit oder gegen...”, *op. cit.*, 47-48.

³³ Entre 1879 y 1883 Ferdinand Freiherr von Richthofen (1833-1905) fue catedrático en Bonn, más tarde en Leipzig, llegando a ser entre 1886 y 1905 titular de la nueva cátedra de Geografía física en la Universidad de Berlín.

consistía en sistematizar los datos obtenidos a través de la observación y de la medición. Desde este punto de vista, él priorizó la geografía general, que dividía los datos según los objetos y fenómenos por su carácter científico, sin atender a una mirada regional o *Länderkunde*, la que valoraba solo en cuanto jugaba un papel didáctico³⁴. A este científico se le adjudica la creación de la escuela de geomorfología y, en especial, la formación en sus coloquios de futuros exploradores, entre los cuales figuró el propio Hans Steffen³⁵.

Friedrich Ratzel³⁶, reconocido como el fundador de la antropogeografía, debatió respecto del papel que tiene el factor humano en relación al elemento natural. Su tesis postulaba que los factores geográficos marcan la cultura humana³⁷. En este sentido, Ratzel siguió a Carl Ritter³⁸, quien justificaba el vínculo estrecho entre la historia y la geografía sobre la base de la existencia de una interrelación entre el hombre y el medio ambiente. En este punto, se asumía la noción de una suerte de predestinación: la tierra escondía la voluntad divina que se iba revelando a través de la historia y, de este modo, se garantizaba la educación y el progreso de la humanidad. La tierra era concebida como la educadora del hombre³⁹.

Se advierte en qué medida en estos debates dominaron ciertos tópicos, tales como la cuestión de si la geografía era una ciencia natural o estaba más ligada a la historia; la relación que existía entre la geografía académica y la geografía didáctica; y la correspondencia entre la *Allgemeine Geographie* (tierra en sus totalidad) y la *Spezielle Geographie* (partes de la superficie terrestre). Finalmente, se discutía si las regiones (o *Länder*) representaban construcciones heurísticas diseñadas por el científico o eran más bien entidades ontológicas en sí mismas.

Steffen reflexionó en Chile respecto de algunas de estas discusiones. Este acercamiento, en gran parte, estuvo mediatisado por sus críticas respecto de quien había sido su maestro en la Universidad de Halle: Alfred Kirchhoff.

UN SABER EN DISCUSIÓN

La historiografía chilena ha sostenido que Steffen fue “formado y entrenado como doctor en geografía e historia y orientado nítidamente hacia el modo de formación o ejercicio de la pedagogía en tales ramas del saber”⁴⁰, lo que sin duda habría

³⁴ Wardenga, *op. cit.*, 10-11; Engelmann *op. cit.*, 74-76.

³⁵ Krause, *op. cit.*, 136; Engelmann, *op. cit.*, 118-120.

³⁶ Friedrich Ratzel (1844-1904) fue en 1876 profesor de Geografía en Munich y entre 1886 y 1904 catedrático en Leipzig.

³⁷ Martin Rössler, *Die deutschsprachige Ethnologie bis ca. 1960. Ein historischer Abriss*, Kölner Arbeitspapiere zur Ethnologie, 2007, 7-8.

³⁸ Catedrático de geografía en Berlín 1825-1859.

³⁹ *Die Erde als das Erziehungshaus des Menschen*. Véase Schultz, “Mit oder gegen...”, *op. cit.*, 31.

⁴⁰ Mónica Gangas y Hernán Santis, “La formación y el desarrollo de la geografía en Chile”, *Revista de Geografía Norte Grande* 14, Santiago, 1987, 75-91. Véase además, de los mismos autores, “Los temas de investigación práctica en la geografía chilena (1830 -1980)”, *Revista de Geografía Norte Grande* 12, Santiago, 1985, 49-63; y “Las huellas del pensamiento geográfico-político de Friedrich Ratzel en la educa-

influido en la docencia que este habría impartido en Chile. Por otro lado, se ha descrito que el geógrafo prusiano habría recibido una educación universitaria en Alemania, con sentido “histórico-geográfico”, donde “el enfoque naturalista de la propuesta cognoscitivo-geográfica de Richthofen, incluyendo revivir el esquema de Varenio, el de Humboldt y el de Ritter, son materia corriente”⁴¹. Finalmente, se ha destacado que la perspectiva de Steffen, cercano a un enfoque “naturalista y determinista”, habría retrasado “la incorporación de los conceptos de antropogeografía y geografía humana” en el país⁴². No cabe duda de que estos comentarios, construidos sobre la base de las opiniones de los alumnos del Instituto Pedagógico de Santiago, de alguna forma retratan la labor de Steffen y su influencia en Chile. Sin embargo, al analizar los escritos del propio Steffen, tales afirmaciones se relativizan, así como se visibiliza la presencia de Kirchhoff en desmedro de la de Richthofen.

En el legado berlinés de Steffen se encuentra una carpeta con un conjunto de notas bibliográficas relativas a la geografía como enseñanza universitaria y secundaria, así como a la naturaleza misma de la disciplina, titulada por el propio Steffen como “Método Kirchhoff”. La mayor parte de estas referencias (más de 25) son el resultado de las lecturas de la *Revista Geográfica (Geographische Zeitschrift)* entre los años 1895 y 1903⁴³. Originalmente esta carpeta recogía las lecturas de Steffen para la redacción de un artículo sobre Kirchhoff en un libro homenaje que se escribió para el profesor de Halle. Sin embargo, los textos, así como los problemas tratados, superaron ampliamente al artículo que finalmente fue publicado⁴⁴. La lectura de lo que Steffen seleccionó, citó, subrayó y apuntó está referido a cuestiones tales como ¿se deben mantener unidas la historia y la geografía?, ¿es la geografía una ciencia natural o humana?, ¿cómo se debe enseñar?

Steffen discute en Kirchhoff la crítica que este último le hizo a Carl Ritter, al concebir a la geografía como una mera ciencia auxiliar de la historia. Para Kirchhoff, según Steffen, la geografía se define como una ciencia natural con elementos históricos integrados⁴⁵. Esta integración se hacía en virtud de que la geografía era vista, esencialmente, como una ciencia natural. La geografía, manteniendo su especificidad, no se subordinaba a la historia, sino que la complementaba. En este punto, Steffen destacaba la influencia de Peschel sobre Kirchhoff, en el sentido de definir la geografía como una “descripción natural de los espacios terrestres”⁴⁶. Kirchhoff, desde la interpretación de Steffen, representó la lucha dada por esta disciplina en pos

ción chilena”, *Revista de Geografía Norte Grande* 25, Santiago, 1998, 129-134. Véase también José Ignacio González, “La enseñanza superior de la geografía y cartografía en Chile”, *Anales del Instituto de Chile XXIV, Estudios*, Santiago, 2005-2006, 407-438. Agradezco este último artículo al autor.

⁴¹ Gangas y Santis, “La formación y el desarrollo de la geografía en Chile”, *op. cit.*, 80.

⁴² *Idem*.

⁴³ Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja D-49, *Methodik Kirchhoff*.

⁴⁴ Véase Hans Steffen, “Erinnerungen an Alfred Kirchhoff als Methodiker der Geographie und Universitätslehrer”, *Geographische Zeitschrift* 25:10, Stuttgart, 1919, 289-302.

⁴⁵ *Ibid.*, 291-292.

⁴⁶ *Ibid.*, 293. Véase también Alfred Kirchhoff, “Zur Verständigung über die Frage nach des Ritter-schen Methodik in unseres Schulgeographie”, *Zeitschrift für die Gymnasialwesen*, herausgegeben von H. Bonnitz, R. Jacobs, P. Rühle, XXV, Jahrgang, Band I, Berlin, 1871, 10-35.

de ser reconocida como un área de estudio independiente (*Fachgebiet*), tanto en las universidades como en las escuelas públicas germanas. Lo anterior suponía su diferenciación respecto de la historia⁴⁷.

En otro tópico, desde la lectura que hace Steffen de Kirchhoff, surge la pregunta por el objeto de estudio. Aquí aparece en el centro de las definiciones el papel que juega el factor antropológico y el medio ambiente. Kirchhoff, en la vista de Steffen, concebía la geografía regional como el espacio gnoseológico en donde convergían el elemento humano y el natural⁴⁸. En otros textos leídos por Steffen se destaca en qué medida para Kirchhoff la geografía, cuyo objetivo principal era la búsqueda de los fenómenos generales, debía concebir el elemento físico y antropológico en conjunto, en una dirección siempre “intercambiable”⁴⁹. Sin embargo esta posición de su maestro, que le otorgaba la misma importancia a la naturaleza y a la humanidad, es puesta en duda por Steffen, al recordar que en sus tiempos de estudiante en la Universidad de Halle el curso de antropogeografía de Kirchhoff fue algo más que “promesas”⁵⁰.

Alfred Hettner, incluido en la carpeta “Método Kirchhoff”, es destacado por Steffen en el sentido de que este entiende que la geografía no estudia ni ciencias de la naturaleza, ni las ciencias del espíritu (*Natur- und Geisteswissenschaft*), sino ambas a la vez. Para Hettner, hombre y tierra (*Land und Leute*) están en una conexión tal que no es posible verlos por separado. En este aspecto, en la interpretación de Steffen sobre Hettner, la geografía se concebía como un “puente” entre ambas direcciones de “nuestra vida espiritual”⁵¹.

Steffen profundiza sus críticas hacia Kirchhoff a la hora de establecer la importancia de la práctica como medio de aprendizaje de la geografía. Por un lado, reconoce el gran aporte de este a la enseñanza en particular, desde sus libros de estudio para los colegios y su atlas. Desde ese aspecto, Steffen lo valoraba como formador de una generación completa de profesores de geografía en Alemania⁵². Sin embargo, le reprocha que, a pesar de su marcada inclinación por los estudios de la naturaleza, organizara sus clases universitarias como seminarios (“al estilo francés”) y no como un estudio de campo. El propio Kirchhoff, en su crítica al método de Ritter, levantó todo un programa de enseñanza basado en la confección de mapas y el trabajo práctico de los estudiantes⁵³. Estas afirmaciones contrastaban sobre manera con lo vivido por Steffen en la Universidad de Halle. En efecto, Steffen lo contradice al afirmar que, al menos en su tiempo de estudiante, Kirchhoff nunca basó sus lecciones en la confección de cartas geográficas y en salidas a terreno, sino más bien en la lectura de libros⁵⁴.

⁴⁷ Véase Willi Ule, “Alfred Kirchhoff”, *Geographische Zeitschrift* 13:10, Stuttgart, Okt. 1907, 537.

⁴⁸ Steffen, “Erinnerungen an Alfred Kirchhoff...”, *op. cit.*, 294.

⁴⁹ Véase Ule, *op. cit.*, 538.

⁵⁰ Steffen, “Erinnerungen an Alfred Kirchhoff...”, *op. cit.*, 299.

⁵¹ Alfred Hettner, “Das Wesen und die Methoden der Geographie”, *Geographische Zeitschrift* 11:10, Stuttgart, Nov. 1905, 554-555.

⁵² Steffen, “Erinnerungen an Alfred Kirchhoff...”, *op. cit.*, 293.

⁵³ Kirchhoff, “Zur Verständigung...”, *op. cit.*, 23.

⁵⁴ Steffen, “Erinnerungen an Alfred Kirchhoff...”, *op. cit.*, 293.

Interesante es incluir en esta discusión, respecto de la geografía y sus herramientas pedagógicas, la carpeta del legado titulada por Steffen como “Enseñanza de la geografía”, donde reunió un conjunto de textos que buscaban otorgarle a la enseñanza de la disciplina una dirección más cercana a un laboratorio que a un seminario.

En primer término, se destaca la importancia de hacer del estudio algo vivencial y cercano. En este punto se defiende la idea de que el estudiante debía conocer su entorno o *Heimat* a partir de la realización de excursiones. Estas salidas debían estar organizadas de tal forma que ayudasen a “educar geográficamente el ojo”. Por otro lado, dicho aprendizaje debía ser secuencial y progresivo: desde los esquicios de lugares (*Geländeskizzzen*) hasta los croquis, pasando por el aprendizaje de formas simples de registro geográfico basado en signaturas y esquemas. Una vez que la praxis del estudiante le permitiera orientarse en tales registros, sobre la base del uso de instrumentos básicos, recién allí llegaría el momento propicio para enfrentarse con el examen de los atlas⁵⁵.

La posibilidad de hacer excursiones y viajes se veía como primordial, al ser un método pedagógico que permitía que los “aspectos teóricos se hicieran prácticos”⁵⁶. En un artículo leído por Steffen, extraído de la Universidad de Harvard, se hacía hincapié en que los expertos “enfatizan la importancia de los ejercicios de observación en terreno y en los laboratorios”⁵⁷.

Finalmente, la confección de mapas llegaba a ser un factor primordial en la enseñanza geográfica. En un comentario de Steffen a una reseña sobre Boetcher referido al método de la enseñanza geográfica, se destacaba en qué sentido dicho autor era un defensor del sistema que basaba sus lecciones en la lectura de las cartas geográficas. Más aún: la posibilidad de confeccionar mapas, incluso en la formación secundaria, era vista como un pilar de la disciplina. Antes que la memorización de libros y lugares, la praxis permitía un aprendizaje significativo y duradero⁵⁸.

⁵⁵ Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja J 49: *Geografischer Unterricht*. El texto que cita Steffen es: “Abhandlungen. Die militärische Bedeutung des geographischen Unterrichtes”, en: *Zeitschrift für Schul-Geographie*, XIV, Jahrgang, V Heft, 130-131.

⁵⁶ Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja J 49: *Geografischer Unterricht*. El texto que cita Steffen es: Willi Ule, “Geographische Reisen als Gegenstand einer Vorlesung an der Universität”, *Geographischer Anzeiger*, Gotha, Juni 1911, 121.

⁵⁷ “The reports made by several committees [...] all emphasize the importance of the observational exercises in field and laboratories”. Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja J 49: *Geografischer Unterricht*. El texto que citado es: W. M. Davis, “Practical exercises in Geography”, *The Nat. Geogr. Mag.* XI:2, Washington, Febr. 1900, 62.

⁵⁸ Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja J 49: *Geografischer Unterricht*. El texto que cita Steffen es: Carl Boetcher, *Die Methode des geographischen Unterrichts*, Berlín, Verlag Weidmann, 1886.

UN SABER EN TRANSFERENCIA: ¿A LA SOMBRA DE KIRCHHOFF?

No deja de ser sugerente el preguntarse en qué medida ciertos tópicos y discusiones comentados por Steffen, en particular los relativos a su formación en Alemania, se transfirieron a su trabajo como profesor del Instituto Pedagógico de Santiago.

Si se parte de la premisa de que Alfred Kirchhoff fue un factor de gran influencia en el aprendizaje de Steffen, ¿qué se obtiene al comparar lo inculcado por el maestro con los apuntes de clases de este último en Chile?, ¿esta transferencia fue una mera discusión entre maestro y alumno o, antes bien, influyó el marco institucional chileno?

Un primer elemento, tal y como se ha discutido aquí, tiene que ver con la relación que tenía la geografía con la historia. El fin del siglo XIX asistía a un proceso de definición de las nuevas disciplinas, lo que pasaba por su diferenciación respecto de las otras. En este contexto, la geografía se justificaba en la medida en que se distanciaba no solo de la historia, sino también de las matemáticas, la filología, la física y la historia natural. En algún sentido, para aquellos que se dedicaban a dicha disciplina, esta condición llegaba a ser un factor de pervivencia y proyección en el tiempo⁵⁹.

El marco institucional chileno dado por el contrato de Steffen y los Planes de Estudio del Instituto Pedagógico de 1890, como ya se ha mencionado, no ofrecía un campo propicio para el desarrollo de la geografía en tanto materia independiente, pues la dejaba subordinaba a la historia. Sin embargo, Steffen presentó desde el inicio un programa que desvinculaba ambas disciplinas: por un lado se estudiaba a la historia y por otro la geografía.

El apartado geográfico del curso que impartió Steffen en el Instituto Pedagógico se componía de una “Jeografía jeneral” y una “Jeografía regional”. La primera tenía una duración de un año y versaba sobre “las jeneralidades de nuestra ciencia”, mientras que la geografía regional duraba dos años y trataba “la aplicación práctica de estas leyes jenerales a las diferentes partes de la Tierra”⁶⁰. El programa completo se organizaba como sigue:

“Jeografía Jeneral

Introducción: Resumen del desarrollo de los conocimientos jeográficos desde la antigüedad hasta nuestros días

- cap. I. nociones de jeografía matemática i de cartografía
- cap. II. nociones de jeología i geo-morfología
- cap. III. Climatología
- cap. IV. Oceanografía
- cap. V. Biología i Antropogeografía”⁶¹.

⁵⁹ Véase Wiebeke Böge, *Die Einteilung der Erde in Großräume. Zum Weltbild der deutschsprachigen Geographie seit 1871*, Stuttgart, GEO-Center, 1997, 27.

⁶⁰ Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja B6, *Vorlesungen: Allgemeine Erdkunde, Vortragsmanuskripte*. De aquí y en adelante se mantendrá la grafía y ortografía original.

⁶¹ *Idem*.

“Geografía regional

Primera Parte: Geografía Europa

I. Jeneralidades de Europa

1º *Reseña geográfica jeneral*

Situación, límites i articulación;

Morfología jeneral del Continente i su evolución jeográfica;

Clima vejetación i producciones;

Población i estados

*Segunda Parte: Asia-África-Australia-Polinesia-Rejiones polares*⁶².

Al contrastar estos apuntes con los *Manuales de Geografía General* escritos por Kirchhoff y usados por Steffen en su período de estudiante en la Universidad de Halle, se observa hasta qué punto este último fue tributario de su formación.

En primer lugar, Steffen sigue casi por completo la secuencia del curso recibido en Halle. En efecto, Kirchhoff incluía generalidades, astronomía, climatología, oceanografía, geología y geomorfología, biología y antropogeografía. Al compararlo con el plan de curso de Steffen, reproducido antes, el parecido es evidente⁶³. Junto a lo anterior, se adopta la división entre una geografía general y una regional, separación iniciada por Varenius y legitimada en el siglo XIX por el propio Kirchhoff.

Una diferencia entre el maestro y el discípulo radicó en la mayor importancia que Steffen le otorgó a la geomorfología (influenciado seguramente por Richthofen), hecho que se puede deducir de lo específico y minucioso de los apuntes que este utilizó para sus clases en el Instituto Pedagógico⁶⁴.

Interesante resulta advertir cómo también difiere Steffen de Kirchhoff en el acápite que el primero le dedicó al “desarrollo histórico de la ciencia jeográfica”, aspecto que el maestro de Halle no contempló. Este capítulo no es menor, puesto que fue utilizado por Steffen para validar, desde lo que él denominó una “corta reseña histórica”, el nacimiento, desarrollo y proyección de la disciplina. A partir de lo anterior, Steffen concluyó que la geografía hasta entonces había sido “sirviente de la historia”, puesto que “la geografía no gozaba de prestijio y por lo tanto no fue considerada como disciplina independiente”. Este recorrido, finalmente, le permitía identificar a la geografía como una de las “ciencias más antiguas”⁶⁵.

Es justamente en el apartado “historia de la geografía” del curso dictado en el Instituto Pedagógico donde Steffen justificó la separación entre la historia y la geografía. Allí el profesor prusiano se va a referir al sentido de estudiar la geografía como una disciplina independiente. El comentario que acompaña la presentación del programa afirma:

⁶² Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, caja-B7; *Vorlesungen: Länderkunde von Europa, Asien, Afrika, Australien, Ozeanien, Polarländer*.

⁶³ Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, caja Cc5, *Leitfaden zu Vorlesungen Kirchhoffs, 1884-1885*. El manual de clases de Kirchhoff que está en dicho legado es *Leitfaden für die Vorlesung Allgemeine Erdkunde*, Halle, Leipzig, 1884.

⁶⁴ Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, caja-B6, *Allgemeine Erdkunde*.

⁶⁵ *Idem*.

“Como se ve por este programa se le atribuye a la J. [geografía] el valor de una *ciencia independiente*, lo que realmente es. *La unión de 'Hist. i Jeogr.'* es cosa del todo anticuada i no corresponde a las exigencias de ciencia moderna. En las cátedras en Europa i NAm. [NorTEAMÉRICA] ya no existe, sino van completamente separadas las dos. También en la *enseñanza* secundaria, por lo menos en los años superiores, conviene introducir esta separación”⁶⁶.

Esta declaración, a tono con lo que Steffen había estudiado, sin duda se apartaba del propio programa que debía guiar sus clases en Chile. ¿Cómo justificar tales modificaciones? ¿Se podía aplicar en el país un modelo universitario, enfocado a formar especialistas, en una institución cuyo objetivo era educar profesores secundarios? En una hoja suelta dentro en la carpeta de las lecciones de Steffen extraída de su legado, hay una larga explicación que de alguna forma justifica la división entre la historia y la geografía, así como declara que, a pesar de tal separación, no se estaba fuera del plan de estudios:

“Plan de estudios del año 1890 dice que se enseña conjuntamente con *la historia*; e.d. [es decir] solo lo que es indispensable para entendimiento de la historia, para la cual la geografía es ciencia auxiliar mui necesaria como hemos visto ayer.

Con esta disp. [disposición] se ha dado a la *enseñ. de jeogr.* en este Instituto absolut. otro carácter que él que tiene en la *enseñanza* de las Univ. alemanas.

En las Univ. alem. *Jeografía* se considera no solo como ciencia auxil. de historia sino como una *discipl. independiente* basada sobre estudio de las ciencias físicas i naturales. Desde este siglo existen *cátedras especiales*, principalmente desde el tiempo del celebre viajero Al. v. Humboldt i su contemp. Carlos Ritter. En esta *enseñanza* se exige conocimientos bastante sólidos de las ciencias, ante todo de *jeología física i climat. (meteorología)* antes de entrar en la *ensen. de la Jeogr.* propiamente tal.

Esto no podemos hacer aquí. El objeto del I.P. [Instituto Pedagógico] no es él de formar jeógrafos que trabajan en el campo, levantando planos i mapas sino solamente profesores de geografía que al mismo tiempo sean profesores de historia.

Sin embargo hemos visto ya ayer el íntimo conexo entre ambas ciencias. El individuo no solo sino enteras nationes [sic] son dependientes de la constitución física de su país, del clima de la vegetación que les rodea.

Por eso también el profesor de hist. debe tener conocimientos de estas condiciones físicas de los distintos países que figuran como teatro de los acontecimientos históricos; a menos en cuanto pueden influir en el desarrollo histórico de las naciones”⁶⁷.

Steffen ponía en discusión la naturaleza del saber geográfico. Dado que el marco institucional le impedía separar la historia de la geografía, era necesario encontrar un punto que acercara ambas especialidades. La “dependencia de la constitución física de un país” justificaba que el futuro profesor estudiara el ambiente espacial en donde las sociedades se habían desarrollado. Claramente, a diferencia de lo que antes se había inculcado en Chile, la geografía no era percibida tan solo como un anexo de la historia, sino como su complemento.

⁶⁶ *Idem.* Destacado en el original.

⁶⁷ *Idem.* Los últimos dos párrafos están tachados por Steffen.

Aparentemente, a partir de estas declaraciones, la posición “integrista” de Kirchhoff se podía advertir claramente: la geografía como materia complementaria de la historia. Sin embargo, si bien aquí Steffen declara que no se preparaba especialistas en geografía, tanto la división y duración de los cursos como su grado de especificidad apuntaban en una dirección opuesta. Definitivamente para Steffen la disciplina geográfica se abordaba como una rama en sí misma y a un mismo nivel que la historia. Lo anterior explica por qué este no incluyó en sus cursos la llamada *geografía concurrente* que le exigía el Decreto de 1889, ni tampoco enseñó la geografía “simultáneamente con la historia”, como se había establecido en el Programa de Estudio de 1890. La llamada por Steffen “ciencia moderna” se había instalado en Chile, lo que, a fin de cuentas, era nada más y nada menos que la posibilidad de concebir el saber como parcelas con límites disciplinarios definidos.

La relación entre el hombre y su medio ambiente, otro de los tópicos que preocuparon a la joven disciplina geográfica a fines del siglo XIX, fue incluida por el profesor prusiano en Chile.

Como aquí se ha expuesto, la antropogeografía se estudiaba en el quinto capítulo de la Geografía General de Steffen. Esta materia era impartida en la introducción de dicho programa. Sin duda este hecho la ponía a un nivel inferior respecto de la geografía física, puesto que, esta última, se presentaba como un curso con mayor profundidad y requerimientos. Sin embargo, el solo hecho de considerar la rama de la geografía humana establece la importancia que dicha vertiente había adquirido en Alemania, influencia que Steffen traspasaría a Chile.

Steffen visualizaba a la antropogeografía como el punto donde convergía la facción humana y natural de la disciplina geográfica. En una hoja suelta del legado, en la carpeta donde reunió sus manuscritos de clases en Chile, Steffen dio una definición: “*Anthropogeografía*: Estudia las influencias mutuas de la Tierra sobre el hombre i del hombre sobre la Tierra. A la primera pertenece p. ej. la distribución de los hombres en las diversas rejones de la Tierra, su modo de establecerse, su grado de cultura (cazadores, nómades, pueblos sedentarios)”⁶⁸.

Hombre y medio ambiente se vinculaban entre sí, en la medida en que la naturaleza y la sociedad se veían en relación mutua y necesaria. En este aspecto, el hombre, y no el medio, era lo que en definitiva establecía el punto de referencia en tales relaciones. En otros apuntes de clases, Steffen enfatizó aún más este predominio de lo social por sobre sus determinantes naturales:

“[...] la geografía, al investigar las particularidades de la superficie terrestre, coloca al hombre en el centro de sus estudios i nos enseña como el hombre por un lado depende de las condiciones naturales que lo rodean, i como por otro lado ha de hacerse independiente de estas fuerzas de la naturaleza”⁶⁹.

⁶⁸ *Idem.*

⁶⁹ *Idem.*

La antropogeografía, según Steffen, se articulaba como el punto que vinculaba al ser humano con su entorno: “el lazo entre las ciencias naturales i la historia”⁷⁰. Este espacio de contacto se advertía en tanto enriquecimiento mutuo. En ningún caso se aprecia en él una suerte de determinismo o explicación mecánica de un conglomerado humano tan solo atendiendo al espacio físico en donde este le había tocado desarrollarse. He aquí una mirada que diferenció nítidamente a Steffen de Kirchhoff.

Kirchhoff subrayó la importancia que poseía el estudio de la interacción entre el hombre y su medio ambiente, entre otros en el sexto capítulo de su curso de geografía general incluida en el legado de Steffen. En el curso de geografía regional (*Länderkunde*) de Europa hace referencias a los caracteres típicos de los pueblos del Viejo Mundo, atendiendo a la situación ambiental en la cual estos se habían desarrollado. En este sentido, para Kirchhoff, la naturaleza de la región marcaba a cada población. De esta manera, afirmaba el geógrafo de Halle, en la costa del norte de la península ibérica la población se observa trabajadora y servicial, mientras, por el contrario, en el centro de España, en Castilla, habitaba un tipo de sociedad orgullosa y menos laboriosa⁷¹. Al referirse a los Balcanes, destaca en qué medida los habitantes del norte, debido al clima saludable y a la fuerza de la naturaleza, se habían desarrollado como un tipo físicamente fuerte, lo que le habría permitido enfrentar el dominio del islam y el yugo turco⁷².

Steffen no comparte con Kirchhoff la idea de basar el carácter típico de un pueblo en las condiciones geográficas. Para él, ese razonamiento ya no forma parte de la geografía como tal, sino, más bien, de la geografía histórica. En este aspecto, se declaraba la existencia de dos disciplinas desvinculadas entre sí. Para Steffen, la posibilidad de un “carácter” no estaba definida exclusivamente por el medio físico. De esta forma, escribe en sus apuntes de clases, el vínculo que establece el grupo humano con la naturaleza es más importante que las propias condiciones que el medio ambiente impone:

“Un pueblo que se ha establecido en un país, empieza á aclimatarse con el suelo en el curso de los siglos, y la manera de como se mantiene en el contra [de] las influencias de la naturaleza ó de pueblos enemigos, como saca provecho del suelo para los cultivos y la esplotación de los tesoros escondidos en él, esta manera le imprime sucesivamente un carácter particular”⁷³.

⁷⁰ *Idem*.

⁷¹ La cita afirma: “Vorwiegend nach der Landesnatur zerklüftet sich die Bevölkerung. An der N.-Küste ist sie arbeitsam, dienstwillig, weniger gewandt als kräftig. Im Binnenland lebt der Castilier (unser Typus des Spaniers) stolz, freimütig und genügsam, minder arbeitsam, jedoch in Faulheit und Schmutz doch nur der Estremeno [...].” Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja Cc2., *Leitfaden der Vorlesung „Europa“ von Kirchhoff, 1885-1886*. El texto de Kirchhoff citado es: *Europa mit Ausschluß von Mitteleuropa. Leitfaden für die Vorlesungen von A. Kirchhoff*, Als Manuskript gedruckt, Halle 1885-1886, 13.

⁷² “Die unerschöpfte Kraft und klimatische Gesundheit der Binnenlandschaften des breiten Nordens erzieht wie vor Alters fleißige und körperlich rüstige Menschen, die selbst unter der erschlaffenden Wirkung des Islams und des Türkenjochs nicht verdorben sind”. *Idem*, 38.

⁷³ Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja B 6, *Allgemeine Erdkunde*.

La impresión de un carácter a un pueblo es *sucesiva*, de modo que no queda grabada de forma perenne o definitiva: puede llegar a transformarse si las condiciones así lo posibilitan. Esta perspectiva en Steffen se advierte muy alejada de Kirchhoff, puesto que incluía el factor del contacto con otros pueblos, como asimismo del grado de dominio y control que se lograba del medio natural. E incluso la noción de que tales caracteres pudiesen estar registrados en las diferentes “razas”, premisa sustentada por la mayoría de los geógrafos germanos de su tiempo, tampoco fue seguida por Steffen. De esta forma, el hecho de medir los cráneos como una forma científica de definir a las etnias no fue aceptada por el profesor prusiano. En el apartado de historia de su curso en el Instituto Pedagógico formuló tal posición:

“Pero todos estos elementos [se refiere a la medición del cráneo], como también el color del cutis, del pelo, etc. no son inequívocos i absolutos i no sirven para establecer un vigoroso sistema de clasificación etnográfico. La humanidad tal como se presenta ahora, tiene tanta cantidad de mezclas que esas mediciones antropológicas solo pueden servir para determinar de vez en cuando el grado de la mezcla de varios elementos”⁷⁴.

Claramente, aquella mirada que instalaba *absolutos* estaba alejada de Steffen. En tal punto este hace gala de un avanzado sistema de ideas, al percibir que los enunciados no verificables empíricamente no se sustentaban científicamente. Finalmente, hasta las clasificaciones eran, nada más y nada menos, que aproximaciones temporales, por lo tanto susceptibles de modificarse en el tiempo.

Más cercana a lo que el maestro defendió resultó la noción metodológica aplicada por Steffen en Chile a fin de estudiar la geografía regional o *Länderkunde*.

Kirchhoff expuso un conjunto de indicaciones como editor de una serie denominada Biblioteca Regional (*Bibliothek der Länderkunde*), a fin de que todos los autores tuvieran una estructura común al dar cuenta de la geografía de una región o un país. Lo anterior no se trataba de una “descripción exhaustiva”, sino de una identificación tanto de las características de la naturaleza como de las interacciones entre esta y sus habitantes⁷⁵.

Tales indicaciones se condicen con la estructura del curso de geografía de Kirchhoff en la Universidad de Halle, tal y como aparece más abajo:

“Primera Parte: descripción de las características naturales de un país

- geomorfología
- climatología
- flora y fauna

⁷⁴ Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja B 9, *Methodologie, Prähistorisches, Rassen - Geschichte des Alten Orients - Griechische Geschichte*.

⁷⁵ “Es handelt sich dabei nicht um eine erschöpfende Beschreibung, sondern um eine klare Kennzeichnung der Wesenszüge sowohl der Natur des jedesmaligen Landes, als der Wechselbeziehungen zwischen ihm und seinen Bewohnern.”. Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja J37, *Methodik Kirchhoff*.

Segunda Parte: geografía cultural

- los pueblos que habitan la región (razas, lenguas, distribución en el espacio)
- formación de Estados (¿qué influencia ejercía el suelo en los pobladores y cómo transformaron los habitantes su país?)
- agricultura, vías de transporte, comercio, industria, instituciones estatales, urbanización”⁷⁶.

Steffen, por su parte, también dio a sus alumnos del Instituto Pedagógico un plan general de cómo describir una región o país. En sus apuntes, anotaba: “Concluyamos estas consideraciones jenerales dándole á V. un plan jeneral que comprende todo lo [...] deberá hacer para describir científicamente cualquiera rejión de nuestro globo según exijencias de la jeogr. Moderna”⁷⁷.

Al igual que Kirchhoff, Steffen asumió la noción de un plan general como una suerte de metodología a seguir para poder describir la geografía de un espacio regional. El plan de clases era como sigue:

“Primera Parte: jeneral descripción del país, determinando exactamente los límites hasta los cuales es posible hacer esta descripción, sea por medio de propios viajes y estudios o sea según los relatos de otros, examinados con crítica exacta.

- orografía e hidrografía: jeología⁷⁸
- meteorolojía y climatolojía
- flora y fauna indíjena

Segunda Parte: que coloca al hombre en el centro de sus observaciones. Se trata principalmente de los habitantes *indíjenas* de un país.

- descripción de los pueblos indíjenas (carácter etnográfico, lengua, costumbres, relaciones con otras razas)
- antropogeografía: consideraciones sobre la manera de que el hombre se ha hecho dueño del suelo de su país.
- minería, agricultura, ganadería
- comercio, industria, vías de comunicación
- progresos del espíritu humano: Instrucción Pública, museos, iglesias
- forma de gobierno”⁷⁹.

⁷⁶ *Idem*.

⁷⁷ Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja B 6, *Allgemeine Erdkunde*. Aquí está copiada la versión corregida de Steffen.

⁷⁸ Aquí se destaca la importancia de la geología: “Los conocimientos geológicos son indispensables para entender toda la construcción física de un país. No se debe contentar con la enumeración de los importantes minerales que se encuentran, sino es necesario conocer, lo mas posible, todas las formaciones que componen el suelo, sus irregularidades en la situación, talvez producidas por erupciones volcánicas, etc.”. *Idem*.

⁷⁹ *Idem*.

En ambos casos la estructura de la descripción es muy parecida, lo que induce a pensar que el trabajo de Kirchhoff sirvió de modelo para Steffen. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos separaba al maestro del discípulo. En efecto, mientras Kirchhoff subrayaba que la descripción tenía que limitarse a las características típicas de un país sin entrar en los pormenores⁸⁰, Steffen optaba por una descripción más completa sobre la base de la observación directa y la estadística (sobre todo cuando se trataba de las características físicas). Este punto resulta fundamental, puesto que revela dos maneras diferentes de encarar la enseñanza de la disciplina. Aquí no se trataba solo de temas o áreas abordadas, sino de la opción por una visión general de la región, sobre la base de literatura secundaria, y de una mirada que tendía al empiricismo a partir de las investigaciones y excursiones de los propios alumnos. El primero, representado por Kirchhoff, ponía el acento en el conocimiento desde el análisis de lo que otros habían investigado. La segunda posición, por el contrario, concebía la enseñanza desde la propia generación del saber.

La posición pedagógica de Steffen dejaba en evidencia la incorporación que el profesor del Instituto Pedagógico hizo de las discusiones en Alemania al privilegiar un aprendizaje vivencial, desde lo local y a partir del *hacer*, más que la mera reproducción del mismo. Lo anterior explica la importancia que el profesor prusiano le otorgó a la confección de mapas, esquicios y esquemas en el marco de su praxis pedagógica.

Ahora bien, estas orientaciones pedagógicas antes analizadas, ¿quedaron solo en las clases del Instituto Pedagógico o estas transferencias se expresaron, a su vez, en los planes y programas de estudio que el propio Steffen redactó para el sistema educacional chileno?

UN SABER EN DESPLAZAMIENTO: LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO

A Steffen, al igual que a los otros profesores alemanes recién llegados, se le pidió “el cooperar [...] a la organización del plan y redacción del reglamento del Instituto Pedagógico”⁸¹. Por otro lado, la reforma educativa que este centro de estudios proponía hizo lógico que los profesores germanos también participaran en los nuevos planes y programas de los liceos secundarios chilenos. De esta forma cada especialista, muchas veces en conjunto con profesores nacionales, transfirió su saber específico a las materias tratadas en los programas.

Se ha destacado que, previo al trabajo de Steffen en Chile, Diego Barros Arana había buscado introducir en el país los estudios geográficos en el sistema escolar. Sin embargo, ya desde mediados del siglo XIX, con Andrés Bello, se puede advertir una tendencia a institucionalizar la disciplina sobre una base conceptual que la cata

⁸⁰ Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja J37, *Methodik Kirchhoff*.

⁸¹ Archivo Nacional, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Medu., vol. 511, foja 271.

logaba como “ciencia de la tierra”. A este trabajo se sumó a un conjunto de textos de difusión escolar, como los de Mercedes Cervello y Manuel de Salas Lavaqui⁸².

El mismo año que arribaron los profesores alemanes a Chile se publicó un programa para la Escuela Normal de Preceptores. Dicho plan de estudios, bajo la influencia de Diego Barros Arana, contenía una sección de “Jeografía y Cosmografía” separada de la historia. En este aspecto, a diferencia de lo que se exigió a Steffen desde un comienzo, la geografía no era tan solo un complemento de la historia, sino antes bien una materia en sí misma. Al revisar los contenidos de esta sección se observa una división por zonas geográficas: Chile, América Latina y Europa, Asia, África y Australia, estas tres últimas en un solo curso. Finalmente, se incluía una sección de “Jeografía física jeneral y cosmografía”, que principalmente buscaba ejercitarse en el alumno “la lectura de mapas geográficos” a través del atlas universal de F. Volckmar⁸³.

Es este el marco conceptual a partir del cual Steffen se introdujo en el sistema educativo nacional. Por un lado, desde una tradición nacional que veía en la geografía una materia eminentemente ligada a las ciencias naturales. Por el otro, a partir de un vacío de conceptualizaciones respecto de lo que constituían las bases de la nueva disciplina. No es simplemente, como se ha afirmado, que el profesor prusiano haya “sobrepuerto el pensamiento geográfico germano a las concepciones [...] descriptivas [...] que habían dominado la didáctica geográfica decimonónica”⁸⁴. La lectura de los planes y programas muestra que la transferencia de saberes resultó algo más compleja que una mera superposición mecánica y estática.

El primer plan de estudios que le tocó redactar a Steffen, junto a Luis Barros Borgoño, correspondió a la *Instrucción Secundaria* del año 1893. Este programa se instalaba como una apuesta por un cambio radical de los métodos hasta entonces empleados. El principio residía en “sustituir la enseñanza de ramos aislados, independientes unos de otros, por otra simultánea de todos los ramos a la vez”. Esta orientación, por otro lado, se advertía progresiva, “comenzando por las nociones más rudimentarias [...], que se irá ensanchando gradualmente de año en año en proporción del desarrollo intelectual de los alumnos”. Tal objetivo no solo requería de expertos que tuvieran “un conocimiento cabal de la materia”, sino también de que se lograse integrar tales saberes⁸⁵.

Bajo tales directrices la rama de la geografía se vinculaba con un conjunto de otras materias, desde una perspectiva interdisciplinaria y secuencial. En primer lugar se articulaba con la historia, desde el uso de mapas y referencias espaciales de los hechos históricos. De esta forma, en el Primer Año de Humanidades se abordaba la historia de América, junto con la “Formación i lectura del mapa jeneral de Sudamérica i del mapa especial de diversas rejones de Chile”, procedimiento que se repetía

⁸² Gangas y Santis, “La formación y el desarrollo de la geografía en Chile”, *op. cit.*, 80.

⁸³ Ministerio de Instrucción Pública, *Programa de Estudios de la Escuela Normal de Preceptores de Santiago*, Santiago, Imprenta Nacional, 1890.

⁸⁴ Gangas y Santis, “La formación y el desarrollo de la geografía en Chile”, *op. cit.*, 1987, 80.

⁸⁵ *Plan de Estudios i programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los liceos del Estado*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1893.

para otras zonas del mundo⁸⁶. En otro aspecto, la geografía, en su intento por analizar la “figura de la tierra, por medio de un globo jeográfico, ligaba estas nociones con las [...] de cosmografía, que se indican en el programa especial de esta materia”. Aquí, cosmografía y geografía convergían, en tanto compartían un mismo objeto de estudio. Finalmente, la vertiente física de la geografía requería de un base científica, elementos que solo se podían adquirir a partir del quinto año de estudios. En efecto, “Como en este año ya deben tener los jóvenes conocimientos de ciencias, el profesor cuidará de que el estudio jeográfico se adapte a los principios de geografía jeneral o geografía física”⁸⁷.

Todo este conjunto de relaciones demuestra que Steffen no solo trató de separar o complementar a la geografía de la historia, tal y como lo aconsejaba su maestro Kirchhoff en Alemania. Antes bien: aquí se buscó una conexión con aquellas parcelas del conocimiento que le diesen un fundamento científico a la naciente disciplina. En este punto la historia en modo alguno era protagónica. Tal y como aparece esbozado en sus citados apuntes del Instituto Pedagógico, la geografía eminentemente debía basarse en las ciencias físicas y naturales, así como en el dominio de “conocimientos bastante sólidos de las ciencias”⁸⁸. Lo enunciado en clases ante los futuros educadores se materializaba en los Planes y Programas de Estudio que estos mismos irían a utilizar más tarde en su praxis profesional.

Ahora bien, este intento de integrar materias ligadas a la geografía, sin embargo y a pesar de lo realizado en los programas de la educación secundaria, no se advierte en los currículos del propio Instituto Pedagógico. Si en los Planes de la Enseñanza Escolar de 1893 Steffen configuró una complementación de contenidos históricos y geográficos atendiendo a las edades y épocas, desde la “Historia de los Pueblos Antiguos” hasta la “Historia Sistemática de nuestros días”, en el Instituto Pedagógico hizo valer una división tajante de las disciplinas que estaban bajo su cargo.

Ya desde el Proyecto de Reforma del Plan de Estudios del Instituto Pedagógico de 1904 se separaban las materias en “Historia Universal”, “Historia de Chile y de América” y “Geografía”. Este ordenamiento respondía al mismo esquema que Steffen usó en sus apuntes de clases. En efecto, en sus legados berlineses se encuentran tres carpetas que individualizan los diferentes cursos: “Cuaderno: Metodología, Prehistoria, Razas, el Antiguo Oriente”, “Apuntes para mis lecciones de clase (Historia de América) [Incluye la historia de Chile]” y “Jeografía Jeneral”⁸⁹.

Este esquema fue repetido, casi sin modificaciones, en el Plan de Estudios de 1907, que validó la organización de los contenidos tal y como los había esbozado Steffen desde sus inicios en Chile.

⁸⁶ *Idem.*

⁸⁷ *Ibid.*, 201.

⁸⁸ Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja B6, *Vorlesungen: Allgemeine Erdkunde; Vortragsmanuskripte*.

⁸⁹ El primero en Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja B-9, *Methodologie, Prähistorisches, Rassen - Geschichte des Alten Orients - Griechische Geschichte*; el segundo en Caja B-4, *Geschichte Lateinamerikas: 3 Vortragsmanuskriptbücher*; y el tercero en Caja B6, *Vorlesungen: Allgemeine Erdkunde*.

En relación al apartado de geografía se advierte una continuidad respecto de lo que Steffen había estudiado con Kirchhoff en Alemania. La materia se inicia con un estudio geográfico general (geografía matemática, morfología, geología, etc.) y continúa con un estudio de la “Jeografía regional o de las diferentes rejiones de la Tierra, divididas según los continentes i países”, como aparece en los apuntes de clases, o de “continentes i de sus diferentes países”, como se trasladó a los planes y programas de 1904 y 1907.

Finalmente, tal y como ya se indicado, Steffen incluyó en los Planes y Programas de Estudio un apartado sobre la historia de la geografía. Allí se buscó legitimar, desde un repaso histórico, la independencia y autonomía de la naciente disciplina respecto de sus ciencias tributarias, como la geomorfología, botánica o geología.

Un elemento que nítidamente transfirió Steffen a Chile tuvo relación con la importancia otorgada a la praxis y al aprendizaje de la geografía desde lo más cercano. Como aquí se ha visto, fue muy crítico con la metodología empleada por Kirchhoff en la Universidad de Halle, que basaba sus cursos en bibliografía antes que en aprendizajes vivenciales y trabajos prácticos. Incluso la propia tesis de doctorado de Steffen, a pesar de haber levantado mapas, no pudo escapar a la orientación disciplinaria en Kirchhoff, que privilegiaba la revisión de literatura secundaria antes que la exploración en terreno⁹⁰. Por otro lado, las lecturas que se desprenden de su carpeta “Enseñanza de la Geografía” (*Geographischer Unterricht*) revelan hasta qué punto el profesor prusiano investigó la posibilidad de hacer de la disciplina algo experimental⁹¹.

En el Plan de Estudios para los liceos de Chile de 1893, la cuestión de la enseñanza desde la praxis se hace presente en la filosofía misma del programa, al privilegiar “mediante una enseñanza más variada, i en cuanto sea posible más práctica” la introducción de los nuevos conocimientos⁹². Este punto, como se ha analizado anteriormente, estaba en completa concordancia con lo que Steffen había sostenido antes de arribar a Chile.

En la *esplicación* [sic] que incluye el programa de geografía como una forma de orientar a los profesores frente al curso, se les advierte que “La enseñanza jeográfica se hará de manera que los alumnos consulten continuamente su atlas o el mapa mural”. Con tal objetivo, las colecciones de “cartas mudas, oro e hidrográficas de Enrique Kiepert” se utilizaron desde un comienzo, lo que confirma que la transferencia desde Alemania no solo se basó en principios o *doctrinas*, sino también en material didáctico. Junto a ello se insistía en que los propios alumnos trabajaran en la confección de mapas: “se exijirá [la] construcción de mapas jeográficos de los alumnos mismos, tanto en la pizarra como en papel de dibujo”⁹³.

⁹⁰ La tesis está basada principalmente en una suerte de almanaque sobre Bavaria. Véase Hans Steffen, *Unterfranken und Aschaffenburg...*, op. cit.

⁹¹ Véase Legado Hans Steffen, Instituto Iberoamericano de Berlín, Caja J 49, *Geografischer Unterricht*.

⁹² *Plan de Estudios i programas de instrucción secundaria aprobados por el Consejo de Instrucción Pública para los liceos del Estado*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1893, ix.

⁹³ *Ibid.* 203.

Desde el tercer año del curso de Preparatoria se incluyó en la integración de la historia con la geografía un estudio “del departamento o de la provincia”, como una manera de hacer algo parecido al análisis del “hogar” o *Heimat* que se practicaba en Alemania. Asimismo, desde ese nivel se insistía en “Lectura jeneral de mapa i trabajo de formación de ellos”, de tal forma de familiarizar al estudiante desde un comienzo con la práctica de la disciplina. Más adelante se seguirá insistiendo en la lectura y “formación de mapas”, al margen de si el tema era la geografía propiamente tal o el estudio de la historia.

Finalmente, un elemento que se relacionó con esta orientación práctica que le dio Steffen a los programas de los liceos chilenos tuvo que ver con la utilización de materiales de estudio. En este aspecto, junto con los mapas y atlas, se propuso el examen de un conjunto de láminas enfocadas a las dos vertientes de la disciplina. Por un lado, los territorios y regiones del globo se visibilizaban ante los estudiantes nacionales desde las imágenes geográficas características de Hölzel (*Hölzels geographische Charakterbilder*), donde se presentaban los “paisajes típicos de todo el mundo”. En otro sentido, a pesar de que Steffen no compartía la visión de su mentor respecto del carácter de los pueblos, se sugería trabajar con los alumnos una serie de tipos etnográficos denominado “Imágenes de razas de Kirchhoff” (*Kirchhoff's Rassenbilder*). Resulta interesante observar cómo Steffen, poco dado a las caracterizaciones tipológicas sin base científica fiable, transfiere la mirada caracterológica de su maestro de Halle. En este punto es posible advertir que no siempre el traslado de ciertas ideas estaba en armonía con lo que el propio mediador sostenía, al jugar el medio local un papel influyente. Lo anterior deja en evidencia en qué medida el saber es seleccionado y adaptado a las prácticas y necesidades de las propias instituciones que adoptaban el conocimiento importado.

CONCLUSIONES

La directriz respecto de que el Instituto Pedagógico de Santiago no formaba geógrafos sino más bien profesores secundarios de historia y geografía obligó a Steffen a movilizar un conjunto de saberes. Por un lado, había que definir la relación entre ambas disciplinas. Desde los límites impuestos en Chile, claramente la geografía, si no estaba al servicio de la historia, era por lo menos un complemento de ella. En este sentido, tal y como se definió en su contrato y en el programa de estudio que al comienzo lo rigió, Steffen tuvo que asumir tales principios bajo la lógica de que la “dependencia de la constitución física de un país” justificaba que el futuro profesor estudiara el ambiente espacial en donde las sociedades se habían desarrollado. Esta posición acercaba a Steffen a Kirchhoff y su visión integrista, como a los requerimientos del Estado chileno. Sin embargo, al revisar tanto los apuntes de sus clases como la organización de las materias en los Planes y Programas de Estudio de 1904 y 1907 para el Instituto Pedagógico, se advierte cómo dividió tajantemente las disciplinas. En este punto primó la especificidad de los saberes que él asociaba “a las exigencias de la ciencia moderna”.

Ahora bien, dicha orientación conceptual, sustentada en la delimitación disciplinar, no la implementó Steffen a nivel de la educación secundaria. En efecto, la asignatura de geografía en el Plan de Estudios para los liceos de Chile de 1893 se vinculaba con un conjunto de otras materias, desde una perspectiva interdisciplinaria y secuencial. Aquí no solo aparecía la historia, donde el uso de mapas y descripciones espaciales se hacía obligatorio en todos los niveles, sino también la relación con la cosmografía y las ciencias naturales. En este punto Steffen negoció respecto de la unión entre la historia y la geografía tal y como se lo solicitaban, logrando al mismo tiempo otorgarle una base científica a la naciente disciplina geográfica desde la cosmografía y las ciencias naturales.

Hubo algunos tópicos que claramente enfrentaron a Steffen con su formación germana, en especial con su mentor Alfred Kirchhoff, tal y como se comprueba al analizar la cuestión del carácter de los pueblos. Si bien en Chile no fue una condición de su cometido funcionario el abordar materias tales como la antropogeografía, Steffen incluyó tales áreas en sus lecciones. Sin embargo, a diferencia de su maestro, para él la posibilidad de un “carácter” no estaba definida exclusivamente por el medio físico, dado que para el profesor prusiano el vínculo que establecía el grupo humano con la naturaleza era más trascendente que las propias condiciones que el medio ambiente imponía. Su maestro Alfred Kirchhoff, por el contrario, era partidario de delimitar a los pueblos desde sus condicionamientos externos. En este punto, Steffen simplemente dejó fuera el determinismo de Kirchhoff en pos de un empiricismo que, incluso, algunos colegas alemanes ni siquiera exhibían en su país natal.

Respecto del estudio de la geografía regional, a diferencia de lo tratado antes, Steffen transfirió la matriz germana a Chile. Si bien optó por un estudio más minucioso y detallado de la región, incorporando un conjunto de datos estadísticos, en lo sustancial tomó lo estudiado en la Universidad de Halle. E incluso la secuencia de los contenidos aprendidos en Alemania y traspasados a Chile resultó casi idéntica. Sin duda, estos principios no chocaban ni con lo sustentado por Steffen ni con las exigencias del país residente, y de allí que no se requerían de mayores transformaciones.

Lo que instó a Steffen a un profundo cuestionamiento entre los aprendido y lo practicado en Chile tuvo relación con la posibilidad de enseñar desde lo vivencial. En el artículo que se le pidió en Alemania a fin de homenajear a Kirchhoff, se advierte una fuerte crítica ante la inconsistencia de su mentor entre lo declarado en sus libros y lo que realmente hizo como catedrático en la Universidad de Halle. Sin embargo, este solo hecho anecdótico no explica la posición de Steffen en Chile frente a lo que concebía como enseñanza práctica de la geografía. Si se examinan las orientaciones del Programa de Estudio de la Instrucción Secundaria de 1893 de Chile, originados bajo la luz de una reforma pedagógica, se observa cómo la idea de hacer de la enseñanza algo práctico y cercano a los estudiantes dominó todas las materias. En este aspecto, Steffen recibió la influencia de lo que la élite chilena percibía de la formación escolar. Si bien estas nociones son, asimismo, en parte reflejo de las conclusiones de la estadía berlinesa de Valentín Letelier, no deja de llamar la atención en qué sentido tales principios dirigieron también las propias lecturas de Steffen, tal y

como queda probado del examen de sus legados. De este modo, aun en una situación asimétrica, se advierte cómo el saber geográfico germano fue recontextualizado en Chile.

Interesante resulta advertir cómo el estudio aislado de los métodos y conceptos pedagógicos no alcanza para comprender el vínculo intelectual desarrollado entre Chile y Alemania por fines del siglo XIX. En otras palabras: no basta con asumir que una periferia tan solo recibe lo que el centro le envía –como si mecánicamente se instalara un saber–, puesto que el lugar de adopción lo reconstituye una y otra vez. En este sentido, la labor de Hans Steffen en Chile se definió tanto por las limitaciones que se le impusieron al llegar, como por su relación personal con la academia alemana. En efecto, su localización entre un conjunto de exigencias gubernamentales y lo que absorbía de su matriz formadora (principalmente a través de la crítica a Kirchhoff) hicieron del profesor germano una suerte de intermediario que constantemente tuvo que negociar entre dos esferas que se veían lejanas y hasta contrapuestas. A partir de tales constataciones, se observa cómo la posibilidad de una “difusión” o “transmisión de ideas”, tal y como lo advierten Günern y Raina, promueve un inadecuado entendimiento de la inserción de los saberes en las culturas y sociedades receptoras⁹⁴. El estudio de Hans Steffen demuestra cómo la importación de la geografía alemana no solo obedeció a las características de la academia germana, sino también a los requerimientos y objetivos de un conjunto de intelectuales chilenos en su intento por sistematizar la formación de profesores secundarios para el sistema educativo público.

Hans Steffen, a diferencia de otros profesores alemanes arribados al Instituto Pedagógico, no se quedó en Chile. En 1914 una afección pulmonar lo obligó a trasladarse a Suiza, donde moriría en 1936. La historiografía chilena afirma que dejó una escuela en Chile, particularmente a través de sus discípulos, como Julio Montebruno, muchos de los cuales estudiaron más tarde en Alemania y adaptaron principalmente atlas y mapas germanos a los requerimientos del Estado chileno. Sin embargo, en Steffen asistimos a algo más que influencias sobre sus estudiantes: aquí por primera vez la disciplina geográfica buscó un espacio de institucionalización. Este punto no es menor, puesto que, al igual que en Alemania y en otros países, dicha inserción en las instituciones educativas contribuyó a la propia definición de la disciplina naciente. De allí el empeño que Kirchhoff tuvo en los manuales escolares y las cátedras universitarias, de modo de lograr que la geografía fuese aceptada como una rama más del saber y no tan solo como un complemento de otras. Steffen, a su manera, hizo lo propio en Chile, pero no en la esfera de los libros de clases, sino desde los programas de estudio. ¿Fueron algunos de sus principios tomados en cuenta en los años cincuenta del siglo XX, al momento de crearse las primeras cátedras universitarias de geografía en Chile? He aquí una cuestión a dilucidar.

⁹⁴ Günern y Raina, *op. cit.*, 1.