

54-4

TERRITORIO

Nº 7

para la producción crítica en
Geografía y Ciencias Sociales

Geografía y Nación

Estrategias educativas en la representación
del territorio argentino
(1862-1870)

Silvina Quintero PALACIOS

1995

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

UNIVERSIDAD
DE BUENOS AIRES



FACULTAD DE
FILOSOFIA Y LETRAS

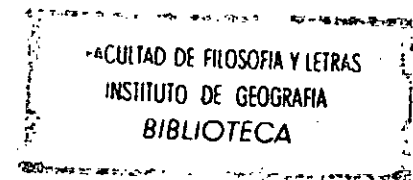
Geografía y Nación

**Estrategias educativas en la representación
del territorio argentino
(1862-1870)**

Silvina QUINTERO PALACIOS*

Eq. 1

11247



* Programa: Historia Social de la Geografía, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Trabajo originado en los capítulos III y IV de la Tesis de Licenciatura Geografía y Educación Pública en los orígenes del territorio y la nación (Argentina, 1863-1890), Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1992.

TERRITORIO es una publicación del Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires destinada a dar a conocer la producción en Geografía y otras disciplinas interesadas en la dimensión territorial de los procesos naturales y sociales.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

Prof. Luis A. Yanes

Vicedecano

Prof. José Emilio Burucúa

Secretario Académico

Lic. Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado

Prof. Félix Schuster

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Prof. Gladys Palau

Secretario de Supervisión Administrativa

Dr. Antonio Marcelo Scodellaro

INSTITUTO DE GEOGRAFIA

Director

Lic. Carlos E. Reboratti

Prosecretaria de Publicaciones

Prof. Gladys Palau

Coordinador de Publicaciones

Lic. Mauro Dobruskin

Consejo Editor

Berta Braslavsky - Francisco Bertelloni - Susana Romanos de Tiratel -

Fernando Rodríguez - Adrián Vila

TERRITORIO

Director: Lic. Carlos E. Reboratti

Secretario de Redacción: Lic. Marcelo Escolar

Comité Editorial: Dra. Marta Kollman - Ing. Horacio Gilberti - Lic. Luis Yanes (UBA) -
Lic. Gerardo de Jong (U. Comahue) - Dr. Wanderley M. da Costa - Dr. Antonio C. R.
Moraes (U. San Pablo) - Dr. Horacio Capel (U. Barcelona) - Dr. Germán Wettstein

© Facultad de Filosofía y Letras - UBA - 1995

Puán 480 Buenos Aires Argentina

SERIE: MONOGRAFICA

ISBN: 0327-3210

INDICE

INTRODUCCION.....	7
PRIMERA PARTE: TERRITORIO, EDUCACION Y GEOGRAFIA EN LOS ORIGENES DEL ESTADO-NACION ARGENTINO	
1. <i>Problemas de legitimación ideológica en torno al referente territorial del Estado-Nación argentino.....</i>	17
2. <i>La nacionalización de las elites por la educación pública.....</i>	20
3. <i>La Geografía como asignatura escolar.....</i>	24
SEGUNDA PARTE: GEOGRAFIA vs. CIENCIAS NATURALES EN LA CONSTRUCCION DE REPRESENTACIONES LEGITIMAS SOBRE EL TERRITORIO NACIONAL	
1. <i>Amédée Jacques y el conocimiento positivo de la naturaleza del territorio</i>	33
1.a. <i>Primera Epoca: Enseñanza científico-práctica para el desarrollo social de las repúblicas americanas.....</i>	34
1.b. <i>Segunda Epoca: formación científico-humanística integral para las elites dirigentes.....</i>	38
1.c. <i>La impugnación científica y académica de la posibilidad de una disciplina geográfica.....</i>	42
2. <i>El avance silencioso de la Geografía escolar: un "accidente" de la política educativa estatal.....</i>	47
3. <i>La opción idiográfica del nacionalismo liberal: el discurso sobre la singularidad de la historia y la naturaleza nacionales.....</i>	52
3.a. <i>El territorio estatal como referente legítimo de la identidad social.....</i>	52
3.b. <i>La "geografía" del liberalismo romántico: una metáfora de la diversidad cultural "natural".....</i>	56
3.c. <i>Unidad y singularidad el territorio, identidad histórica de la Nación..</i>	66
CONSIDERACIONES FINALES.....	69
NOTAS.....	73
BIBLIOGRAFIA.....	91

“Una formación social se reproduce como nación sólo en la medida en que el individuo se instituye como ‘homonationalis’, desde su nacimiento hasta su muerte, por una red de aparatos y de prácticas cotidianas...”

“... en el fondo, la cuestión es saber [...] cuáles son las figuras de la individualidad entre las cuales se ubica la nacionalidad”.

Etienne Balibar, 1990, 126.

“El apoliticismo de la Geografía en la escuela es bastante paradójico, cuando se piensa en las motivaciones nacionalistas que lucharon por su introducción. El argumento nacionalista funciona a través de la evidencia [...], su eficacia se mide por su grado de despoliización, por la objetivación de su discurso sobre la realidad, por su pasaje de la demostración a la descripción”.

Jean-Michel Brabant, 1976, 20.

INTRODUCCION

Indagar los orígenes y fundamentos de los discursos escolares que tradicionalmente han estructurado el curriculum escrito de la enseñanza media estatal, aparece como una empresa crecientemente impostergable para repensar el actual sistema de enseñanza pública. Una investigación sobre la implantación de la asignatura Geografía en el sistema estatal de educación pública podría ser vista, entonces, como una contribución más a la revisión crítica de la composición temática y disciplinaria que caracteriza el actual curriculum de ciencias sociales de la enseñanza media estatal. Más ampliamente, podría incluso representar una vía de aproximación a ciertos problemas centrales en historia y sociología del conocimiento y de la educación, por ejemplo mediante el análisis de ciertas estrategias por las cuales se institucionalizan estructuras perdurables de socialización cultural y de distribución del saber, estructuras que aún hoy conservan su vigencia.

Pero en el caso de la Geografía, el abordaje de todo aspecto relativo a su inserción y pervivencia como discurso escolar parece remitir invariablemente a la interrogación sobre problemas epistemológicos que han devenido clásicos en la disciplina. Y es porque al día de hoy, la geografía escolar parece seguir constituyendo la cara más visible de una disciplina científica que todavía sigue lidiando con la herencia de una ambigua definición objetual y una producción teórico-sustantiva de escasas resonancias académicas en el campo de las ciencias sociales contemporáneas.

Se ha señalado que esta "modesta" presencia institucional de la disciplina en los ámbitos académicos de producción científica -que es al mismo tiempo la de su contribución teórica a la formulación de los esquemas contemporáneos de interpretación de la realidad social-, contrasta paradójicamente con el carácter medular del discurso homónimo dentro de la formación general en ciencias sociales que brindan los sistemas de educación pública en la gran mayoría de los Estados occidentales. La magnitud de la función asignada al discurso geográfico en las instituciones que constituyeron la principal vía de socialización masiva hasta por lo menos la segunda guerra mundial, parecería sugerir que, entre los distintos discursos y prácticas vinculados al rótulo, la Geografía escolar ha sido aquél de más inmediato y permanente impacto en la producción de representaciones simbólicas sobre la realidad social desde el último tercio del siglo pasado hasta nuestros días.

Este hecho no ha escapado a la reflexión historiográfica interna al campo geográfico. Durante los últimos quince años, diferentes contribuciones han tendido a incorporar como una dimensión insoslayable de la historia disciplinaria, el análisis del espacio institucional y discursivo alcanzado por la Geografía escolar durante el último tercio del siglo XIX¹. En este sentido, varias interpretaciones apuntan a releer los particulares y recurrentemente señalados problemas epistemológicos de la disciplina a la luz del papel jugado por el discurso geográfico dentro de la historia social del pensamiento político occidental, y en relación con las necesidades de legitimación ideológica del orden capitalista decimonónico².

Entre la profusión de propuestas alternativas, una observación comenzó a cobrar cada vez mayor número de adhesiones: aquella que afirma la existencia de una necesaria vinculación histórica entre el surgimiento e institucionalización de la disciplina geográfica, y la aparición del Estado-Nación moderno y de la problemática de la identidad nacional³. Tal vinculación se fundaría en la necesidad de contar con una representa-

ción objetiva del territorio nacional, no sólo como ámbito legítimo de la soberanía política estatal sino fundamentalmente como referente natural de la pertenencia comunitaria. La Geografía escolar habría constituido así "un discurso legítimo sobre el territorio"⁴, ofreciendo un conjunto de proposiciones doctrinarias sobre la naturaleza de las relaciones entre Estado, pueblo y nacionalidad, bajo la forma de representaciones objetivas investidas de legitimidad científica.

Quizás sin proponérselo, las consecuencias de esta observación desbordan el estrecho campo de la historia disciplinaria de la Geografía; si a algunos aspectos del discurso y el temario geográficos pueden vincularse con ciertos puntos problemáticos del fenómeno nacional, el elemento que empieza a ocupar el centro de la escena es el Estado-Nación Territorial. La territorialidad de los modernos Estados Nacionales y sus determinaciones materiales y sociales parecen constituir uno de los tópicos más escasamente examinados en la literatura teórica e histórica abocada al tema, y más difícil aún resulta encontrar propuestas que intenten explicar el papel jugado por las representaciones simbólicas y conceptuales sobre el territorio en la formulación de los discursos nacionalistas. No obstante, las alusiones y referencias territoriales abundan en los argumentos nacionalistas, y se manifiestan más de una vez atractivos para el sentido común a la hora de buscar razones "objetivas" que pueden explicar tanto el hambre como la abundancia, la fraternidad o el racismo, la revolución popular o la guerra imperialista.

Es en este marco que cobra relevancia el estudio del papel de las representaciones geográficas en la formación de los Estados Nacionales y en la formulación de los discursos sobre la Nación. El trabajo que aquí se presenta se origina en una investigación que se propuso corroborar una hipótesis histórica general sobre el origen del discurso geográfico, a saber, que la Geografía se institucionalizó y perduró como asignatura independiente en los sistemas de enseñanza regulados por el Estado porque

cumplió un papel específico en la formación ideológica del Estado-Nación Moderno⁵; el discurso geográfico escolar podía justificar la exclusividad de la nación estatal como comunidad legítima de pertenencia social y su inevitabilidad como orden institucional trascendente a toda elección política voluntaria, mediante la construcción de un conjunto de representaciones naturalizadas del más evidente de sus referentes materiales: el territorio.

Se trató entonces de constatar, para el caso argentino, la posibilidad de afirmar tal vinculación entre necesidades de formación de representaciones geopolíticas sobre el territorio nacional y aparición del discurso geográfico como materia obligatoria de enseñanza en los sistemas de instrucción pública sostenidos por el Estado. Los resultados obtenidos a partir de la investigación histórica mostraron un alto grado de corroboración de esta hipótesis principal: analizando la documentación oficial de la política educativa durante el período de formación y consolidación del Estado nacional argentino (planes y programas de estudio para el nivel medio de la enseñanza estatal), se constató el fundamento político de la institucionalización educativa del discurso geográfico frente a las argumentaciones académicas o pedagógicas; su anterioridad e independencia de cualquier producción disciplinaria geográfica; y la vinculación fundamental de la importancia educativa otorgada a la Geografía con la adjudicación de un potencial nacionalizador a los contenidos del discurso geográfico.

Pero el análisis de la coyuntura en que se produce la instauración de un discurso geográfico escolar con estos objetivos nacionalizadores y contenidos naturalizados, cobra su real magnitud cuando recordamos que fue a partir de aquella institucionalización silenciosa y aparentemente casual que la Geografía llegó a constituirse en uno de los principales discursos del área de formación socio-humanística del curriculum medio. Puede decirse que entre todos los discursos que alguna vez contempló la

estructura curricular oficial en el área de las ciencias sociales y humanidades, la Geografía fue la que presentó el crecimiento más espectacular: si analizamos la composición de los Planes de Estudio del Nivel Medio (modalidad Colegios Nacionales/Bachillerato), comprobamos que desde su aparición en 1863, el espacio curricular de la materia creció más de cinco veces en términos de carga horaria absoluta (de 2,3 horas-cátedra pasará a ocupar 13 horas del Plan); y más de tres veces en términos relativos (de ocupar el 2,7% de los Planes de Estudio, llegó a constituir el 8,7% del total de horas semanales del ciclo secundario) (Ver Gráficos Nº 1 y 2). Además, siendo inicialmente la materia de menor peso dentro del área socio-humanística, llegará a ocupar el segundo puesto en importancia después de la Historia.

Esta tendencia se concreta en dos etapas ascendentes (1863-1890 y 1902-1917), coincidiendo significativamente los momentos de incremento de la participación horaria de la materia con la valoración explícita de sus potencialidades "nacionalizadoras" por parte de los voceros de la política educativa estatal. Desde 1917, la asignatura "Geografía" alcanzará una estabilidad en el curriculum medio con una participación horaria sensiblemente superior a la inicial (13 horas-cátedra que representan 8,7% del total del Plan de Estudios)⁶, conservando hasta el día de hoy un espacio propio y relativamente importante dentro de la estructura de discursos escolares que organizan la formación humanística del bachillerato secundario estatal.

El trabajo que presentamos aquí se centrará entonces en el momento de institucionalización de un discurso escolar denominado "Geografía", en el marco de la primera política estatal de sistematización de la enseñanza pública. Nos referimos a la creación del primer Colegio Nacional en la ciudad de Buenos Aires en 1863, y con ella al comienzo de la organización de un incipiente sistema estatal de enseñanza pública de nivel medio. A lo largo de la exposición, se analizarán los argumentos esgrimidos por los

Gráfico nro. 1: Geografía (horas semanales)
Col.Nac./Bachillerato 1863-1990

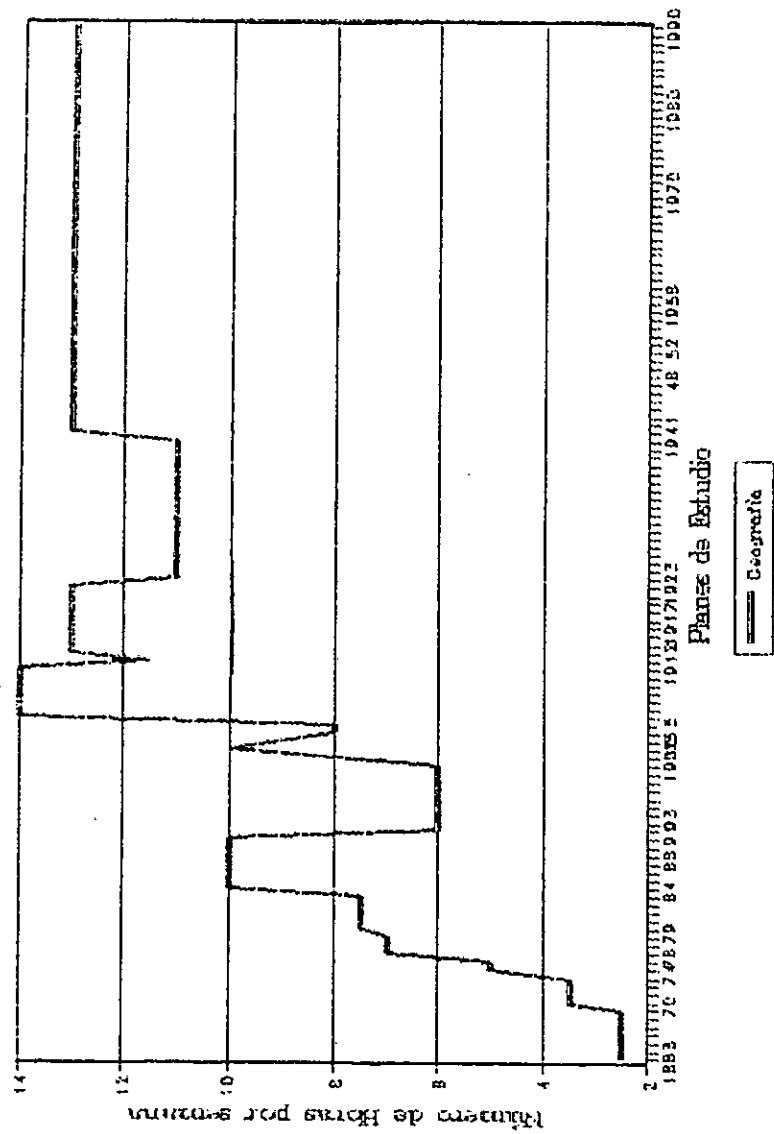
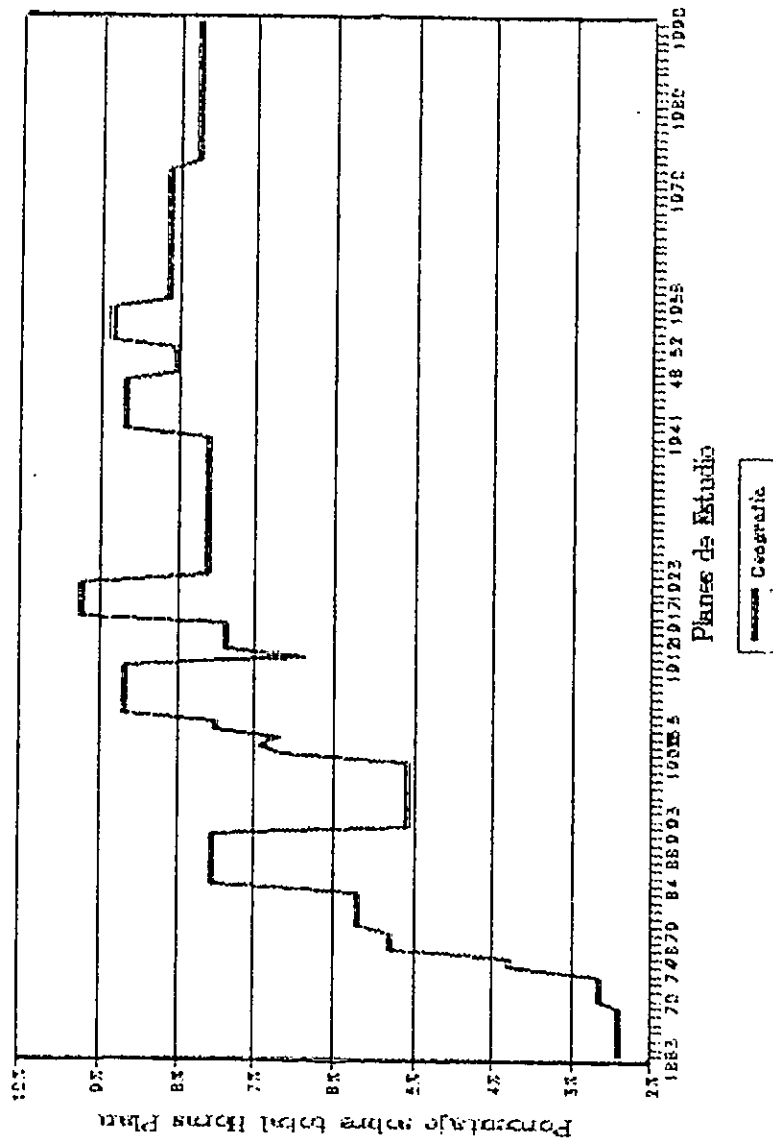


Gráfico nro. 2: Geografía (% hs. p. semana)
Col.Nac./Bachillerato 1863-1990



sujetos involucrados en la definición de políticas educativas para instaurar una materia obligatoria denominada "Geografía", evaluando esta decisión en relación con los antecedentes disciplinarios y educativos con que el discurso geográfico contaba tanto en el Río de la Plata como en Europa para justificar su inserción en el sistema de enseñanza.

A lo largo de la investigación fue surgiendo paralelamente una convicción progresivamente confirmada en cuanto abundaron las informaciones: existiría una íntima e insoslayable relación entre formulación y defensa del discurso geográfico, y redefinición de la problemática de la identidad nacional en la historia del pensamiento político y filosófico argentino. La historia social de las instituciones y discursos científicos y escolares, nos vuelve de esta forma, la mirada hacia algunos problemas nucleares de la historiografía argentina, y más específicamente hacia la historia del pensamiento político y social: los mitos de los orígenes, la construcción simbólica de la nacionalidad, la formación discursiva de los argumentos nacionalistas, la justificación doctrinaria de los movimientos políticos formados en su nombre.

El principal objetivo de este artículo será poner de manifiesto la existencia de un debate silencioso, un desacuerdo implícito, en torno a las estrategias de producción de representaciones simbólicamente eficaces para la construcción ideológica de la Nación. Veremos entonces cómo este desacuerdo se trasladó a la contraposición de dos opciones discursivas tendientes a brindar a las futuras élites dirigentes una representación legítima del territorio nacional argentino: una de ellas postulaba a la Geografía como fuente de informaciones objetivas sobre la singularidad material de la Nación; la otra, promovía la enseñanza teórica y aplicada de las ciencias naturales como forma de apropiación racional de las riquezas materiales del país con miras a su potenciación económica. Dos figuras de indiscutible relevancia en la historia política y cultural argentina aparecen como voceros de sendas propuestas: Bartolomé Mitre, líder del liberalis-

mo nacionalista triunfante y figura simbólica de la definitiva institucionalización de un Estado-Nación en el Río de la Plata bajo hegemonía del regionalismo porteño; y Amédée Jacques, filósofo y educador francés exiliado de la II República, considerado por la historiografía educativa argentina como el principal inspirador del modelo pedagógico que caracterizó durante décadas la enseñanza media oficial. El primero determinó los objetivos políticos del sistema estatal de educación media; el segundo, dio contenido y fundamento erudito a esa primera institución educativa directamente pensada desde y para las necesidades políticas del Estado Nacional.

Uno y otro trabajaban en conjunto en torno a acuerdos fundamentales en un momento crucial dentro del proceso de formación del Estado-Nación argentino: la organización institucional del Estado, unificado en 1862 bajo la hegemonía porteña luego de casi diez años de secesión del Estado de Buenos Aires. Y sin embargo, algunos sutiles desacuerdos aparecen justamente en torno a la cuestión que nos ocupa: el lugar que cabe a la Geografía en la formación de representaciones legítimas sobre el territorio nacional. Es a partir de estos desacuerdos que puede reconstruirse la forma en que los objetivos políticos de nacionalización de las elites provinciales y de su constitución en clase dirigente leal a un proyecto estatal-nacional, terminaron primando sobre las consideraciones de corte académico o pedagógico en lo que hace a la selección de la Geografía como discurso escolar de Estado.

Nuestra exposición se organizará de la siguiente manera: una primera parte se destina a ensayar un esquema de interpretación histórica de la forma en que se habría manifestado, para el caso particular de la formación estatal-nacional argentina, la necesidad de legitimación ideológica de la unidad territorial como referente natural de la Nación. Se analizará en relación con esta caracterización la función otorgada dentro del proyecto mitrista a la fundación de un sistema de enseñanza media

controlado por el Estado, y se desmenuzará la primera estructura curricular otorgada a dicho nivel de enseñanza de manera de evaluar dentro de ella la inserción de la materia "Geografía".

En una segunda parte, se confrontarán las dos posturas mencionadas (encarnadas por Bartolomé Mitre, D. F. Sarmiento y otros intelectuales liberal nacionalistas, por un lado, y Amédée Jacques por el otro) en la definición de los objetivos políticos y pedagógicos, y en la selección y organización curricular que habrían de caracterizar la formación socio-humanística de la enseñanza media argentina por más de cincuenta años. En particular, se intentará rastrear y comparar los argumentos que cada uno tenía para postular saberes y recortes disciplinarios distintos que brindaran alternativamente diferentes tipos de representaciones legítimas sobre el territorio nacional. Se verá entonces que, a través de la representación del territorio, se viabilizaba un determinado discurso sobre la vinculación entre el Estado y la población habitante. Avanzando en esta misma línea, se tratará de leer hasta dónde entraba en los objetivos político-educativos de cada uno de estos sujetos la necesidad de generar conocimientos y representaciones válidas sobre el territorio del Estado, y en qué medida el referente de la práctica y el rótulo geográficos se vislumbraban aptos para construir tales representaciones.

PRIMERA PARTE: TERRITORIO, EDUCACION Y GEOGRAFIA EN LOS ORIGENES DEL ESTADO-NACION ARGENTINO

1. Problemas de legitimación ideológica en torno al referente territorial del Estado-Nación argentino

Puede afirmarse que hacia mediados de siglo XIX se hacía palpable, en el Río de la Plata, la existencia subyacente de una precaria pero real base material de organización nacional⁷; ello parecía manifestarse, además, en la autoimagen de los sectores beligerantes como partes desarticuladas de una misma unidad que, aunque existente de hecho, se mantenía artificialmente dividida por falta de visión política (Halperín Donghi, 1980, XX-XXIII).

Originado en la administración colonial borbónica, ese extenso legado territorial que los revolucionarios de Mayo habían intentado mantener bajo la hegemonía de la ciudad de Buenos Aires, se había mantenido desde entonces como referente de una identidad precaria, superponiéndose además con otros tantos referentes de identidades cuasi-nacionales (Halperín Donghi, 1969, 34-8; Chiaramonte, 1989). Hasta 1862, ningún poder central había conseguido de manera duradera investirse de la legitimidad necesaria para asumir y ejercer efectivamente el derecho de soberanía estatal (Oszlak, 1982, 20, 56-67, 72; Chiaramonte, 1983, 51-

3). Se ha sugerido que la victoria de las fuerzas del Estado de Buenos Aires sobre las de la Confederación -que representó la consumación de ese proceso genérico dentro de los moldes ideológicos de la fracción liberal autodenominada, significativamente, "nacionalista"- habría sido, en última instancia, mucho antes política y económica que militar (Scobie, J., 1964, 354-6; Gorostegui de Torres, H., 1972, 67); este hecho podría estar confirmando que, si existían bases materiales que informaran sobre la presencia de un fenómeno de integración nacional en el ámbito de las Provincias Unidas del Plata, éste no podía concebirse con prescindencia de las condiciones cristalizadas en la provincia de Buenos Aires y sí, probablemente, con la de alguna otra de esas "partes" que tácitamente se adjudicaban al ámbito de influencia del puerto homónimo⁸. Justamente por ello, podría suponerse que una de las más imperiosas necesidades de las dirigencias políticas estaba centrada en la **legitimación de esa arbitraria unidad originaria, y en su aceptación como referente natural de la Nación.**

El particular contexto histórico mundial que envolvió la institucionalización del Estado Argentino, llevó además a las elites rioplatenses a colocar ciertos parámetros en la definición del proyecto de construcción nacional orientada de esa manera hacia la integración acelerada en la economía mundial capitalista (Halperín Donghi, 1980, XIII-XIV). Esto iba a acentuar la singularidad de ese primer nacionalismo liberal argentino que, partiendo de una ruptura programática con la tradición cultural hispánica, desarrollaría un **discurso nacional** de tipo **cosmopolita** (desprovisto de elementos antiextranjeros), **progresista** (opuesto a la necesidad de aferrarse a una tradición autóctona como condición para la nacionalidad) y **racional**, es decir, donde la necesidad de la construcción de un Estado Nacional se justificaba -aunque sea retóricamente- desde argumentaciones "objetivas" y a partir de criterios utilitarios antes que en la recuperación principista de una raíz étnica e idiosincrática intuida⁹.

El problema básico, entonces, era incorporar a los diferentes grupos locales de poder económico y político a este proyecto de construcción estatal-nacional. Para ello, se requería imperiosamente formar una nueva conciencia social entre las diferentes fracciones dirigentes, especialmente las de ciertas provincias del interior y de la misma provincia de Buenos Aires. Por distintos motivos, las oligarquías provinciales no veían motivos para deponer sus intereses comerciales y financieros inmediatos (Chiamonte, 1983, 83) frente a los más trascendentes de La Nación, ideal que todavía no había sido ideológicamente construido¹⁰ y que permanecía fuertemente identificado a los móviles sectoriales de la fracción vencedora. La creación de una conciencia de pertenencia nacional que vinculara los intereses particulares de cada oligarquía provincial con los de todos los grupos localizados dentro de los límites geográficos de la entidad estatal, debía concretarse mediante la identificación de cada una de ellas con los destinos político-económicos del Estado Central.

Es en relación con estos requerimientos políticos de legitimación ideológica que nos interesa abordar el papel jugado históricamente por el discurso geográfico, en el marco de la sistematización estatal de la distribución del conocimiento legítimo, es decir, en el seno del primer sistema estatal de educación pública implementado en Argentina, que tuvo por objeto prioritario la organización de la instrucción "preparatoria" o secundaria.

La constitución de un sistema educativo estatal representó una de las formas más eficaces de cooptación ideológica de las elites locales que dominaban los dispersos ámbitos de dominación provincial. Sobre todo, proporcionó una de las principales vías de formación de una clase dirigente nacional, sobre la base de una serie de grupos todavía recelosos entre sí y respecto de la idea de estructurarse como Estado-nación capitalista. Esto habrá de tenerse en cuenta cuando se quiera interpretar la aparición de un discurso identificado, en su rótulo, con un objeto material que se liga conceptualmente al territorio de dominación estatal.

En este sentido, resulta significativo que una de las primeras preocupaciones del sector que asumiera, luego de 1862, la conducción de un Estado territorialmente unificado, se focalizara justamente en la centralización y uniformización de los aislados ensayos de educación media que se habían sucedido desde la caída del gobierno de Rosas¹¹. Como puede rastrearse en otros ejemplos históricos, la organización de un sistema de escolarización masiva de la población centralizado y controlado por el Estado, asumía en el caso argentino un carácter medular en las prioridades políticas ligadas a las necesidades de legitimación ideológica del orden nacional-estatal.

2. La nacionalización de las élites a través de la educación pública estatal

El Decreto que el 14 de marzo de 1863 firman Bartolomé Mitre como Presidente de la Nación y Eduardo Costa como su Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, establecía "una casa de educación científica y preparatoria en que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas"¹². El destinatario de la nueva institución se perfila señalando que "serán educados por ahora por cuenta de la Nación cuarenta niños pobres de toda la república, [...] cien internos por cuenta de sus padres [...] y los externos que admita el local, abonando las pensiones [correspondientes]". Dado que "será condición precisa para ingresar al Colegio saber correctamente leer y escribir y las cuatro operaciones fundamentales de la Aritmética", se entiende que los "cuarenta niños pobres" serán objeto de una cuidadosa selección previa que corrobore su indudable voluntad de ascenso social por vía de la ilustración intelectual.

Queda claro que, al menos "por ahora", las modernas instituciones educativas están visiblemente encaminadas a la formación de una escueta clase dirigente que, sobre todo en el interior provinciano, contaba con importantes sectores aferrados a un tradicionalismo adverso al modelo de modernización social liberal que propugnaba el sector triunfante, cuyo momentáneo poder no le hacía perder de vista las necesidades de una legitimación más profunda, vinculada con la transformación cultural e ideológica de la sociedad que pretendía conducir.

En este establecimiento de "educación secundaria" bautizado como "Colegio Nacional", se dictarían cursos "con arreglo al programa anexo a este decreto y según la distribución de materias que en él se determina", siendo "sus certificados [...] válidos en las Universidades de la República". Se inauguraba así una nueva vía de afirmación del Estado central: era el Ejecutivo Nacional el que creaba la institución educativa, fijaba sus fines sociales y académicos específicos, determinaba los conocimientos legítimos que en ella se impartirían, otorgaba carácter oficial a su enseñanza, y obligaba con ello a la antigua y tradicional institución universitaria, al reconocimiento incontestable de la validez de ese saber de inferior nivel y respaldo académicos. Esto conllevaba a su vez, casi imperceptiblemente, otra de las tantas formas de uniformización cultural, y al mismo tiempo, territorial: la validez de títulos y conocimientos se decretaba "nacional", así como lo era la legitimidad de la orden que los instituía. El Estado Nacional se convertía, de esta forma, en el referente último del conocimiento válido dentro del ámbito donde es legítimo su poder, es decir, dentro de los límites físicos de aquella unidad geográfica sobre la cual ejerce La Nación su derecho legítimo de soberanía territorial¹³.

Puede concluirse entonces que la Geografía fue, ante todo, un discurso escolar de Estado difundido territorialmente, donde la orientación y los límites de esta difusión fueron fijados a partir de un ideal de unidad nacional (pensada por entonces en términos mucho más geopolíticos

que culturales). Si es indudable que la Geografía comparte esta cualidad con el resto de las asignaturas escolares, es sugestivo que sólo en este caso la dimensión territorial de la socialización nacional sea a la vez condición y contenido del discurso.

Inmediatamente después de la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires, se inició el establecimiento de sus homólogos en el resto de las Provincias: en una primera fase, durante 1865, se incorporan al régimen de "Colegio Nacional" aquellos establecimientos ya existentes: Tucumán, Concepción del Uruguay, Salta, Catamarca, San Juan y Mendoza; a ellos se sumaba, en 1868 la fundación del Colegio Nacional de San Luis; en 1869, los de Jujuy, Santiago del Estero y Corrientes; en 1871, La Rioja; y en 1874, Rosario (Provincia de Santa Fe) (MJIP, 1926, s/p). Al finalizar el gobierno de D.F. Sarmiento, las 14 provincias del interior contaban con un establecimiento de enseñanza secundaria sostenido y controlado por el Estado central, destinado a formar, en las principales ciudades del interior, a las elites dirigentes nacionales¹⁴.

El propósito elitizante que había orientado de manera deliberada la creación de los Colegios Nacionales, iba a ser confirmado pocos años más tarde por el propio Bartolomé Mitre, cuando explicara ante el Senado la función que asignaba a la enseñanza media en la formación de la clase dirigente nacional:

"...los Colegios Nacionales [...] habilitan al hombre para la vida social, [...] de modo que el **saber condensado en determinado número de individuos**, obre en la masa de la ignorancia [...] y sostenga con armas mejor templadas **las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos** [...]. [Por esta razón], "echa[mos] anualmente a la circulación en cada provincia una cantidad de hombres completamente educados para la vida públi-

ca..." (Discurso pronunciado por Bartolomé Mitre en el Senado de la Nación el 16 de Julio de 1870).

Los Colegios Nacionales tenían así la función primordial de producir "...**ciudadanos aptos para gobernar, legislar, juzgar y enseñar** [...]. Con 3000 jóvenes -según Mitre- poseedores de los conocimientos que hoy se adquieren en esos establecimientos, [...] se puede mejorar el gobierno y obrar con más eficacia sobre la masa de la ignorancia, educándola por la propaganda, por ejemplo" (Ibid)¹⁵.

La persistencia en la política de centralización y expansión del sistema educativo medio revela, además, un verdadero optimismo pedagógico¹⁶, propio del liberalismo romántico de los ideólogos ligados a la fracción dirigente (Roig, 1969b, 158). Era tal la eficacia ideológica concedida a la socialización educativa estatal, que la expansión del sistema de instrucción pública no parece haberse relegado frente a las prioridades de formación de una estructura represiva de Estado, ni frente a los conflictos armados internos y externos, sino que parece ir de la mano de la política de centralización y fortalecimiento del poder estatal¹⁷.

Si se considera la cantidad y calidad de los sujetos que recorrieron estos institutos estatales, puede pensarse que los resultados no están tan alejados de los objetivos primarios: la red de Colegios Nacionales establecida en esta primera etapa, formó la clase dirigente que gobernaría al país durante los futuros 40 años. Por las aulas del Colegio Nacional de Buenos Aires, pasaron 3 presidentes: Carlos Pellegrini, Roque Sáenz Peña, Marcelo T. de Alvear; y otros tantos miembros conspicuos de la elite dirigente, ministros, diputados, senadores, altos funcionarios, intelectuales y académicos de renombre¹⁸. Tampoco quedaron atrás los Colegios Nacionales del Interior¹⁹. Puede pensarse entonces que los Colegios Nacionales representaron una opción fuertemente reconocida por la clase dominante para formar a sus recambios en el poder, constituyéndose

dichos establecimientos en uno de los primeros lugares de socialización de la joven elite dirigente.

Si el optimismo pedagógico identificaba al contenido del discurso como el principal elemento de la comunicación educativa, y si, por otra parte, aceptamos el relativo "éxito" obtenido por el Colegio Nacional en función de sus fines originales, se comprende inmediatamente la significación histórica que cobran en este contexto los contenidos curriculares y, consecuentemente, los referentes disciplinarios de las asignaturas escolares. En primer lugar, pueden obrar como indicador de la intencionalidad de los discursos oficiales e incluso de la valorización de los referentes disciplinares seleccionados para la enseñanza; en segundo lugar, permiten aproximaciones al contenido conceptual e ideológico de los discursos que encarnaban, para los sujetos-estudiantes, conocimientos legítimos sobre la realidad que vivían, y, por lo tanto, elementos indudablemente constitutivos en la estructuración de sus representaciones del mundo y de su inserción en él como probables dirigentes de una nación independiente. El discurso geográfico habría de tener, en este marco, un papel específico que habrá que evaluar en relación con el contexto institucional y político que permitió su aparición como asignatura obligatoria de enseñanza.

3. La Geografía como asignatura escolar en la primera institución educativa de Estado

Vale la pena analizar en profundidad la composición disciplinaria y la distribución horaria por grandes áreas temáticas y entre las distintas asignaturas que integraron el plan de estudios del primer colegio secundario del Estado²⁰, a fin de poder evaluar en función de ello la importancia otorgada al discurso geográfico dentro de esta estructura curricular.

El texto oficial del Plan de Estudios dictado en 1863 para el Colegio Nacional de Buenos Aires²¹ establecía una agrupación de las materias de estudio según los siguientes "ramos": "I. Letras y Humanidades"; incluía Idioma Castellano, Literatura Española, Lengua Latina, Francés, Inglés y Alemán. "II. Ciencias Morales", donde se incorporaban:

"Filosofía, Psicología, lógica teodicea, moral, historia de la Filosofía [...] Historia y geografía general - Historia de América y de la República Argentina, Historia Sagrada, antigua, griega y romana, moderna, ordenación del tiempo, cronología".

En el detalle de "la repartición de los estudios" para cada año, puede observarse un curso denominado "**Historia y Geografía de la República y de América**" incorporado al plan del primer año, inaugurando con ello la inclusión de una sección de estudios específicamente destinados o referidos al recorte nacional. En el segundo año se consignaba el estudio de la "**Historia y Geografía moderna de Europa**", mientras que los tres años subsiguientes comprendían cursos de Historia donde ya no se incluye mención alguna a la Geografía.

Finalmente, las "**Ciencias Exactas**" estaban divididas a su vez en: "1o: Matemáticas, 2o: Físico Matemáticas y 3o: "Física". La segunda ("Físico Matemáticas") incluía:

"Cosmografía o astronomía física - Aplicaciones a la medida del tiempo, a la geografía, a la navegación, etc. - Manejo del globo y mapas."

La mención de la Geografía en este contexto temático podría estar hablando de una tenue persistencia de la tradición jesuítica de enseñanza matemática²². Nótese que, según esta estructura curricular, la Geografía

estaba considerada en todos los casos dentro de la categoría de "Ciencia", fuera entre las "Morales", ligadas al conocimiento teórico y objetivo de lo político y lo filosófico, o entre las "Exactas" (que en la época incluían a la Física), relativas al conocimiento teórico y objetivo de las leyes de la materia. Dado que el objeto temático de la Geografía involucraba algunas cuestiones derivadas de la legalidad natural, sus afirmaciones debían buscar fundamento en ciertos postulados básicos de las Ciencias Exactas (físico-matemáticas), razón por la cual se contemplaba en su estudio una **referencia a la Geografía** ("aplicaciones a"). Pero no es en este marco donde se insertaba un discurso geográfico sustantivo. Por el contrario, la asignatura "geografía" era claramente colocada como **parte integrante** de las Ciencias Morales, y dentro de ellas en directa vinculación con la Historia. De esta manera, se definía oficialmente a la Geografía como saber cuya legitimidad científica reconocía fuentes tanto en el campo de las ciencias sociales y políticas como en el de las formales y naturales, pero cuya función educativa debía buscarse indudablemente en los objetivos asignados a lo que genéricamente llamaremos de ahora en más Area Socio-Humanística del curriculum medio (ASH)²³. Esto tiene particular significación teniendo en cuenta la existencia de anteriores ensayos que ubicaban a la materia dentro de un Area Exacta-Natural, o que la relacionaban a la vez con las matemáticas y con la Historia²⁴.

Para evaluar correctamente el papel otorgado a la Geografía dentro de la enseñanza secundaria oficial, resulta oportuno conocer la organización completa del Plan de Estudios sancionado en 1863 por decreto presidencial para el Colegio Nacional de Buenos Aires. Si nos remitimos a la clasificación ministerial por áreas temáticas que establecía el Decreto, la estructura curricular prevista se conformaba de la siguiente manera: 42,3% para Letras y Humanidades (que incluían las asignaturas que hemos agrupado bajo el Area Lingüística)²⁵; 41,3% para Ciencias Exactas²⁶, y bastante más atrás las Ciencias Morales (que responderían casi totalmente al ASH de nuestra clasificación)²⁷, con el 16,3%. Esta distribución puede visualizarse en el Gráfico N° 4.

Considerando que el grueso del 83,7% (que reunía a las "Letras y Humanidades" y a las "Ciencias Exactas") estaba ocupado por la aritmética, los idiomas vivos, las lenguas clásicas y, en menor medida, la gramática y literatura españolas, se desprende que esta estructura consagraba la mayor parte del tiempo escolar a las disciplinas formales, esto es, que no involucran proposiciones sustantivas sobre la realidad. El resto de las horas-cátedra se destinaba al conjunto de las disciplinas fácticas (sociales y naturales) y a los discursos teóricos de tipo general (cosmografía, ciencias físico-matemáticas, filosofía), todos los cuales habrían quedado de esta manera relegados a un papel complementario, al menos desde el punto de vista del tiempo prescrito para su estudio.

En este contexto, las pocas materias que conformaban ese 16,3% otorgado a las Ciencias Morales se repartían el cuasi-monopolio del discurso sobre la realidad social: ocupando 11 horas-cátedra semanales, la materia **Historia y Geografía** abarcaba más de dos tercios del ASH, con 10,6% de la carga horaria semanal del Plan. Dentro de ella, la **Historia** tenía un alto predominio (8,5 horas-cátedra, que equivalían a un 8,2% de la totalidad del Plan de Estudios) frente a la más modesta presencia de la **Geografía** (2,5 horas-cátedra, que representaban 2,4% del Plan)²⁸; por su parte la Filosofía, con 6 horas semanales, ocupaba sólo un 5,8%²⁹. La participación relativa de cada una de estas materias puede apreciarse en el Gráfico N° 5.

Las Ciencias Morales estaban representadas, entonces, por dos disciplinas con un grado respetable de institucionalización académica tanto dentro como fuera del país: Historia y Filosofía. La Geografía, sección diferenciada pero integrante de la primera, no estaba dotada de un objeto discursivo autónomo de los intereses temáticos de la Historia, y su legitimidad científico-académica respondía únicamente a su carácter "auxiliar" de aquella disciplina.

Gráfico nro. 4
Carga horaria por areas temáticas (%)

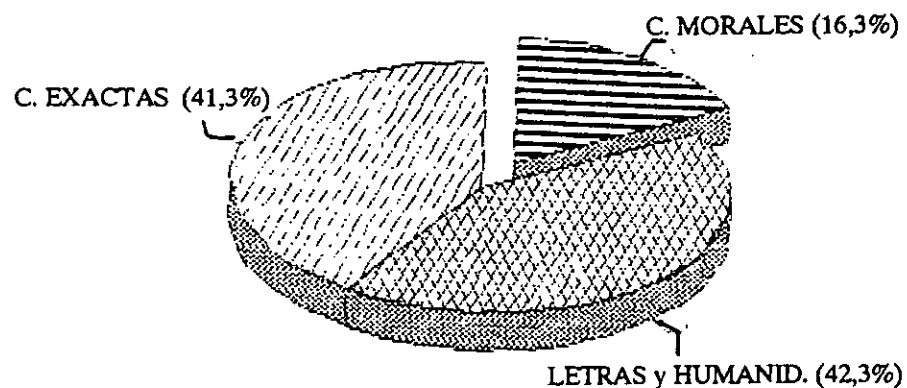
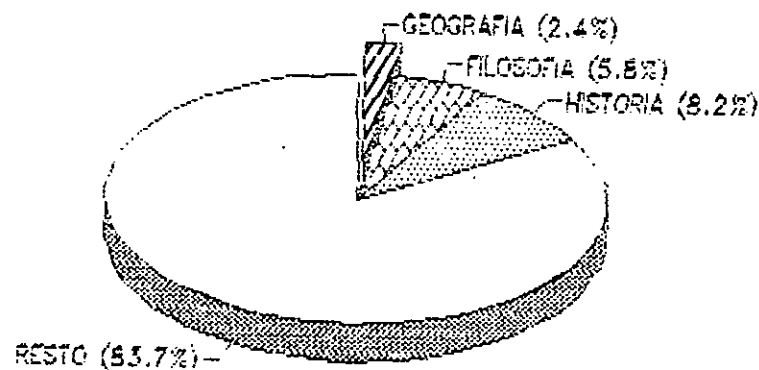


Gráfico nro. 5
Carga horaria por materias de C. Morales



Esta ubicación subsidiaria de la Geografía respecto de la Historia no resulta en absoluto una curiosidad para la época, ni mucho menos una innovación de la administración mitrista. Se ubica fácilmente en relación con la tradición académica francesa e incluso con la situación educativa del discurso geográfico en las instituciones europeas³⁰. Sin embargo, la evidencia de este encuadre temático y epistemológico no justifica inmediatamente su inclusión como materia obligatoria de enseñanza. Si la Geografía constituía un saber auxiliar de otras disciplinas consideradas fundamentales, o si representaba un conocimiento útil para el estudio de los hechos humanos del pasado, también podrían señalarse homólogos méritos para otras disciplinas, ya contemplaran un contenido fáctico-natural o no. Allí tenemos, por ejemplo, a la geología, la etnografía, la petrografía, la edafología, la climatología, la cartografía como disciplina específica. Por otro lado, la elección del saber geográfico como parte integrante del curriculum oficial no deja de ir en desmedro de otras disciplinas sociales que en la época contaban con igual o mayor desarrollo académico; nos referimos, sin ir más lejos, a la economía política, la estadística social³¹, la demografía y, más adelante, la sociología³².

Por otro lado, la inclusión de la Geografía tampoco puede remitirse a una sólida tradición en las instituciones educativas europeas: salvo en el caso de Prusia, donde la geografía conoció una temprana aparición en la enseñanza primaria y media³³, en Francia y en España la Geografía había empezado a incluirse en los Planes de Estudio oficiales del nivel primario de manera muy tenue a partir de la década de 1830, en el marco de reformas liberales moderadas en ambos países³⁴; en lo que hace al Nivel Medio, la materia se registra desde 1836 en España, pero su participación en los planes de estudio comenzaría a decaer a partir de la Ley Moyano de 1857 y sus posteriores modificaciones (Gómez, 1985, 84-6); mientras que en el caso de Francia, recién ingresaría con la reforma Duruy de 1865³⁵. Por su parte, en Gran Bretaña y en Estados Unidos, la institucionalización educativa de la Geografía fue comparativamente muy tardía (Stoddart,

1986, 42 y 46-7). E incluso en el caso de Prusia, la materia recién recibiría una inserción generalizada en el ciclo medio a partir de la reforma de 1859, con la creación del *RealGymnasium* y la jerarquización dentro de él de las ciencias exactas y naturales, y de la literatura, historia y geografía nacionales (Bowen, 1987, 413). En todos los casos, la materia sólo alcanzaría un grado importante y definitivo de institucionalización en los sistemas de educación pública a partir del último tercio del siglo XIX³⁶. En cuanto a su ubicación temática dentro de los currícula escolares, durante esta etapa la Geografía escolar constituía una misma materia con la Historia en Francia (Majault, 1973, 6), mientras que en España oscilaba entre la tradición histórico-descriptiva y la cosmográfica jesuítica (Gómez, 1985, 84-6).

Interesa destacar finalmente la ausencia de antecedentes similares dentro de las instituciones educativas del Río de la Plata previas a la instauración del Colegio Nacional de Buenos Aires. Si bien puede rastrearse la presencia de la geografía matemática durante las dos primeras décadas del siglo XIX dentro de las llamadas "escuelas especiales" (destinadas a la formación científico-profesional de marinos, militares y comerciantes), la enseñanza de la geografía matemática desaparece tras la subsunción de todas estas instituciones bajo la Universidad de Buenos Aires fundada en 1821³⁷. Recién durante el período de la Confederación se verificará una tímida reaparición del rótulo "Geografía" en algunas instituciones educativas de nivel secundario, pero ya como un saber ligado al estudio de la Historia aún cuando conservara algunas referencias físico-matemáticas. Esta presencia, que se manifiesta de manera muy tenue e intermitente, no deriva de una acción deliberada del gobierno nacional de la Confederación, y responde a las diversas concepciones educativas de los directores a cargo de las instituciones mencionadas. Por su parte, a lo largo de las distintas etapas que conoció el antiguo colegio jesuítico sobre la base del cual se establecía en 1863 el Colegio Nacional de Buenos Aires³⁸, tampoco se registró la presencia de una materia de estudios denominada "Geografía"³⁹.

Todo ello impide esperar una institucionalización "inercial" de la asignatura al formularse la estructura curricular que habría de revestir la enseñanza en el primer Colegio Nacional. La decisión de incluir en los currícula del nivel medio una asignatura geográfica no resulta en absoluto una opción forzosamente inevitable, como tampoco la definición de su encuadre temático ni de sus objetivos político-educativos. Cabe entonces preguntarse si esta apuesta por la Geografía escolar no encuentra vinculaciones efectivas con el contexto político específico dentro del cual se enmarcó su aparición: la institucionalización del Estado Nacional Argentino y la necesidad, definida desde el proyecto nacionalista liberal del mitrismo, de cooptar y reproducir una elite dirigente que asumiera como propia la idea de una Nación Argentina simbolizada en su territorio y políticamente representada por el sector gobernante.

Si como vimos, la dimensión territorial tuvo en el caso argentino rasgos que parecen anunciarle una presencia recurrente, tanto en la conceptualización de problemáticas sociales específicas como en la construcción de ideales de proyección nacional, la temprana instauración de una materia escolar sobre la "geografía general", "americana" y "de la república" dentro de una institución destinada a formar las futuras elites dirigentes, podría no responder únicamente a la mera repetición de modelos institucionales y pedagógicos extranjeros.

En todo caso, cabría indagar más profundamente los móviles que podrían haber impulsado a los grupos liberales rioplatenses a incorporar tempranamente un discurso escolar denominado "geografía", intentando también interpretar qué contenidos atribuían a este saber y qué tipo de representaciones sobre la realidad local y global pretendían viabilizar a través de él. Dedicaremos la segunda parte de este trabajo a explorar las posibles vías de aproximación a dichas cuestiones.

SEGUNDA PARTE: GEOGRAFIA vs. CIENCIAS NATURALES EN LA CONSTRUCCION DE REPRESENTACIONES LEGITIMAS SOBRE EL TERRITORIO NACIONAL

1. Amédée Jacques y el conocimiento positivo de la naturaleza del territorio

Dado que parece innegable la influencia que el pensamiento y la política francesa han tenido entre la clase dirigente argentina en el período que se está analizando (1863-1870) (Roig, 1972b; Alberini, 1926b; Zuleta Alvarez, 1964), no resulta ocioso comprobar hasta qué punto la política educativa debe sus realizaciones a esta influencia. En este sentido, existe cierta tendencia a interpretar al Colegio Nacional como una implantación en el país de modelos educativos franceses⁴⁰. Esta filiación se ha visto identificada, además, con la presencia fundamental de un intelectual francés exiliado de la II República, Amédée Jacques (1813-1865), filósofo y educador que ha sido señalado unánimemente como el responsable de la orientación pedagógica de los Colegios Nacionales⁴¹. Si esto fuera así, la perspectiva educativa, política y filosófica-científica de Jacques podría proporcionar indicios sobre las razones que impulsaron a elegir la incorporación de la Geografía como disciplina básica del Área Socio-Humanística en la Enseñanza Secundaria Estatal. Un análisis más profundo de su biografía intelectual nos permitirá sopesar la importancia relativa que

tuvieron, en la incorporación, valoración pedagógica y orientación temática de la enseñanza geográfica, los objetivos, argumentos y factores políticos frente a los estrictamente académicos o pedagógicos.

1.a. Primera Época: Enseñanza científico-práctica para el desarrollo social de las repúblicas americanas

Salido de Francia a fines de 1851 tras la caída de la II República (Mantovani, 1950, 266-267; Cané, 1901, 37), luego de una breve y nada fructífera estadía en Montevideo (Carballal de Torres, 1966, 151-153; Ardao, 1950, 83)⁴² seguida de frustrados intentos de traslado a Buenos Aires y al Paraguay (Mantovani, 1950, 270), Amédée Jacques se dirige a Rosario, donde inicia una relación epistolar con Urquiza. El entonces Presidente de la Confederación Argentina le encomienda, primero, una serie de estudios en el Chaco y Tucumán⁴³, y desde 1858 la organización y dirección del reflatado "Colegio de San Miguel", en la ciudad de Tucumán (Mantovani, 1950, 274; Ferreira, 1901, 191). Allí el filósofo francés tendrá oportunidad de poner en práctica con absoluta libertad sus ideas educativas.

Vale la pena comprobar que en esta situación, lo que se proponía instaurar Jacques no era una educación de tipo científico-humanística, destinada a la formación de elites dirigentes; por el contrario, en reiteradas ocasiones manifestó su voluntad de establecer un centro de estudios técnico-prácticos, con énfasis en las aplicaciones de las "ciencias positivas" (ciencias fáctico-naturales), y orientado casi en su totalidad a las actividades económicas con posibilidades de prosperar en el Río de la Plata⁴⁴.

En 1853, cuando desde Montevideo buscaba apoyo para llevar a cabo sus proyectos educativos, manifestaba en carta a su compatriota Guillemont, radicado en el Paraguay:

"Querría llegar a fundar (...) una buena escuela profesional, donde **no se formarían sabios, sino hombres útiles, ingenieros prácticos, contramaestres para explotaciones industriales y agrícolas (...)**. Se enseñaría en mi escuela, sobre todo, las ciencias positivas, (...) es decir, la física, la química, mecánica, matemáticas, geología" (Jacques, 1853a; en RDHL, tomo IX, 1901, 195).

Esto no responde únicamente a una evaluación pedagógica. Motivos político-educativos llevaban a Jacques a confirmar esta orientación para los estudios secundarios en los países del Plata; refiriéndose en particular a Uruguay, en la misma carta vierte opiniones que serían fácilmente extensibles al Estado Argentino:

"Me ha parecido que **en un país tan nuevo**, sería inútil y casi ridículo traer especulaciones metafísicas, que **lo que más convenía era una enseñanza práctica, sobre todo de las ciencias de aplicación directa a la agricultura, al comercio y a la industria**" (Ibid, 192).

Y recalca ese mismo día en el "Plan de enseñanza de las ciencias positivas" publicado en *El Comercio del Plata*:

"Se necesitan en la República más sirvientes a la materia que adoradores del espíritu, más hechos que palabras, más labradores o artesanos que abogados o estadistas" (Jacques, 1953b, en: Carballal de Torres, M.T., 1966, 162).

Ya en 1857, hallándose en Rosario, vuelve a manifestar en carta a Urquiza su preocupación por crear una escuela politécnica y un cuerpo de

ingenieros de la nación" (Jacques, 1857). Por fin, al asumir la Dirección del Colegio de San Miguel un año después, Jacques diseñó un completo Plan de Enseñanza que incluía también el establecimiento de una escuela de instrucción primaria. El Plan de estudios secundarios que Jacques redactara en aquél momento comprendía los rubros: 1.-"Religión": la doctrina cristiana estaba contemplada para ambos niveles de enseñanza; 2.-"Ciencias": incluía aritmética aplicada a la estadística y a los libros contables, geometría aplicada a la agrimensura, geodesia y cosmografía, arquitectura, química y mineralogía aplicadas a la metalurgia, a la tintorería y a la industria alimenticia, física aplicada a la meteorología, botánica aplicada a la agricultura y a las industrias textil, alimenticia y terapéutica, zoología aplicada a la ganadería y a la veterinaria; 3.- "Letras y Humanidades", que incluía gramática y literatura castellana, latina y francesa, y además:

"Historia y Geografía, antigua y moderna, y particularmente historia del descubrimiento y de la conquista de América hasta el tiempo presente.

Elementos de Filosofía y de derecho constitucional argentino" (Antecedentes, 1903, 72-3).

El mismo Jacques explicaba así, en 1858, la idea que tenía acerca de las necesidades de instrucción en Tucumán:

"Resumiendo, mi pensamiento es éste: para todos, (...) la instrucción primaria (...). Para algunos [que] pueden y deben aspirar a sobresalir del vulgo, una instrucción literaria templada (...) por los más útiles de los conocimientos científicos. Para la mayor parte de éstos, una instrucción científica, sobre todo profesional, la cual no excluye un cierto grado de cultura literaria" (Jacques, 1858; subrayados nuestros).

De esta primera etapa de la labor educativa de Jacques en el país, nos interesa destacar tres aspectos. En primer lugar, es manifiesta la intención de orientar los estudios hacia una enseñanza práctica y aplicada, así como lo es la importancia otorgada dentro del Plan a las "Ciencias", si bien no existen datos de carga horaria para cada curso; en este rubro no existe ninguna mención a una "Geografía" ligada a la cartografía, la geodesia o a los estudios naturales. Entre las disciplinas mencionadas que se vinculan al conocimiento de fenómenos naturales de la superficie terrestre, se destaca la presencia de la mineralogía, la botánica y la zoología, a las cuales Jacques agregaba en otras ocasiones la geología (Jacques, 1852b y 1853a) y el estudio de los "grandes acontecimientos meteorológicos" como parte de la Física (Jacques, 1852b, 161); y entre las matemáticas, la agrimensura, la estadística, la geodesia y la "cosmografía"⁴⁵.

En segundo lugar, ubica el estudio de la Geografía dentro de las "Letras y Humanidades", con un claro papel subsidiario de la Historia, y sin especificación temática y mucho menos regional-nacional.

Por último, cierto contenido de identificación comunitaria en la formación secundaria parece ser valorado por Jacques, desde el momento que su propuesta contempla una sección de "Historia de América", -que es entonces colocada como referente de la identidad cultural e histórica del educando-, y un curso de "Derecho Constitucional Argentino", con indudables connotaciones de enseñanza cívica.

En síntesis, en esta primera etapa de la acción educativa del filósofo francés en el país, puede reconocerse: a) la intención política en la orientación de la enseñanza, que lo decide por la enseñanza práctica y no por la formación de elites ilustradas; b) la valoración de las "ciencias positivas" -ciencias fáctico-naturales y exactas- como eje de la enseñanza secundaria, entre las cuales no incorpora en ningún momento un saber denominado "Geografía"; c) la ubicación de la Geografía dentro de las

Letras y Humanidades, como auxiliar de la Historia; c) Cierta intención cívico-nacional de la enseñanza, no relacionada con la Geografía.

1.b. Segunda Época: formación científico-humanística integral para las elites dirigentes

Cuando en 1863 el gobierno nacional decreta la transformación del viejo Colegio y Seminario de Ciencias Morales en el primer Colegio Nacional, éste se hallaba desde hacía ocho años bajo la regencia del Canónigo Eusebio Agüero, quien sería mantenido como Rector de la nueva institución. Junto a él, el mismo Decreto incorporaría a Amédée Jacques como Director de Estudios, llegado a Buenos Aires en Septiembre de 1862 tras renunciar a la dirección del Colegio del Tucumán (Mantovani, J., 1950, 281). Tras la muerte de Agüero, Jacques lo sucederá como Rector del establecimiento hasta su propio fallecimiento el 13 de Octubre de 1865.

Sin duda, Amédée Jacques había adquirido en esos años un prestigio intelectual entre la dirigencia política rioplatense que lo convertía en una opinión influyente en materia científica y educativa. Esto ha llevado a muchos autores a ver en él al ideólogo y fundador intelectual del Colegio Nacional, tanto como modelo de institución secundaria como en lo que respecta a su orientación curricular e inclusive a la finalidad política que lo distinguía de anteriores ensayos educativos⁴⁶.

Sin embargo, algunos indicios permiten sugerir que la influencia no fuera tan directa, y que probablemente pueda registrarse un influjo mucho más determinante desde la conducción política mitrista y la intelectualidad liberal porteña en general hacia filósofo francés. En efecto, Jacques parece sufrir un cambio significativo en sus ideas educativas desde su llegada a Buenos Aires. Si comparamos las opiniones vertidas en sus cartas y en su

Proyecto de Tucumán con lo que expresa en 1865, registramos aseveraciones que casi parecen contradecir las transcritas páginas atrás:

“Arriba de todas las enseñanzas especiales, es preciso que haya en una nación civilizada una enseñanza general que cultive todo el entendimiento. (...) Los estudios colegiales son bien llamados *preparatorios*, pues deben ser efectivamente una *preparación*, no a tal o cual carrera, sino a todos los trabajos de la vida. (...) No formará hombres especiales, pero sí hombres listos y aptos para todo. (...) Ayudará, en una palabra, a aquella juventud que la patria le confía su porvenir como su esperanza...” (Antecedentes, 1903, 884-5).

Nuevamente, existe en Jacques la claridad de estar sirviendo, en su labor educativa, a fines políticos insoslayables. El proyecto educativo de Jacques no ha cambiado, pero se ha adecuado a las necesidades políticas de la dirigencia nacional, elitizándose: la juventud formada por los Colegios Nacionales, destinada por decisión gubernamental a constituir el cuerpo dirigente de la Nación organizada, deberá recibir una educación general, formativa, unificada, con igual extensión en las letras, las humanidades y las ciencias. La enseñanza práctica y científica aplicada como modelo de formación de la juventud americana, ha dejado paso a una educación general, científico-literaria. De todas maneras, la enseñanza especial o profesional podía implementarse de manera complementaria; dotada de una menor jerarquía y duración, estaría destinada a “los muy apurados”, que quedarían “encerrados en la rutina de su oficio y eternamente condenados a la misma tarea”. **Porque la cultura especial “no forma sino hombres mediocres”** (Ibid, 885-6).

Este radical cambio de actitud respecto a la instrucción especializada y práctica no podría entenderse sin incorporar el contacto de Jacques

con la intelectualidad porteña liberal, más aún si tenemos en cuenta que entre junio y septiembre de 1862, poco antes de que el gobierno nacional lo llamara a Buenos Aires para integrarse al plantel del primer Colegio Nacional, Jacques seguía manifestando que su mayor interés era dedicarse a la enseñanza secundaria y universitaria de “las ciencias físicas (química y física)” (Carballal de Torres, 1966, 151).

Jacques expresaba estas nuevas ideas en 1865, cuando el activo Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública lo convocaba para integrar una Comisión de especialistas con el fin de proyectar la estructuración de un sistema de instrucción pública contemplado en la Constitución (“un proyecto de plan de instrucción general y universitaria”, según la concebían sus propios mentores)⁴⁷. Si, como señala Mantovani, Jacques parecía ser “un hombre de consulta del gobierno”, es lógico entonces que asumiera su rol identificándose y adecuándose a los proyectos políticos globales que encaminaban la acción educativa de la administración mitrista, y decidiera en consecuencia orientar sus esfuerzos a formar la futura clase dirigente de la nueva Nación. Para ello, entendía necesario desarrollar

“...la cultura general del entendimiento y de todas sus potencias en todas sus direcciones posibles [...]; [la enseñanza secundaria debía abarcar] las letras y las bellas artes, las ciencias morales y políticas, las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones...” (Jacques, 1865; en: Antecedentes, 1903, 887).

A pesar de su prematura muerte, existe considerable acuerdo en adjudicar al filósofo francés las ideas centrales del Proyecto de Ley que la reducida Comisión presentara finalmente al Ministro de Instrucción Pública de Mitre, Eduardo Costa, a fines de 1865⁴⁸. En efecto, la estructura curricular dibujada por Jacques en la Memoria que presentó como base

para las discusiones internas dentro de la Comisión, se ve casi textualmente transcrita en el Proyecto de Ley presentado en Noviembre de 1865. En esa memoria personal Jacques tuvo ocasión de expresar ampliamente sus propias ideas educativas, mostrando que su convicción sobre la importancia de las ciencias positivas y de su aplicación en esta enseñanza no había desaparecido.

El erudito francés aprovechó la ocasión, además, para dejar sentadas algunas diferencias académicas con la conducción mitrista. Según el testimonio del propio Jacques, el Poder Ejecutivo habría requerido su consulta para la formulación del Plan de Estudios de 1863. El punto fundamental que lo distanciaba de la concepción oficial fue expresado por él mismo en estas palabras:

“...los primeros planes sometidos a la aprobación del Superior Gobierno por el Rector actual del Colegio Nacional (...) fueron reducidos a cinco años a costa de sensibles sacrificios, (...) de la supresión entre otros de las ciencias naturales y de algunos otros ramos importantes” (Antecedentes, 1903, 888).

En razón de ello, proponía agregar al Plan vigente “la Historia Natural (...), la Trigonometría Esférica y la Cosmografía o Astronomía Física (...), Geometría descriptiva y Geometría analítica; la Mecánica teórica y aplicada” (Ibid).

Puede verse, entonces, que la predilección de Jacques hacia una sólida formación en ciencias matemáticas y naturales, y en sus aplicaciones prácticas no ha mermado en absoluto; sólo ha dejado paso a un mayor lugar para las “Ciencias Morales y Políticas”, dentro de una nueva concepción de la función política del Nivel Medio donde no resulta difícil adivinar la influencia de la intelectualidad liberal porteña. Al mismo tiempo, podrá

percibirse que su escasa valoración del saber geográfico permanece más allá de su reformulación de los objetivos políticos de la enseñanza media.

1.c. La impugnación científica y académica de la posibilidad de una disciplina geográfica

En su Memoria de 1865, Amédée Jacques no aludía en ningún momento a una materia de estudios denominada Geografía para el ciclo medio⁴⁹. Más tarde, la Comisión tampoco la incluyó en la descripción de las áreas de conocimiento que conformaban el Plan de Estudios Secundarios presentado en el Proyecto final, ni entre las "Letras y Humanidades" ("la lengua y la literatura patria", "los idiomas vivos más usuales", "el latín"), ni entre las "Ciencias Exactas" ("a saber las ciencias físicas, las ciencias matemáticas y físico-matemáticas, las ciencias naturales y las innumerables aplicaciones de ellas"), ni tampoco dentro de las "Ciencias Morales y Políticas", rubro donde se reproducían los saberes consignados por Jacques en su "Memoria": "La historia, la psicología, la moral y la filosofía general" (Jacques, 1865; en: Antecedentes, 1903, 844). Cabe destacar nuevamente que toda esta descripción responde casi textualmente a la estructura propuesta por el filósofo francés.

La minimización académica de la Geografía, como saber que constituía el resabio de un tipo de conocimiento en desaparición frente al avance de la "ciencia positiva", puede verse incluso en el mismo Proyecto de 1865: este incluía, además del Plan de estudios secundarios, la estructura curricular para todas las Facultades universitarias, estableciendo una estrecha vinculación entre la formación preparatoria y la educación superior. Vale la pena, entonces, realizar una simple tabla de correspondencias entre las asignaturas contempladas en la enseñanza media y los referentes disciplinarios con inserción académica en la Universidad:

TABLA DE CORRESPONDENCIAS ENTRE ASIGNATURAS ESCOLARES Y DISCIPLINAS UNIVERSITARIAS (SEGUN EL PROYECTO DE 1865)⁵⁰

MATERIAS ESCOLARES	CURSOS UNIVERSITARIOS
Filosofía	Filosofía (FyL)
Literatura Española	Lit. Española (FyL)
Latín	Lit. Latina (FyL)
Gramática	Gramática (FyL)
Retórica	-----
Historia	Historia (FyL)
Geografía	-----
Francés	-----
Inglés	-----
Derecho	Derecho (Leyes)
Economía Política	Econ. Polít. (Leyes)
Botánica	Botánica (C.Ex)
Zoología	Zoología (C.Ex)
Mineralogía y Geología	Miner. y Geol. (C.Ex)
Física	Física (C.Ex)
Química	Química (C.Ex/Medic.)
Mecánica	Mecánica (C.Ex)
Geometría	Geometría (C.Ex)
Algebra	Algebra (C.Ex)
Aritmética	-----
Arit. Mercantil y Tened. de Libros	-----
Dibujo Lineal, geomét. y arquitect.	Dibujo topog. (C.Ex)

A excepción de la aritmética y la trigonometría (ambas secciones básicas de la ciencia matemática que probablemente se supusieran ya totalmente aprendidas), la retórica, la teneduría de libros, y los idiomas extranjeros (ninguna de las cuales involucra contenidos proposicionales sobre la realidad), la única asignatura escolar con algún grado de autonomía discursiva y cuyo contenido supone un conocimiento sustantivo sobre la realidad material y social, es la Geografía.

Este hecho podría quedar más al descubierto para un académico formado en instituciones de larga data, como Jacques, que para los intelectuales educados en las universidades americanas, signados por el rechazo a la escolástica. Tal vez por eso el filósofo francés, fuertemente interesado en las transformaciones seculares de las concepciones filosóficas de la ciencia, se negara a dar cabida o atención a un saber de tan ambigua definición temática y de tan pobre sustento científico y que, por ello mismo, carecía de un verdadero respaldo académico fuera de su función auxiliar y subordinada a la Historia.

Este férreo academicismo no resulta tan sorprendente si se considera el tipo de formación filosófica y científica que recibiera Jacques en su país natal. Formado en la Escuela Normal Superior, realizó su doctorado en Letras en 1837 en la Sorbona y posteriormente concursó su *agrégation* para la enseñanza de Filosofía (Roig, 1972c, 144). En su juventud, había pertenecido al grupo de discípulos de Víctor Cousin, junto a Jules Simon y Emile Saisset, con quienes publicó un famoso "Manuel de Philosophie à l'usage des Collèges" que desde su aparición en 1846 recibió varias reediciones francesas y españolas, y que en Argentina fue usado como libro de texto básico para la enseñanza secundaria y universitaria de la Filosofía hasta por lo menos la década de 1890 (Roig, 1966a, 8). Su formación filosófica estaba signada, entonces, por el espiritualismo ecléctico -que constituía la escuela filosófica oficial de la monarquía de Julio-, aún cuando luego se fuera apartando de esta corriente para acercarse a otras fuentes

(Michelet, Quinet) mientras radicalizaba su acción política favorable a la II República; hacia el final de su vida parecería haberse inclinado hacia el positivismo⁵¹, aunque sin abandonar nunca su raíz espiritualista⁵².

La carrera intelectual de Amédée Jacques no comenzó, como puede verse, en el Río de la Plata; ya antes de su exilio poseía una sólida formación académica que le había posibilitado alcanzar una importante posición institucional en el campo universitario francés, coartada por motivos estrictamente políticos (Roig, 1966a). Este hecho nos lleva a prestar atención a la posible evaluación científica que merecía en Jacques la Geografía de su época. Es en relación con ello que nos inclinamos a ubicar el ascenso de la asignatura en este período más lejos de las hipótesis que postulan una autoría absoluta del filósofo en la formulación de la estructura curricular secundaria, y más cerca de las motivaciones políticas y las necesidades de legitimación ideológica que definían los objetivos de las políticas educativas estatales.

Como corolario de lo dicho hasta aquí, podrían sumarse algunos indicios que confirman, además, el poco interés personal que Jacques mostraba hacia la disciplina geográfica. El retrato que de sus clases ha dejado uno de sus discípulos, integrante de la primera generación de políticos profesionales formados en el Colegio Nacional de Buenos Aires⁵³, permite extraer que entre las variadas materias que el autor recuerda haber visto dictar al legendario profesor no se contaba la Geografía⁵⁴.

La indiferencia de Jacques hacia la enseñanza de la Geografía vuelve a manifestarse en el momento de crear la "Pequeña Biblioteca de Educación", destinada a profesores y alumnos del Colegio Nacional de Buenos Aires donde ya se desempeñaba como Rector; los rubros que contemplaba su plan de ediciones eran:

“aritmética, geometría, cosmografía, física, química, filosofía moral, historia e idiomas clásicos”⁵⁵.

Puede pensarse, entonces, que para un hombre como Jacques, la Geografía no ocupaba un lugar preponderante entre los conocimientos científicos y literarios que él consideraba decisivos para la formación de una elite de ciudadanos ilustrados y capaces de ejercer eficazmente las funciones de gobierno, y que si bien en algún momento había estimado conveniente incluir una revisión somera de datos geográficos en la formación elemental del estudiantado americano⁵⁶, lo entendía, sin lugar a dudas, como saber complementario y auxiliar al estudio de la Historia, sin objeto conceptual específico sobre la realidad social, y sin legitimidad científica propia⁵⁷.

Sería difícil atribuir este menosprecio a una falta de erudición del educador francés en los contenidos atribuidos a la materia; como mencionáramos en páginas anteriores, en 1855 Jacques había acompañado una expedición científica de exploración del Chaco realizada por la marina estadounidense con apoyo del gobierno provincial del Tucumán. En aquella ocasión, redactó una memoria del viaje que fue publicada con el título “Excursion au Río Salado et dans le Chaco” en la *Revue de París* en Marzo de 1857, trabajo que luego sería citado como fuente de datos geográficos en obras científicas de la talla del *Viaje por los Estados del Plata* de Germán Burmeister⁵⁸. También había realizado trabajos de agrimensura para el gobierno provincial de Santiago del Estero, y el gobierno nacional lo había contratado como técnico para una expedición al Chaco similar a la que realizaría posteriormente (Mantovani, 1950, 272). Por otro lado, Jacques tenía una estrecha relación con dos intelectuales franceses fuertemente inclinados hacia la especialización en los estudios geográficos: uno de ellos era Martín de Moussy, autor de importantes Atlas y de una de las obras clásicas de descripción geográfica de las tierras del Plata⁵⁹. El otro era un profesor llegado a Montevideo un

año después que Jacques y que ocuparía, en todas sus experiencias educativas, la cátedra de Historia y Geografía: se trata del profesor Alfredo Cosson (1820?-1881), uno de los más leales y cercanos compañeros de ruta de Jacques en su radicación en el país⁶⁰; Cosson llegaría incluso a convertirse en el autor del primer y principal texto de Geografía usado en el país hasta fines del siglo XIX⁶¹.

A pesar de estas vinculaciones, Jacques parece considerar de muy escaso valor la inclusión del saber geográfico en la enseñanza media. La pregunta sería, entonces, cómo fue que la Geografía llegó a instalarse con tal solidez en el curriculum medio de la enseñanza pública argentina, cuya organización e inspiración filosófico-educativa original se sigue adjudicando hasta el día de hoy casi completamente al francés Amédée Jacques.

2. El avance silencioso de la Geografía escolar: un “accidente” de la política educativa estatal

Frente a todas estas manifestaciones, resulta sorprendente que dentro de aquél “Proyecto de Plan de Instrucción Pública General y Universitaria” de 1865 -que la misma Comisión adjudicaba a la inspiración teórica de Jacques- se incluyera, aunque fuera con un papel netamente subsidiario, un modesto pero inequívoco espacio curricular para la Geografía. Concretamente, en el plan analítico por materias del documento final, la Comisión incorporó, al final del grupo de las “Ciencias Morales y Políticas”, la siguiente “Nota”, que no se hallaba en ningún pasaje de la “Memoria” de Jacques:

“Nota- La Geografía que no va mencionada por separado en ninguna parte de este programa, se enseñará

conjuntamente con la historia, de la cual deriva su principal interés, agregando a cada época histórica, la descripción prolija de los lugares del globo que fueron teatro de los acontecimientos narrados" (Antecedentes, 1903, 855).

Dos párrafos más arriba se había mencionado, además, entre los contenidos de las "Ciencias Físico-matemáticas" las "aplicaciones a la geografía" de la "cosmografía o astronomía física", reproduciendo significativamente el texto del Plan de 1863. (Ibid). En este encuadre, los redactores del Proyecto no incluyen ninguna aclaración, dando por evidentes las "aplicaciones" de las ciencias físico-matemáticas a la "geografía", mientras que su estudio específico está definido como **auxilio descriptivo e inductorio de la historia**.

Podemos entonces sintetizar la caracterización que de la Geografía brindaba la Comisión Ministerial, la cual se declaraba, como vimos, fuertemente influenciada por el pensamiento de Jacques: se trataba sin duda de una disciplina auxiliar, sin objeto propio y sin autonomía discursiva; pero una disciplina que merecía mencionarse y cuya función pedagógica requería ser especificada: su objetivo era brindar una descripción de los escenarios naturales que sirven de soporte a los hechos sociales estudiados desde su singularidad histórica; para que esta descripción fuera científicamente correcta, se estimaba indispensable la remisión a algunos elementos físico-astronómicos que permitieran explicar determinados aspectos de esos escenarios naturales. La Geografía quedaba definida así como un saber empírico sobre existencias físicas singulares, que requería un cierto bagaje de conocimientos elaborados por las ciencias físico-matemáticas y que resultaba interesante -no necesariamente imprescindible- al estudio sistemático de los hechos históricos. Aún desde esta caracterización "modesta", la Comisión parece haber avanzado un poco más allá de las opiniones del filósofo francés, para quien el saber geográfico no merecía siquiera esta mención marginal.

Pero lo más significativo es que la nueva redacción curricular propuesta para la materia "Historia y Geografía" diferenciaba en el texto y en el contenido a la segunda respecto de la primera, incrementando además la carga horaria asignada globalmente a ambas. Con ello se dejaba abierta la posibilidad de que la parte específica "geográfica" cobrara mayor importancia aún que en el Plan de 1863. Véase la forma en que estaba presentada la distribución temática por años y su relación con el estudio de la Historia (en el cual se enmarcaba) y compárese con la estructura contemplada por el Plan de 1863 que se hallaba en vigencia⁶²:

	1863 - Mitre	Hs.	1865 - Comisión	Hs.
1º	H. y G. de América y de la República	3	H. del descubrimiento de A. y del Territorio del Antiguo Virreinato de Bs. As. - G. de A. del Sud	2
2º	H. y G. Moderna de Europa	2	H. Moderna y de la E. Media G. de Europa y de A. del Norte	2
3º	H. Griega y Romana	2	H. Romana - G. del Mundo conocido por los antiguos	2
4º	H. Antigua	2	H. Griego - G. de Asia	2
5º	Resumen de la H. Nacional	2	H. Antigua. Revista gral. de G.	2
Total		11		12
Total G.		2.5		2.5

Fuente: Elaboración propia en base a: Decreto 14-3-1863; Antecedentes, 1903: 117-127; Memorias, 1868: 27-29.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
BIBLIOTECA

Nótese que la Comisión asigna 5 cursos de 2 horas por año a la materia "Historia y Geografía", mientras que en el Plan de 1863 sólo existían dos cursos de Historia que contemplaban temáticas geográficas. Además, la redacción de los contenidos prescritos para cada curso parece seguir dos ejes temáticos paralelos: uno para la Historia y otro para la Geografía, a diferencia de la distribución temática anterior donde los contenidos de Geografía se subordinaban totalmente a la lógica del programa de Historia.

Este imperceptible avance de la Comisión sobre la manifiesta indiferencia y aparente descalificación de Jacques hacia la enseñanza de la Geografía, se vuelve más contundente si incorporamos una serie de indicios de especial preocupación en la materia que por la misma época manifestaban otros rectores de Colegios Nacionales. En otra parte⁶³ hemos analizado la acción de otro republicano francés, Alberto Larroque -integrante de la Comisión de 1865-, quien siendo Rector del Colegio del Uruguay había incorporado desde 1855 el estudio de la "Geografía física, política y astronómica"; esa materia estuvo en vigencia hasta 1864, momento en que el Ministerio de Instrucción Pública dictaminó la homologación al Plan de Estudios que regía desde el año anterior para el Colegio Nacional de Buenos Aires⁶⁴.

Otro ejemplo lo proporciona Domingo F. Sarmiento, quien apenas asumida la gobernación de la provincia de San Juan en 1862 se había ocupado de incorporar dos cursos específicos de Geografía en el Plan de Estudios del Colegio Preparatorio fundado por él ese año. Adelantándose a una medida que recién se implementará en los planes nacionales durante la década del '80, incorpora una "Geografía General" y una "Geografía Argentina", aparentemente como cursos independientes del estudio de la Historia⁶⁵.

Por su parte, el Rector del Colegio Nacional de Córdoba expresa al Ministro de Instrucción pública en su Memoria de 1865 que, sin desmedro

de su absoluta convicción respecto de la necesidad de unificar los Planes de Estudios de los distintos Colegios Nacionales del país, él mismo se permitió introducir algunas modificaciones al plan oficializado en 1863, comportando algunas de ellas "alteraciones radicales" del plan original: entre éstas, señala la incorporación de "la enseñanza de la Geografía física, astronómica y descriptiva", ubicándola en los dos primeros años del plan de estudios⁶⁶. Como dato adicional, señalemos que en 1865 los Gobiernos de las Provincias de San Luis Santiago del Estero, Catamarca, Jujuy y La Rioja, reciben del Gobierno Nacional "400 Geografías" que habían solicitado especialmente⁶⁷. Ya en 1869, el Rector del Colegio Nacional de Catamarca criticará en el todavía vigente Plan de Estudios de 1863, la insuficiencia de los cursos de Geografía e Historia⁶⁸; de manera semejante se expresará el Rector de Salta, reprobando la ausencia de Geografía de Asia, Africa y Oceanía⁶⁹. Ese mismo año el alemán Fritz Simón, Rector del Colegio Nacional de Corrientes, se pronuncia al respecto de la necesidad de separar la Geografía de la Historia⁷⁰. Finalmente, veremos que el propio compañero de Jacques y sucesor de aquél en el Rectorado del Colegio Nacional de Buenos Aires, Alfredo Cosson, no sólo se interesará personalmente en el desarrollo de la disciplina, sino que incluso realizará significativas modificaciones al Plan en vigencia en cuanto a distribución, contenido y carga horaria de la materia⁷¹.

El extenso tratamiento dado a las ideas de Jacques pretende, entonces, matizar la visión historiográfica tradicional, que atribuye la estructura curricular de los Colegios Nacionales casi directamente a su particular reproducción en el país de experiencias y modelos educativos franceses. Lo expuesto hasta aquí lleva a sugerir, en cambio, que la orientación, contenido y función social de los Colegios nacionales puede no recaer exclusivamente en los proyectos y orientaciones personales de Amédée Jacques. Sería conveniente ver en él al artífice de un proyecto que lo excede, y que probablemente esté mucho más controlado de lo que podría pensarse a primera vista por la gestión de Bartolomé Mitre y de su entorno político e intelectual; serían ellos quienes, representando una

corriente de opinión en gran parte resultante de su propia militancia liberal nacionalista -y que a juzgar por las opiniones reseñadas más arriba sería bastante generalizada-, colocaran a la asignatura "Geografía" en un lugar privilegiado dentro de la formación socio-humanística de la enseñanza secundaria.

Pero si esto fue así, surge inmediatamente el interrogante sobre las razones que habrían llevado a la fracción liberal gobernante a ver en el discurso geográfico escolar un vehículo capaz de llevar a cabo los fines de nacionalización de los intereses y perspectivas de las elites dirigentes argentinas. A continuación, esbozaremos algunas propuestas interpretativas que pretenden aproximarse a responder a esta cuestión.

3. La opción idiográfica del nacionalismo liberal: el discurso sobre la singularidad de la historia y la naturaleza nacionales

3.a. El territorio estatal como referente legítimo de la identidad social

Jacques había ofrecido a la Comisión de 1865 el fundamento ideológico y filosófico que iba a definir los objetivos orientadores del Area Socio-Humanística en la enseñanza media: delinear los referentes legítimos de la identidad del individuo. En aquél momento, el objetivo político era quizás más explícito que nunca: se trataba de generar vías de autoconocimiento para las elites nacionales, y de dotarlas de una identidad de propósitos y de un destino político común.

En su Memoria de 1865, Amédée Jacques definió a las "Ciencias Morales y Políticas" como aquellas que "dan al hombre el conocimiento de sí mismo", es decir, las que pueden dotarlo de una identidad como sujeto individual y colectivo. Según la concepción de Jacques, la Psicolo-

gía lo haría "por la observación directa de su constitución íntima"; la Lógica, porque "disciplina la inteligencia sometiéndola a la regla"; la Moral, porque "lo hace entrever sus principios inmortales"; la **Historia** proporcionaría "el cuadro vivo y animado de su desarrollo a través del tiempo y del espacio"; el **Derecho Natural** y el **Constitucional**, junto con la **Economía Política**, "lo ilustran sobre los **principios inmutables** que son la **base de las sociedades**, de sus instituciones políticas y de las leyes que presiden a la producción, a la repartición y al cambio de la riqueza entre sus miembros"; por último la Filosofía "restituye en fin a la ciencia, despedazada por un trabajo necesario de análisis, su unidad fundamental..." (Antecedentes, 1903, 887-8; los destacados en negrita son nuestros).

Esta breve caracterización de Jacques parece sintetizar los objetivos formativos que en adelante iban a atribuirse al Area Socio-Humanística (ASH) del curriculum medio: se trata de un cuerpo de discursos *dadores de identidad*²². Tal propósito formativo se desarrollaría a través de la formación de una serie de representaciones del mundo socio-histórico, organizadas en torno a un esquema cerrado de conceptos básicos, que se apoyan en un cuerpo de creencias ontológicas sobre la realidad social, y que remiten a una legalidad inmutable atribuida a los fines trascendentes de la existencia humana. El ASH así considerada constituiría aquel paquete de discursos mediante los cuales se espera inscribir en el sujeto una determinada visión del mundo que, dado el fundamento racionalista de la moderna institución escolar, quedaría legitimada como representación objetiva de la realidad social. En consecuencia, puede pensarse que la selección de los discursos escolares que integraran el Area estaría indicando una creencia por parte de los agentes decisores de la política educativa, en la eficacia simbólica de dichos discursos para posicionar al educando en relación positiva con el mundo socio-histórico presentado, constituyéndose éste último en el marco de referencia existencial de la subjetividad del individuo. Esto implicaría, por supuesto, una preselección de los

valores y parámetros legítimos de la identificación positiva, en detrimento de otros ignorados, negados o desvalorizados.

Por otro lado, no hay que olvidar que por detrás de este conjunto de discursos escolares, existe una tácita referencia a una serie de disciplinas científicas supuestamente encargadas de producir y convalidar el contenido cognitivo atribuido a los programas de las materias. En este sentido, cabe destacar que en la concepción de Jacques no se registra ninguna "Geografía", ni como materia escolar autónoma ni como disciplina científica de referencia; lo que resulta aún más significativo si tenemos en cuenta la aparición del término "espacio" dentro de la caracterización de la Historia, término que más adelante constituiría uno de los referentes objetuales más comúnmente propuestos para justificar la autonomía disciplinaria de la Geografía moderna.

Puede pensarse entonces, que Jacques no se hallaba lejos de entender las necesidades de formación de un nuevo tipo de conciencia, de cosmovisiones, creencias ontológicas y actitudes morales y políticas uniformes; y que compartía completamente los motivos que llevaban a la dirigencia liberal a imprimirle a la educación media una función autodisciplinaria: los grupos de poder dispersos en el territorio del Estado no se reconocían solidarios de un mismo proyecto político ni partícipes de una misma identidad nacional (Halperín Donghi, 1980, 55-60; Chiaramonte, 1991, 10-12).

Por este motivo, quizás Jacques reconociera la necesidad política de constituir en los destinatarios de la educación pública, formas de identificación positiva con el territorio del Estado; sólo que no parecía ver en la Geografía el discurso apropiado para cumplir este propósito. En su lugar, proponía para ello a las "ciencias naturales": "Estas últimas -decía Jacques- hasta ahora omitidas en la enseñanza pública en estos países,

merecen una reparación, sobre todo, en esta tierra cuya descripción física apenas ha sido bosquejada, que Dios ha hecho tan rica e ignora ella misma sus riquezas propias y no llegará a conocerlas sino por el concierto y la unión de los esfuerzos de todos sus hijos, cuando se les haya enseñado a amar la naturaleza, a interrogarla y a entenderla" (Antecedentes, 1903, 887).

Tales preocupaciones eran indudablemente compartidas por quien aparecía como líder del sector liberal que hegemonizó la unificación estatal-nacional en 1862: Bartolomé Mitre. Pero otros serían los discursos promovidos para crear entre las futuras élites dirigentes un interés por el patrimonio territorial del Estado.

Parece factible suponer que la neutralización de cualquier tipo de lealtades políticas que pusieran en tela de juicio la legitimidad institucional del Estado-Nación, constituyera un objetivo prioritario para la dirigencia política liberal. Mitre representaba así la cabeza más visible de un grupo político e intelectual devoto de un liberalismo caracterizado por la reivindicación explícita de una idea de Nación que reconocía sus fuentes tanto en la filosofía racionalista del iluminismo francés como en el historicismo romántico alemán⁷³. Dentro de este espectro ideológico, la necesidad de ofrecer un discurso coherente sobre la unidad nacional iba a recaer también en la preocupación por elaborar una interpretación de los orígenes y destinos nacionales argentinos, dentro de la cual cabía integrar el problema del referente geográfico-territorial de la Nación. Estos objetivos de legitimación social parecen haber sido centrales para comprender el espacio curricular relativamente privilegiado que cobraría el discurso geográfico dentro del principal vehículo de socialización nacional de la época: la educación pública.

3.b. La "geografía" del liberalismo romántico: una metáfora de la diversidad cultural "natural"

Desde su juventud en el exilio uruguayo Mitre había manifestado interés por los estudios "geográficos", que consideraba imprescindibles para la cabal realización de investigaciones históricas⁷⁴. Su formación en este campo sería, como en filosofía del derecho, filología, economía, resultado de pacientes exploraciones autodidáctas que realizaría en directa vinculación con su labor periodística y con su práctica de la investigación sobre todos aquellos aspectos que consideraba cruciales para la comprensión de la propia realidad nacional. Ambas actividades eran entendidas por Mitre -y por la mayoría de la juventud liberal rioplatense- como fundamento y resultado de su práctica política. Paralelamente, y quizás sobre la base de sus conocimientos generales de física y química, se había interesado, según su propio testimonio, en los avances de las ciencias naturales, interés que sin duda no puede desligarse de la trascendencia que en las discusiones filosóficas de la época se daba a las consecuencias de las diversas teorías geológicas (Montserrat, M., 1972):

"he amado siempre el estudio de la geología -decía-, porque esta ciencia está estrictamente ligada con la química, ciencia que contribuye inmensamente a desarrollar las potencias intelectuales y la más aplicable a nuestro desarrollo industrial. Los viajes que he hecho visitando mi país, sus producciones naturales, sus piedras y sus ríos [...] todo ha despertado en mí el deseo de cultivarla [a la química]" (Mitre, 1843-46, 30)⁷⁵.

Pero no fue a partir de su iniciación en las disciplinas matemáticas, ni como resultado de esta juvenil atracción por las ciencias fáctico-naturales que Mitre desarrolló su interés por los estudios geográficos, sino en el marco de sus preocupaciones historiográficas y políticas. Puede

rastrear esta concepción desde los tiempos del exilio uruguayo, cuando en 1843 Mitre tomó participación activa en la fundación del Instituto Histórico Geográfico creado en Montevideo por iniciativa de Andrés Lamas⁷⁶. La fundación y propósitos que orientaban este organismo pueden vincularse al modelo de otros ya existentes; fundamentalmente, se reconoce la similitud con la Sociedad Mexicana de Geografía e Historia, creada en 1833, y con el Instituto Histórico Geográfico de Río de Janeiro, que funcionaba desde 1838 y en el cual Mitre llegó a publicar algunos trabajos, siendo años más tarde nombrado miembro honorario (De Gandía, 1939, 32). La profusión de este tipo de instituciones en los nuevos Estados americanos encuentra su paralelo con el florecimiento de diversas sociedades geográficas europeas durante la primera mitad del siglo⁷⁷; pero tampoco puede desvincularse de los intereses de reconocimiento del territorio estatal que determinaban, tanto en los casos europeos como en los americanos, estrechos vínculos con el poder político (Capel, H., 1992, 169).

Ya en Buenos Aires, Bartolomé Mitre impulsaría personalmente en 1854 la creación de una nueva entidad con el nombre de Instituto Histórico Geográfico del Río de la Plata. El "Reglamento Constitutivo" del Instituto, publicado dos años después de su fundación⁷⁸, explicaba de esta manera los objetivos que lo impulsaban:

"El Instituto (...) tiene principalmente por objeto el estudio de la historia, de la geografía y de la estadística de la República Argentina en particular y de la América en general";

"El instituto tiene igualmente por objeto fomentar, propagar y aplicar los estudios históricos, geográficos y estadísticos (...), ya sea por medio de cursos gratuitos, ya publicando los trabajos que se le dirijan, [...] ya

distribuyendo premios honoríficos y pecuniarios a los mejores escritos que se presenten a sus concursos” (IHGRP, 1856).

Junto a la Historia y la Geografía que figuraban en el nombre del Instituto, aparecía en igualdad de condiciones una disciplina a la cual se brindara, probablemente, más atención de lo que aparenta: la estadística. Considerada en la época como ciencia social, había comenzado a registrar cierto desarrollo en Francia desde 1820 (Chartier, 1980, 29-30), y cobraría gran impulso a partir de mediados de siglo⁷⁹.

Pero Mitre no estaba sólo en esta empresa. Lo acompañaban otros conocidos intelectuales liberales: Domingo F. Sarmiento, Rufino Elizalde, Rafael Trelles, José Mármol, Roque Pérez, Nicolás Calvo Marcelino Ugarte, Valentín Alsina y José Barros Pasos, integraron la comisión directiva del nuevo instituto⁸⁰. La participación de estos conspicuos miembros de la dirigencia liberal, muestra hasta qué punto la necesidad de desarrollar estudios históricos y geográficos excedía las preocupaciones intelectuales del primero. La creación del Instituto Histórico-Geográfico en Buenos Aires respondía, en efecto, a una preocupación generalizada entre el grupo nacionalista liberal: la compilación y elaboración de material empírico que permitiera dar cuenta de la singular riqueza de la Nación en términos de patrimonio natural, población y tradición cristalizada en productos culturales.

Sarmiento había manifestado su interés en el levantamiento topográfico, la cartografía precisa y la descripción geográfica del territorio argentino desde sus primeros escritos publicados en Chile (Garro, 1988, 25), y se ocupó de esta disciplina en su paso por Gotingen, donde trabajó directamente con el Dr. Wappäus⁸¹ en la confección de una obra sobre la República Argentina dirigida a promover la emigración alemana hacia estas tierras⁸².

Todos estos conocimientos, llamados históricos, estadísticos, geográficos, estaban dirigidos explícitamente a orientar y apoyar la acción política de gobierno, la administración y la publicidad hacia el extranjero. Y esto es algo que D. F. Sarmiento había sostenido tempranamente, cuando reclamaba desde Chile a sus compatriotas transandinos: “entremos en el terreno más práctico y aplicable a las cuestiones políticas de la **República Argentina: historia y geografía**”⁸³. Acrecentar y fomentar los estudios históricos, geográficos y estadísticos era una forma de internarse en la propia realidad histórica y dominarla filosóficamente⁸⁴. En 1851, Sarmiento escribía desde su exilio en Chile dirigiéndose a las provincias argentinas:

“La **vida pública de una nación** tiene dos manifestaciones, una interior que se refiere a su historia, su geografía, su comercio, etc.; la otra se refiere a su **colocación en el mundo, en relación con los demás pueblos de la tierra** y a los puntos de contacto que establecen las relaciones exteriores” (Sarmiento, Obras Completas (en adelante O.C.) t. VI, 438).

En el mismo artículo se refería a la obra de Pedro de Angelis, erudito italiano que había actuado como principal asesor cultural de Rosas, y autor de una extensa obra de compilación de documentos del Archivo Nacional⁸⁵. Sarmiento llegaba a perdonar a de Angelis su adhesión al régimen rosista en atención a la contribución que su obra ofrecía a la “ciencia y conciencia” nacionales, al poner

“al alcance de todos los argentinos los estudios de tres siglos, hechos sobre su suelo, sus ríos y sus desiertos”, “**tan nacional y argentina** era la obra de compilación (...) de todo cuanto pudiese ilustrar la historia o la geografía argentinas” (Sarmiento, O.C. t. VI, 443, 444)⁸⁶.

Esta concepción se encuentra muy cerca de los objetivos planteados para el IHGRP en sus "Bases Orgánicas", sancionadas el 3 de Septiembre de 1854:

"Centralizar las fuerzas intelectuales del país, haciéndolas servir a su adelanto y engrandecimiento; **acopiar, preparar y clasificar los materiales que han de servir para escribir la historia del país**; salvar del olvido los documentos históricos, geográficos y estadísticos que poseemos; hacer investigaciones históricas sobre las épocas anteriores y posteriores a la conquista, hasta nuestros días, ilustrando algunos puntos oscuros; fomentar por todos los medios que estén a su alcance los estudios históricos, geográficos y estadísticos, así antiguos como modernos"⁶⁷.

El Instituto Histórico-Geográfico (y Estadístico) de Mitre, Sarmiento y colaboradores pretendía, entonces, constituirse en el núcleo desde el cual desarrollar estudios sociales empíricos aplicados al Estado argentino, un órgano de recopilación y archivo de datos precisos sobre la realidad material y cultural de la nación; en definitiva, un centro de acopio de información de base para la evaluación política y la acción de gobierno. En este sentido, los intereses "científicos" no se enemistaban con los objetivos políticos del nacionalismo liberal.

Cabría llamar la atención, sin embargo, sobre un punto fundamental: aquél que se refiere a la posibilidad de considerar como un antecedente de la disciplina geográfica actual a estas instituciones y prácticas.

Cuando Mitre y Sarmiento hablan de "geografía", ¿se refieren a una disciplina científica, representada por académicos especialistas que elabo-

ran proposiciones generales sobre un sector de la realidad desde una perspectiva o una metodología propias? Es indudable que el rótulo englobaba descripciones detalladas de la superficie terrestre desde los recortes disciplinarios de la geología, la climatología, la meteorología, la paleontología, la astronomía, mineralogía, zoología, botánica; pero no resulta igualmente probable que se esperara que la "Geografía" consistiera en la superación o síntesis de estos últimos dentro de un cuerpo diferente de conocimientos científicos.

La Geografía no parece aludir más que a un sustantivo colectivo, que permitía referirse al estudio científico de los diversos procesos y elementos físicos observables sobre determinadas porciones de la superficie terrestre, aleatoriamente definidas en cuanto a su extensión y límites; o, en otros casos, reseñas informadas de los que se consideraban aquellos rasgos más característicos de diversas naciones del planeta. Los "estudios geográficos" podían designar entonces distintas formas de descripción erudita, donde lo "científico" podía radicar en la apelación a conocimientos y métodos de las diversas disciplinas sistemáticas existentes, y en la utilización del instrumental técnico de medición y experimentación conocido en la época. En este caso, interesaba políticamente el conocimiento de aquellos procesos y existencias materiales localizados dentro de los límites del recorte geográfico correspondiente al territorio del Estado argentino. Junto a ello, el levantamiento en el terreno, la medición y la confección de cartas geodésicas y topográficas -que requerían el trabajo de expertos cartógrafos, topógrafos, geodestas y agrimensores- completaban el conjunto de saberes aludidos por el apelativo "geografía".

Que la Geografía no se concebía en aquél momento como una ciencia natural en sí misma lo estaría confirmando la lista de especialidades disciplinarias que calificaban a los profesores alemanes contratados por el gobierno de Sarmiento en 1869-70, con el fin de establecer una Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas en la Universidad de Córdoba: se

solicitaban dos profesores de Matemáticas, uno de Física, uno de Química, uno de Mineralogía y Geología, uno de Botánica, uno de Zoología, uno de Astronomía⁸⁸. Esto impide, en consecuencia, ubicar el origen de una eventual "Geografía científica nacional" en esta fundación académica y de la mano de los naturalistas alemanes (como se ha querido proponer en varios ensayos historiográficos sobre la evolución de la disciplina en el ámbito local)⁸⁹. Porque si es cierto que estos científicos realizaban sus estudios sobre objetos y fenómenos materiales ubicados en el ámbito geográfico que correspondía al del territorio nacional-estatal argentino, y emprendían exploraciones a través de áreas desconocidas sobre las cuales más tarde brindaban descripciones pormenorizadas de sus existencias naturales e incluso de sus paisajes, ello no los convertía en "geógrafos", profesionales o especialistas de una disciplina específicamente identificada con ese nombre, sino que los ratificaba botánicos, geólogos, geodestas y naturalistas.

Esto nos permite volver nuevamente sobre lo paradójico de la ausencia no sólo ya de desarrollos disciplinarios embrionarios, previos o paralelos a la institución de la asignatura escolar -de pretensión cognitiva- "geografía"; sino fundamentalmente de intento alguno por parte de los agentes estatales por promover la institucionalización académica de una disciplina científica que se constituyese en referente legítimo de los conocimientos atribuidos al contenido de la materia. Frente a los destacables esfuerzos de organización académico-universitaria de la Facultad de Ciencias Exactas en la Universidad de Buenos Aires (1865-70), y de su homóloga en la Universidad de Córdoba (1869-1872)⁹⁰, no se registra en ninguno de los dos proyectos la promoción de alguna cátedra o instituto de investigación identificado con el rótulo "Geografía"⁹¹.

En definitiva, no parece existir intención política de promover el desarrollo de una disciplina "científico-natural" (sistemática, empírica, experimental) que se reconozca en el objeto temático atribuido a la materia

escolar que lleva su nombre, cuya existencia conllevaba sin embargo, el presupuesto de un cuerpo de conocimientos objetivos sobre la realidad producidos en las condiciones de cientificidad aceptadas en la época.

Ciertamente, en lo que hace a su inserción escolar, la Geografía no estaba concebida como ciencia natural, sino entre las "Ciencias Morales y Políticas". Al respecto, hemos analizado en profundidad la postura que deja traslucir Amédée Jacques, principal inspirador de un proyecto de enseñanza general y universitaria que se proponía implementar el gobierno de Mitre, y en cuya propuesta curricular no aparecía Geografía alguna para la Facultad de Letras. Y sin embargo, todas las voluntades parecen coincidir en la relevancia de su estudio durante el ciclo secundario. Veamos en este sentido, cuán "científico" era considerado el contenido de esta asignatura por parte de los mismos hombres que integraban el Instituto Histórico-Geográfico del Río de la Plata:

"La geografía es el estudio que más cautiva a los niños [...] por cuanto sólo pide memoria sin ejercicio de la razón [...]. Así es que en las escuelas donde hay grandes mapas murales, se comienza la geografía con la lectura, pues los ojos bastan para aprenderla, y en los tradillos preciosos norteamericanos más papel hacen las figuras de animales peculiares de cada país y los trajes de los habitantes, que las palabras que los explican" (Sarmiento, O.C. t. XXVIII, 235; los destacados en negritas son nuestros).

Esta concepción enciclopédica, memorística, anti-intelectual de la enseñanza geográfica, no la hacía por ello irrelevante a los ojos de Sarmiento:

"Yo he alcanzado todavía el tiempo -recordaba en uno de sus discursos ante el Senado- en que no había hombres

públicos que supieran una palabra de geografía: creían que no era necesaria para nada (Sarmiento, O.C. t. XX, 271; los destacados en negritas son nuestros).

Nuevamente se combinan la necesidad del discurso geográfico escolar, y los requerimientos de formación del hombre público, el ciudadano ilustrado. Mientras tanto, ese conjunto de informaciones amenas que destacaban pedagógicamente la diversidad étnica de las distintas naciones del mundo, enseñando los rasgos de la propia identidad y familiarizándola con la naturalidad de las diferencias con "los otros", no parecía involucrar ningún contenido teórico abstracto sobre la realidad que hubiera que "explicar".

En Mitre, la Geografía encuentra una reivindicación pedagógica más moderada y a la vez una jerarquización mayor de su status científico. Pero es indudable que dicha jerarquización sólo es posible en relación al servicio que los estudios geográficos estarían brindando a la tarea historiográfica.

Los documentos cartográficos y demás materiales catalogados como "geográficos" que Mitre comenzó a reunir desde Montevideo, tenían siempre por objeto la fundamentación de una reconstrucción del pasado que debía servir a los fines de construcción del presente (Halperín Donghi, 1986, 488-9; Tenorio, 1980, 105; Botana, 1990, 21-24 y 26-29). La Geografía aparecía así denotando un cuerpo de conocimientos objetivos sobre la realidad material que resultaba imprescindible para fundar empíricamente las interpretaciones históricas y la orientación de las decisiones políticas. Pero entonces no es "La Geografía" la que interesa a Mitre, sino los "estudios geográficos", vale decir, la recopilación de "fuentes materiales empíricas" para "reconstruir una realidad objetiva" (Botana, 1990, 27). Esta es la concepción que parece orientar, en 1877, la decisión de abrir la tercera edición de la *Historia de Belgrano* con la

introducción titulada "La sociabilidad argentina: 1770-1794". El propio Mitre presenta en el prólogo el nuevo capítulo "preliminar" como un texto que contiene

"abundantes noticias sobre los antecedentes históricos de la sociabilidad argentina, la primitiva colonización del Río de la Plata desde la época del descubrimiento, el desarrollo de su riqueza y comercio, **la geografía del Virreynato del Río de la Plata**, su constitución política, su régimen municipal, y su estado social al terminar el siglo XVIII, a fin de hacer conocer el teatro y el medio en que se dilata la revolución de la independencia argentina..." (Mitre, 1876, 7; los destacados en negritas son nuestros).

El significado atribuido aquí a "geografía" -designando directamente el objeto material, referente empírico del discurso- no difiere entonces del que se desprende de las citadas expresiones de Sarmiento, ni de la que connota su invocación co-denominando con la historia al Instituto del Río de la Plata. Tanto las manifestaciones de las "Bases" como las del "Reglamento" del IHGRP, mostraban una explícita consideración política de la necesidad del saber y la información geográficas, que se desprendía de la voluntad de fundar empíricamente los asertos sobre el pasado y presente de la sociedad nacional. Así lo entendía Mitre cuando, defendiéndose de las críticas de López a su "Introducción" de 1876, explicaba:

"Nuestra *Introducción sobre la sociabilidad argentina* es [...], por decirlo así, **encerrada dentro de las líneas precisas de la geografía**, la estadística, los intereses económicos, la etnografía y etnología, (...), **en una palabra, objetiva**" (Mitre, 1882; citado en Botana, 1991, 44; los destacados en negritas son nuestros).

Pero si el conocimiento geográfico se entendía, en definitiva, como fuente de información de base para la elaboración de formulaciones teóricas sobre la vida histórica, económica y política de las sociedades humanas, las palabras de Mitre denotan que junto a él se colocaban en igualdad de condiciones otros saberes ("estadística", "etnografía y etnología"), que sin embargo no fueron introducidos al igual que la Geografía como materias escolares en la enseñanza pública estatal.

Fue este saber auxiliar y descriptivo, que no parece sino designar un objeto real con tal grado de inmediatez y a-teoricidad que lleva a poner en duda la posibilidad de anteponerle la palabra "discurso", el que se prefirió ante otras disciplinas científicas naturales, entre otros saberes auxiliares de la Historia, a la hora de seleccionar las asignaturas escolares que quedarían instituidas por el Estado Nacional como discursos sustantivos oficiales sobre la realidad.

Frente a esta elección que no parece requerir mayores justificaciones explícitas por parte de la , probablemente lo que distanciaba a la dirigencia liberal respecto de la opinión erudita de A. Jacques, no era una diferente concepción en cuanto a los móviles principales de la política educativa, sino una distinta evaluación sobre el tipo de saberes que podían contribuir a la formación deseada.

3.c. Unidad y singularidad del territorio, identidad histórica de la Nación

En efecto, cuando Jacques convencido de la necesidad de ampliar el lugar de las disciplinas sociales, enumera las materias que agregaría al Plan vigente, propone incorporar "los principios y elementos de Derecho Constitucional Argentino y de la Economía Política" (Antecedentes, 1903, 888).

Si se recuerda que esta propuesta se produce en el marco de la revalorización por parte del educador francés del papel de las disciplinas socio-humanísticas en la formación educativa de las jóvenes elites argentinas, resulta sugestivo que no fuera en absoluto la Geografía la que mereciera su atención, y que ni siquiera fuera fácil ver en él un interés muy marcado por la Historia⁹². Eran, por el contrario, las disciplinas sociales con mayor contenido teórico y cuyas proposiciones podían encerrar un menor grado de singularidad las que él intentaba privilegiar; eran, por otro lado, las que no poseían la cualidad de analizar legítimamente sus objetos temáticos sin referirlos teóricamente a una legalidad general⁹³. Por estas circunstancias, se traducían en asignaturas escolares que no llegarían a constituir un discurso expresamente referido a una realidad propia y exclusivamente restringida a los límites del propio Territorio Estatal-Nacional.

Por el contrario, la intelectualidad liberal cultivaba y fomentaba las disciplinas abocadas a la indagación y realce de lo singular, con miras a la puesta en valor de los elementos atribuidos a la propia nacionalidad. Y lo hacía con todos los signos de quien lleva a cabo una acción que es mucho antes política que científico-académica: tanto la fundación del Instituto Histórico-Geográfico del Río de la Plata como las posteriores iniciativas de Mitre en apoyo de los estudios históricos y geográficos (fomento de las exploraciones llevadas a cabo por la Sociedad Científica Argentina en 1874, apoyo al Instituto Geográfico Argentino en 1879 y a la Sociedad Geográfica Argentina en 1881), parecen ser encarados con una actitud casi militante.

Justamente en este punto, que opone dos tipos de referentes discursivos y de estrategias de legitimación epistemológica⁹⁴ para un objetivo político similar, parecen radicar las diferencias fundamentales entre la concepción de Jacques sobre la necesidad de conocimiento del territorio y la del grupo liberal en el poder: el primero no vincula la

identificación nacional con el énfasis en la singularidad geográfica del propio territorio estatal, sino en la apropiación científica y económica de sus existencias naturales; mientras que el segundo se inclinaba de manera sistemática a edificar una recopilación permanente de conocimientos empíricos acerca de la historia y la geografía del Estado Argentino, que sustentase el ideario liberal sobre la singularidad romántica de una nacionalidad única, y justamente por ello, valiosa.

Algunas décadas más tarde del momento en que se desempeñó como presidente, Mitre ratificaría estas convicciones iniciales:

“No basta ser dueño de un territorio rico, si el hombre no se identifica con él por la idea y lo fecunda por el trabajo” (Mitre, 1898, V-VI).

Puede pensarse entonces que la introducción de la Geografía como discurso escolar en 1863, tuvo entre sus principales móviles la necesidad de construir esta identidad hasta entonces inexistente, entre el ámbito geográfico bajo soberanía estatal y el conjunto de sujetos políticos incluido dentro de sus límites territoriales.

En razón de estas necesidades de legitimación social de un tipo nuevo de identidad colectiva -que debía constituirse en sustento del proyecto político del nacionalismo liberal argentino-, la introducción de la Geografía en el sistema de educación pública se concretó como resultado de una intervención directa del Estado encarnado en sus agentes institucionales e individuales. En este sentido, puede afirmarse que se trató de una verdadera invención: la institución de “un discurso legítimo sobre el territorio” (Escolar, 1991) que muy pronto habría de resentir la falta de una contraparte autorizada para formular y validar epistemológicamente los contenidos sustantivos de supuesta referencia científica atribuidos a su programa.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien la influencia de las ideas filosóficas y pedagógicas de Amédée Jacques parece insoslayable dentro del espíritu y la estructura general del curriculum original del ciclo medio en Argentina, existieron algunas diferencias entre el filósofo francés y la conducción mitrista. No existen testimonios de cuál fue la propuesta escrita que Jacques habría entregado a manos del gobierno nacional en 1863, pero según deja constancia el protagonista, los personeros de la cartera educativa se reservaron la facultad de modificar en alguna medida la estructura curricular por él propuesta. Tal actitud estaría hablando ya de una cierta independencia de criterios y de objetivos por parte de la dirigencia estatal, aún contra la opinión adversa de uno de sus más prestigiosos asesores en materia educativa. Ello dejaría entrever la existencia de ciertos lineamientos más o menos conscientes y coherentes de una política educativa de Estado que se permitía una ingerencia directa en la selección de saberes, contenidos y referentes disciplinarios involucrados en el sistema de enseñanza pública. Fue precisamente en los intersticios de estas divergencias de prioridades que orientaban la selección curricular donde se hizo notar como punta del conflicto el status y rol asignados al discurso geográfico escolar. En torno a él se hicieron oír voces destacadas del grupo nacionalista liberal que reivindicaban la relevancia social y la científicidad de su contenido, haciéndole merecer su institucionalización como discurso escolar de Estado.

Sin embargo, probablemente lo más significativo radique en lo que conecta a ambas posiciones en conflicto, lo que más allá de la priorización

de criterios de validez y legitimidad científico-académica o de la anteposición de las necesidades de legitimación social para un proyecto político, constituye el núcleo que permite el diálogo y justifica el debate: se trata del acuerdo tácito en cuanto a la necesidad de introducir en los contenidos del discurso escolar, un conjunto de representaciones homogéneas, objetivas e inequívocas sobre el territorio del Estado-Nación, y sobre las formas en que a través de él un conjunto de sujetos individuales se vincula simbólicamente (se torna "comunidad imaginada") (Anderson, 1983, 15), constituyéndose en cada individualidad el reconocimiento y la pertenencia hacia un colectivo social. Para Jacques, como para los hombres que formaban el entorno político e intelectual de Mitre, la construcción de representaciones legítimas sobre el territorio estatal aparecía como objetivo evidente de la socialización nacional viabilizada por el sistema de escolarización pública.

En el contenido de éstas representaciones y en el referente de legitimidad científica que dotará al discurso de valor cognitivo, se hallaban las principales diferencias, porque ellos estaban supeditándose en última instancia a una lectura diferente de los elementos constitutivos de la identidad colectiva legítima. En el primer caso, el del republicano Jacques que había tendido a radicalizar su liberalismo racionalista y que se veía seducido por el positivismo científico, importará la masificación y aceptación incuestionable de los objetivos comunitarios de la civilización occidental: la valorización de la naturaleza contenida en el patrimonio territorial, la positividad del conocimiento científico puesto al servicio de la producción y el progreso material.

En el segundo caso, el nacionalismo liberal argentino que se propone llevar adelante un proyecto de construcción de una nación (Halperín Donghi, 1980), priorizará ante todo la generación de una representación unitaria del Estado-Nación, que permita la identificación individual y colectiva con los destinos de una entidad superior e irrenunciable. Ello se

lograría a partir del conocimiento empírico de la singularidad de sus paisajes, de las costumbres de sus habitantes, de sus riquezas naturales, y sobre todo de sus elementos de diferenciación respecto a otras entidades nacional-estatales del planeta: su posición geográfica, económica y cultural dentro de Sudamérica y del mundo occidental, lo que determinará la importancia otorgada al conocimiento de la "geografía" (que equivale a etnografía, economía, clima, configuración del terreno, religiones y gobiernos) de los otros colectivos nacionales.

El conocimiento de la Geografía Nacional (elaborado también a partir del conocimiento de la Geografía mundial), no será otra cosa que una forma de autoconocimiento de la dirigencia nacional. El lugar de la Geografía al lado de la Historia Nacional se justificará, muy especialmente, por la necesidad de encontrar argumentos efectivos de identificación colectiva entre los distintos grupos dominantes que actuaban dentro de los límites territoriales de la Argentina nominal, con los patrimonios, intereses y destinos supralocales y unitarios del Estado-Nación en construcción.

El caso argentino parece constituir, entonces, un ejemplo paradigmático sobre la estrecha vinculación entre objetivos políticos de nacionalización y necesidad de institucionalización escolar del discurso geográfico. La Geografía parecía estar en condiciones de proporcionar, a diferencia de otras posibles disciplinas sociales, representaciones simbólicamente eficaces para la identificación de las elites con el proyecto nacionalista liberal.

NOTAS

- ¹ Nardy, J.P., 1968; Nora, P., 1962; Capel, H., 1977 y 1981, cap. III, IV y V.; Rhein, C., 1982; Claval, P., 1964, cap. 1/ 1980, 127-129; Broc, N., 1974/ 1977; Moraes, A.C.R., 1986; Stoddart, D.R., 1986, cap. 1 y 3; Giblin, B., 1982.
- ² Broc, N., 1974; Lacoste, Y., 1976/1982; Bourdieu, P., 1980, 69-71; Quaini, M., 1981; Capel et al, 1983; Nicolas y Guanzini, 1986, 22-25; Moraes, A.C.R., 1986/ 1989.
- ³ Broc, N., 1974; Brabant, J.M., 1976; Lacoste, Y., 1978; Citron, S., 1982, 153-8; Nicolas O., G., 1983, 421-8; Capel et al, 1983, cap. VIII; Farias Vlach, V.R., 1988; Guiomar, J.Y., 1990; Escolar, M., 1990.
- ⁴ Tal como lo ha conceptualizado Marcelo Escolar, basándose en el caso de la III República Francesa (Escolar, M., 1991).
- ⁵ Esta hipótesis fue propuesta por primera vez en 1989, en la comunicación "Ideología, Didáctica, y Corporativismo", elaborada por Marcelo Escolar, Ruth C. Escolar y Silvina Quintero Palacios para el II Encuentro de Geógrafos Latinoamericanos en Montevideo (Véase Escolar, Escolar y Quintero Palacios, 1991). Posteriormente, una serie de trabajos fueron retomando y elaborando la formulación inicial: particularmente, puede verse Escolar, M., 1990 y 1992. Una primera aproximación empírica al caso argentino, fue realizada en Quintero Palacios, S., 1991; un abordaje más completo sobre las vinculaciones entre discursos nacionalistas y prácticas geográficas en Argentina, dio origen a un trabajo reciente (Escolar, M., Quintero Palacios, S. y Reboratti, C., 1994).
- ⁶ Estos montos corresponden al último Plan de Estudios sancionado desde el Ejecutivo Nacional con aplicación a la modalidad Bachiller del Nivel Medio (1956), sobre el cual se han ido incorporando diversas modificaciones puntuales sin alterar la estructura curricular general, que permaneció vigente hasta 1994.
- ⁷ Es la hipótesis sostenida por Oscar Oszlak (1982, 31) y en cierta manera sugerida por

Halperín Donghi (1972, 403-9, y 1980, XIX-XXV). Oszlak utiliza la idea de "base material de la Nación" (también: "atributos materiales del Estado" (Ibid, 88), que puede interpretarse de manera muy semejante al concepto de "modo de organización nacional" acuñado por José R. Recalde para referirse a ese conjunto de condiciones materiales que actúan genéricamente como presupuestos históricos de la posibilidad de emergencia de una Nación, en su acepción estatal moderna (Recalde, J.C., 1982, cap. I).

- ⁸ Es la interpretación que sostiene Oscar Oszlak (1982, 79-82) y que entendemos sugerida también en Chiaramonte, J.C., 1983 (especialmente 83-4).
- ⁹ El análisis del nacionalismo liberal argentino no ha recibido todavía suficiente atención. Las obras de Carl Solberg (1970) y Samuel Baily (1967), dedicadas a la relación del nacionalismo con la inmigración y el movimiento obrero respectivamente, así como los trabajos de Oscar Terán sobre positivismo y nación (1986 y 1987), contemplan la existencia de posiciones nacionalistas liberales (Solberg, C., 1970; Baily, S., 1967, cap. 3); pero en todos los casos considerando un período posterior al aquí analizado. Algunos autores que se han aproximado a la cuestión sin tenerlo como tema principal, son: Halperín Donghi, T. (1976 y 1980), Botana, N. (1991), Floria, C.A. y García Belsunce, C.A. (1988, 35-56) y desde otra perspectiva totalmente distinta, Milciades Peña (1965). Por lo demás, las obras históricas específicamente dedicadas al estudio del nacionalismo en Argentina, evitan completamente el tratamiento del siglo XIX, considerándolo ajeno a toda manifestación nacionalista, y adhiriendo -implícita o explícitamente- a la clásica antinomia liberalismo-nacionalismo con que los propios movimientos nacionalistas del siglo XX estructuraron su identidad política (Cfr.: Barbero, M.I. y Devoto, F., 1973; Navarro Gerassi, M., 1968; Buchrucker, C., 1987; Paya, C. y Cárdenas, E., 1978; Zuleta Alvarez, E., 1975). Este esquema se ve reeditado últimamente en la reciente obra de David Rock (1993). Algunas reflexiones generales sobre el nacionalismo liberal en América Latina durante el siglo pasado, pueden encontrarse en: Véliz, C., 1980, cap. VIII; y desde otra perspectiva: Soler, R., 1981, especialmente 117, sobre el carácter "nacional y progresista" del liberalismo hispanoamericano del siglo XIX. Una reflexión particular sobre el fundamento racionalista del nacionalismo liberal de la Generación del '37 se encuentra en: Grinberg, R., 1984, 47-53.
- ¹⁰ La utilización del término "ideológico" no debe entenderse aquí en el sentido de "falsa conciencia" o "construcción imaginaria", sino en alusión al conjunto de representaciones colectivas que hacen que "los seres humanos vivan sus vidas como actores conscientes y reflexivos en un mundo estructurado y significativo" (Therborn, G., 1980, 13 [texto levemente modificado]). Justamente porque estas representaciones colectivas no constituyen el resultado unívoco de un sólo modo posible de "inteligibilidad de lo real" (Berthelot, J.M., 1990, 18), ni tampoco el reflejo de una ontología inherente a la realidad misma, el resultado de un proceso de formación ideológica no estará inscripto de antemano en la realidad que se orienta a explicitar, por lo cual no debe ser considerado como mera puesta

de manifiesto de una realidad material subyacente, sino como el proceso mismo de construcción social de esa realidad, es decir, como la producción de una objetivación posible y no de "la" objetivación necesaria (Véase al respecto: Escolar, M., 1986, 32-38).

- ¹¹ Y algunos incluso desde los últimos años del régimen rosista. Se ha señalado la influencia que en la política del Gobierno de la Confederación podría haber tenido el pensamiento "anti-instruccionista" de Alberdi, quien a diferencia de su adversario intelectual Sarmiento despreciaba a la Instrucción Pública como canal confiable de distribución del "habitus" cultural civilizatorio (Mantovani, J., 1950, 59; véase Alberdi, J.B., 1946, 41-54). Sin embargo, parece más factible remitir la falta de alcance centralizador de la política educativa de Urquiza a la escasez de recursos materiales con que contaba la Confederación Argentina. Sobre los proyectos de organización educativa de Urquiza, puede consultarse: Salvadores, A., 1944; Mantovani, J., 1950, 223-34; Martínez de Codes, R.M., 1986, 238-9; Sagarna, A., 1943, 11-8.
- ¹² Decreto del 14 de Marzo de 1863. Compilado en: García Merou, t.1, 120-121.
- ¹³ Junto a la monopolización del derecho legítimo a ejercer la fuerza física sobre un territorio determinado -que desde Weber en adelante se ha señalado reiteradas veces como elemento constitutivo fundamental del Estado moderno (Weber, M., 1918, p. 10)-, la formación de los modernos Estados Nacionales supuso un proceso de apropiación y centralización de derechos y atribuciones que consolidan distintas formas de sujeción y dependencia individual y colectiva de los miembros de la sociedad nacional respecto de las estructuras institucionales estatales (Hobsbawm, E., 1990, 101-2). Entre estos derechos apropiados, el Estado-Nación moderno se arrogó también el derecho de fiscalizar la distribución social del conocimiento dentro de su ámbito territorial de dominación, sumando progresivamente a la uniformidad de objetivos y contenidos de la enseñanza, la normatización de los hábitos, vestimenta, modalidad didáctica, encuadres disciplinarios, horarios, cronogramas y almanques escolares; y el control de inspección sobre establecimientos, autoridades, docentes y familias (Sobre distintos aspectos de esta cuestión, puede consultarse: Gruson, P., 1978; Furet, F., Ozouf, J., 1977; Cáceres, B., 1964; Citron, S., 1989; Vial, J., 1973).
- ¹⁴ Juan Carlos Tedesco es quien con mayor claridad ha puesto de manifiesto esta función política de formación de elites dirigentes como principal propósito orientador de la político-educativa oficial hacia el sector de la enseñanza secundaria, al menos durante el siglo XIX (véase Tedesco, J.C., 1970, introducción y cap. III). Desde otra perspectiva que apunta la misma conclusión pero partiendo de una interpretación más ligada al papel de la estructura económica en las decisiones político-educativas, puede verse el trabajo de Finkel, S., 1977.
- ¹⁵ Cabe aclarar que este discurso de Mitre ante el Senado constituye el fundamento de su oposición al proyecto gubernamental del Ejecutivo de D.F. Sarmiento para becar a 50

jóvenes pobres de las provincias a fin de que cursaran sus cinco años de estudios secundarios en los Colegios Nacionales de la Capital y de Córdoba. La alocución de Mitre comenzaba, ciertamente, denunciando la "injusticia" que la medida propuesta representaría si se tomaba en cuenta el retraso de la acción educativa del gobierno en materia de instrucción primaria, para cuyo fundamento ofrecía escandalosas cifras de analfabetismo y genéricas propuestas de creación de escuelas primarias. Esto ha llevado a leer la intervención del ex-presidente como un alegato en pro de la educación elemental (por ejemplo: Campobassi, J., 1980, 278-80; Mantovani, J., 1950, 208 y 212-3). Sin embargo, creemos que es posible detectar en el discurso de Mitre una estrategia oratoria donde el efecto último habría sido argumentar su oposición al proyecto de Sarmiento mediante un llamado de atención a los legisladores sobre la necesidad de restringir el reclutamiento de las futuras elites dirigentes (función que Mitre asignaba explícitamente a los Colegios Nacionales en los párrafos arriba glosados) al círculo de las tradicionales y pudientes familias que dominaban la escena política argentina.

- ¹⁶ Que tiene sin dudas fuertes resonancias ilustradas (ver Harris, M., 1968, 13; Abbagnano, N. y Visalberghi, A., 1957, 369-71).
- ¹⁷ Muestra cabal de ello parece ser la rapidez de las ya mencionadas fundaciones de establecimientos secundarios nacionales en todo el país. También deben considerarse las incesantes modificaciones llevadas a cabo sobre la estructura curricular de dichos Colegios: en esos 17 años, el Plan de Estudios de los Colegios Nacionales se modificó 4 veces; dos durante el gobierno de Sarmiento (1870 y 1874, este último incluyendo en el Decreto la sanción de Programas unificados para todas las materias) y 2 durante la gestión de Avellaneda (1876 y 1879). Más contundentes resultan todavía los datos sobre asignaciones presupuestarias por sectores dentro del monto adjudicado a la cartera de Instrucción Pública: paralelamente a un sostenido aumento del presupuesto educativo, el sector destinado a la educación media mantiene el principal porcentaje (consúltese el Anexo Estadístico de 1926, correspondiente al Tomo II de la Memoria Ministerial de ese año). Igualmente, el número de alumnos matriculados creció de 163 alumnos en 1863 a 1533 en 1880 (Finkel, S., 1977, 118). Además, el Estado proveía anualmente materiales didácticos, textos y publicaciones europeas, al tiempo que se creaban gabinetes de física y química en algunos establecimientos (Mantovani, J., 1950, 236); paralelamente, se organizaba un cuerpo de inspección estatal para fiscalizar el uso de estos recursos y el cumplimiento de las normas ministeriales en los Colegios Nacionales de todo el país (Ibid). Todo ello habla de una preocupación que excede la retórica del discurso y se materializa en transferencia de recursos económicos y humanos y en tiempo de legislación, administración y gestión: ni la alta conflictividad interna ni los requerimientos militares característicos de esta etapa, evitaron el flujo de recursos estatales para desarrollar la red de Colegios Nacionales por todo el país, ni desviaron la atención parlamentaria o ministerial a la hora de revisar los contenidos curriculares.
- ¹⁸ Entre ellos podemos nombrar: Miguel Cané, Luis Agote, Adolfo Dickman, Estanislao S. Zeballos, Luis María Drago, José Nicolás Matienzo, Pedro Goyena, Aristóbulo del Valle,

Emilio Mitre, Lucio V. López, Bernardo Houssay, Angel Gallardo, Ignacio Pirovano, Baldomero Fernández Moreno, Rafael Obligado, Carlos Saavedra Lamas, Ernesto Quesada, Martín García Merou, Belisario Roldán, Alfredo Colmo, José Ingenieros, Juan B. Justo, Nicolás Repetto, Alfredo Palacios, Anibal Ponce, Ricardo Güiraldes, Enrique Larreta, Carlos Ibarguren, Manuel Carlés, Nicasio Oroño, Antonio Dellepiane, José P. Tamborini, Abel Cháneton, José León Suarez, Norberto Piñeiro, Rodolfo Rivarola.

- ¹⁹ El Colegio del Uruguay formó presidentes como Julio A. Roca y Victorino de la Plaza, escritores como Olegario Víctor Andrade y ministros nacionales como Eduardo Wilde y Onésimo Leguizamón. En el Colegio de Montserrat, incorporado al régimen de estudios de los Colegios Nacionales en 1870, estudiaron también futuros presidentes, como Miguel Juárez Celman y Federico Figueroa Alcorta, y figuras decisivas como Joaquín V. González, Ramón Cárcano y Arturo Capdevila.
- ²⁰ La historiografía educativa se ha mostrado bastante crítica al evaluar el modelo que supuestamente inspirara la organización curricular de los Colegios Nacionales. Con mayor o menor tono peyorativo, se ha calificado de "enciclopedista", "clásico" y "antiutilitario" el carácter que revistieron los estudios secundarios desde la implementación del Decreto de Mitre (Cfr. Tedesco, J.C., 1970, 67-71; Puiggrós, A., 1990, 93 y 98); opinión que ya instalaba Ricardo Rojas en *La Restauración Nacionalista* (1909, 103). Una crítica a la lectura de la propuesta educativa de A. Jacques como "enciclopedista" puede leerse en Roig, A., 1966a, 6). En este trabajo no nos proponemos realizar una evaluación pedagógica de este modelo, sino tratar de interpretar históricamente qué jerarquía y qué objetivos se asignaban desde la política educativa a los distintos saberes consagrados como conocimiento válido y objetivo a partir de su institucionalización en el sistema de escolarización estatal (Apple, M., 1980, 35; Vial, J., 1974, 139).
- ²¹ Hemos tomado como fuente principal el texto del Decreto de 1863 compilado en García Merou, J., 1900, 120-4. En los "Antecedentes..." del Ministro Juan Fernández se incluye un Horario del Plan de Estudios de 1863 que incluye 4 horas de Historia Natural, y 2 horas de "Nociones de Derecho" que no han sido registradas en el documento anterior (Cfr.: Antecedentes, 1903, 126); en 113-5 de la misma obra, se había reproducido el citado Decreto, en cuyo texto (idéntico al incorporado en la compilación de García Merou) tampoco figuran las asignaturas mencionadas. El resumen dado por Fernández en página 126 (que no señala la fuente) podría haberse basado entonces en datos extraídos de las Memorias Ministeriales o de la obra de Amancio Alcorta (Alcorta, A., 1886). Sin embargo, ni en la descripción histórica que este autor realiza de la sanción del Plan de Estudios de 1863 (Alcorta, 1886 348-51) ni en el cuadro comparativo de los Planes de Estudio que ofrece más adelante (Ibid, 478-89) se registran las cargas horarias asignadas a cada materia del Plan mencionado (justamente, el Decreto no las incluía). Por todo lo dicho puede considerarse que en este caso, el dato brindado por los "Antecedentes..." de 1903 es un tanto dudoso, en una obra que por lo demás se halla rigurosamente documentada. En consecuencia, este trabajo

ha tomado como única vía de aproximación existente el número de horas otorgado a cada asignatura del Plan 1863 por parte del "Resumen" de "Antecedentes..." (Antecedentes, 1903, 126), pero considerando estrictamente el nombre y la cantidad de materias que figuran en el Decreto del 14 de Marzo compilado en la citada obra de García Merou.

- 22 Durante el siglo XVII y hasta la mitad del XVIII, los Jesuitas monopolizaron la enseñanza de la "Cosmografía", disciplina incluida como "ramo mixto" o "ciencia físico-matemática" dentro del espectro de las matemáticas clásicas, y que incluía una sección denominada "Geografía" (Broc, N., 1971, 280). Esta "geografía matemática" tenía por objeto la localización exacta de los lugares, y la representación cartográfica del globo y de sus diversas partes (Capel, H., 1980, 6). Tras la proscripción de la Compañía de Jesús en España y Francia, la cosmografía y la geografía a ella vinculada seguirían constituyendo uno de los pilares de la profesionalización de militares, navegantes y comerciantes, englobadas dentro de las llamadas "Ciencias Náuticas" (Broc, N., 1971, 280). Estas alcanzarán popularidad durante la Revolución Francesa, instalándose en los modernos "Institutos y Escuelas Especiales", centros de enseñanza superior orientados según el ideal ilustrado de divulgación de los "conocimientos reales" (Bowen, J., 1981, 224-5; Broc, N., 1874). La primera aparición en el Río de la Plata de un ramo de enseñanza identificado como "Geografía" se produjo, justamente, en las réplicas que de estos "Institutos Especiales" impulsó Manuel Belgrano a principios del siglo XIX (Probst, J., 1924, CC; véase también Alcorta, A., 1886, 323; Babini, J., 1954, 47; y los documentos reproducidos en Chiaramonte, 1989, 292 y ss; una primera aproximación a la presencia de la geografía en estas instituciones rioplatenses fue realizada en Quintero Palacios, S., 1992, cap. II). Pasado el auge de las "Ciencias Náuticas", el cúmulo de conocimientos englobados bajo el rótulo "geografía" empezará a buscar referentes específicos de legitimidad empírico-científica (geología, hidrología, meteorología, mineralogía, etc) (Broc, N., 1971, 280-6). Aquella sección especial de la Cosmografía tendrá, en Francia, una vigencia intermitente bajo el primer Imperio y la Restauración, pero irá desapareciendo paralelamente al afianzamiento de la Geografía Histórica en la Universidad, definiéndose su ubicación académica definitivamente en el campo de las Letras y las Humanidades (Majault, J., 1973, 4-11; Broc, N., 1974, 558). En España, en cambio, la tradición matemática perdurará hasta fines del siglo XIX, ubicándose el rótulo entre las materias complementarias de la Astronomía en las Facultades de Ciencias (Cfr.: Gomez, L.A., 1985, 92).
- 23 Según la clasificación que hemos adoptado para el análisis de la participación horaria de la Geografía dentro de la enseñanza media entre 1863 y 1890 (ver Quintero Palacios, S., 1992, cap. VI), vamos a considerar a la estructura curricular del ciclo medio integrada por cuatro Áreas Temáticas: 1) Área Socio-Humanística (ASH), 2) Área Exacta-Natural (AEN), 3) Área Lingüística (AL) y 4) Área Práctica (AP). El ASH estará integrada por todas aquellas materias que suponen, en tanto discursos, proposiciones sustantivas acerca de la realidad social, o que se refieran a "lo humano" desde el punto de vista de su ser social; en función de ello, comprendería las asignaturas: Historia, Geografía, Filosofía, Instrucción Cívica,

Derecho, Economía Política y Literatura. Esta última quedaría así separada de aquellos otros discursos que tienen por objeto los aspectos más formales de la enseñanza lingüística, las cuales quedarían agrupadas en un área diferente ("Área Lingüística": AL), englobando a las Lenguas Clásicas, las Lenguas Extranjeras y la Lengua Nacional, es decir, el Castellano en su parte gramatical e idiomática. Al desagrupar de esta manera la tradicional reunión de las asignaturas mencionadas bajo el común denominador de las "Letras" o "Humanidades", intentamos alivianar ciertos "ruidos" en el análisis empírico provocados sobre todo por la diferente política educativa llevada a cabo hacia las materias lingüísticas, y concentrar la atención exclusivamente en la participación de aquellos discursos que de manera inequívoca involucrarán proposiciones sustantivas sobre la realidad social pasada y contemporánea al sujeto.

- 24 Una reseña de la aparición de la enseñanza de la Geografía en los principales establecimientos secundarios que funcionaron durante esta época ha sido realizada en: Quintero Palacios, S., 1992, cap. II.
- 25 Ver Nota Nº 24.
- 26 La materia "Dibujo" estaba incluida en el Decreto dentro de las Ciencias Exactas, ya que se trataba de Dibujo Geométrico y Topográfico.
- 27 Dado que en este primer Plan la agrupación oficial por Áreas discrimina por sí misma los tipos de discursos (formales y sustantivos) que hemos diferenciado en las ASH y AL, hemos respetado en este caso la ubicación original de la Literatura dentro de la última, entendiendo que de esta manera podemos identificar mejor el peso otorgado deliberadamente a los discursos considerados por la propia política educativa como sustantivos.
- 28 Vale aclarar los criterios utilizados para estimar, en todos los casos, la carga horaria específicamente apropiada por el discurso geográfico. Toda vez que no se encuentren aclaraciones en los documentos, se optará por dividir en partes iguales las horas-cátedra asignadas a cada curso de Historia y Geografía. En el caso de que el curso sea de "Historia Sagrada", se entiende que no existe "Geografía Sagrada", por lo que esta parte se asigna en su totalidad a la Historia. De la misma manera, en los cursos de Historia Antigua, Romana y Griega, se asigna a la Geografía un cuarto (1/4) del tiempo total, dado que aquí es evidente el papel auxiliar de la Geografía Histórica. En cambio, cuando la Historia y la Geografía, aunque partes de una misma materia, se desarrollan según planes individuales y relativamente inconexos, se asignará la mitad del tiempo a cada una.
- 29 Incluía Lógica y Psicología, consideradas como partes de la Filosofía.
- 30 La escuela histórica francesa otorgaba considerable importancia a la descripción de los

- escenarios físicos de los hechos humanos. Es desde esta tradición histórico-descriptiva que la Geografía había alcanzado tempranamente en Francia un grado modesto de institucionalización académica: en 1809 se creaba la primera cátedra de Historia y Geografía Modernas en La Sorbonne, en el marco de la organización napoleónica de la Universidad Imperial (Broc, N., 1974, 558; Majault, J., 1973, 4-11), y apenas tres años más tarde se convertía en cátedra de Geografía. Siendo de hecho una cátedra de Geografía Histórica, constituirá el único referente disciplinario institucionalizado del discurso geográfico en Francia hasta el último tercio del siglo XIX (Broc, N., 1974, 549 y 559).
- ³¹ Recuérdese que la "estadística social" contemplaba en la época a gran parte de los estudios sociales (Cfr.: Berdoulay, V., 1981, 163-71; Rhein, C., 1982, p. 322; Chartier, R., 1980, 29-30).
- ³² Catherine Rhein considera que la Geografía habría jugado el papel de "caballo de Troya" en la introducción de las Ciencias Sociales dentro de la enseñanza media; sin embargo, habría terminado ocupando todo el espectro temático correspondiente a estas disciplinas (Rhein, C., 1982, 233-4/248-51; Andrews, H.F., 1984, 316 y 326).
- ³³ Prusia se caracterizó por la precoz institucionalización de un sistema de escolarización estatal, lo que sumado al influjo del romanticismo en el papel asignado a la pedagogía en la formación de la nacionalidad alemana, determinó que hacia fines del siglo XIX la enseñanza primaria ya contemplara el estudio de la historia y la geografía. Los mismos factores contribuyeron a que en la década de 1830 se insertara la enseñanza de la Geografía en ciertas instituciones de nivel medio (los Progymnasium, alternativa menos exigente que el clásico Gymnasium o Escuela de Gramática (véase al respecto: Müller, D.K., 1987, 24-35; Bowen, J., 337-8 y 411).
- ³⁴ Nos referimos a la Ley Guizot de 1833 en Francia, y a las de 1836 y 1838 en España. En ambos casos se incorpora un curso de "Historia y Geografía" en el nivel primario de la enseñanza pública, con especial indicación de orientar la materia al estudio de los respectivos Estados Nacionales (Cfr.: Capel et al, 1983, 49 y 53; Majault, J., 1973, 6).
- ³⁵ Esta reforma, que establecía el bachillerato bifurcado, incluyó -a instancias de Emile Levasseur- un curso de Geografía como materia central en la especialidad comercial e industrial, y como materia complementaria para la orientación clásica (Broc, N., 1974, 547).
- ³⁶ Para un análisis comparado específicamente dedicado a la institucionalización educativa de la Geografía, véase: Capel, H., 1981, cap. III, IV y V.
- ³⁷ Sobre la Geografía matemática y la literatura geográfica de divulgación desde el siglo XVII,

véase especialmente Broc, 1971 y Capel, 1980. El análisis de su presencia en el Río de La Plata ha sido llevado a cabo en el Capítulo II de Quintero Palacios, 1992.

- ³⁸ Desde su fundación como "Colegio Grande de San Ignacio" por los Jesuitas en 1654, este establecimiento de enseñanza preparatoria cobró diferentes formas y denominaciones hasta el momento de su transformación en el Colegio Nacional de Buenos Aires ("Real Colegio de San Carlos" en 1773; "Real Convictorio Carolino" en 1783-1806; "Colegio de la Unión del Sud" desde 1818; "Colegio de Ciencias Morales" en 1823; "Colegio de la Provincia de Buenos Aires" desde 1828 hasta 1930; nuevamente "Colegio de San Ignacio" durante el regreso de los Jesuitas entre 1836 y 1841; "Colegio Republicano Federal" hasta 1852; "Colegio Eclesiástico" desde 1853 hasta el 14 de Marzo de 1863) (véase: Probst, J., 1924, XLI y ssgts./CLXIII y ssgts./CXCY ssgts.; Sáenz, C., 1915, 382-91; Sanguinetti, H., 1963, 16-8; Alcorta, A., 1886, 319-33; Antecedentes, 1903, 21-5; Mantovani, J., 1950, 107-8).
- ³⁹ Con la única aparente excepción del "Colegio Republicano Federal" durante el régimen rosista, según el testimonio del publicista y diplomático francés A. de Brossard (Brossard, A. de, 1942, 316-8); hemos analizado este dato en: Quintero Palacios, S., 1992, 85-92.
- ⁴⁰ Véase por ejemplo la caracterización de Adriana Puiggrós refiriéndose a los "currícula afrancesados" y también a "la cultura francesa que imprimirían los Colegios Nacionales" (Puiggrós, A., 1990, 93). También Solari, M.H., 1953, 159.
- ⁴¹ Cfr.: Antecedentes, 1903, 75, 78; Mantovani, J., 1950, 289; Sanguinetti, H.J., 1963, 27; Puiggrós, A., 1990, 93; Manganiello, E., 1980, 100. El autor que más profundamente ha estudiado la influencia de Amédée Jacques en el pensamiento filosófico y político-educativo del siglo XIX en Argentina, ha sido Arturo Roig (Véase específicamente: Roig, A., 1966a/1966b/1969b/1972c; y en relación al análisis del espiritualismo ecléctico en Argentina: Roig, A., 1963/1969a, cap. I/1972a).
- ⁴² Arturo Ardao ha adjudicado las trabas que Jacques encontró para ubicarse en las instituciones educativas uruguayas, a la abierta adhesión que el filósofo francés habría manifestado hacia el positivismo al momento de su llegada a América, en rechazo de la escuela espiritualista ecléctica a la cual él mismo había pertenecido y que gozaba para esta época de un generalizado apoyo en el ambiente intelectual y universitario de Montevideo (Cfr.: Ardao, A., 1950, 81-3). Curiosamente, la imagen que la historiografía uruguaya ha construido de la propuesta educativa y filosófica de Jacques es la de un proyecto innovador que "cuestionaba el concepto tradicional de enseñanza basado en la supremacía de las humanidades en desmedro de las ciencias, y dirigido a una minoría social privilegiada" (Carballal de Torres, M.T., 1966, 153); interpretación que contrasta marcadamente con la que predomina en la literatura histórico-educativa argentina, donde se la presenta como responsable de un modelo curricular "clásico" y "enciclopedista" (ver Nota Nº 22).

- ⁴³ La expedición oficial que iba a integrar Jacques no llegó a realizarse. Más tarde viajó al Chaco en compañía de la expedición estadounidense dirigida por el Comandante Page (Cfr.: Mantovani, J., 1950, 270-2).
- ⁴⁴ Véase por ejemplo el "Proyecto de establecimiento de una Escuela Práctica de Ciencias y Artes" que Jacques elevó al gobierno de Uruguay el 11 de Septiembre de 1852, y el "Plan de enseñanza práctica de las ciencias positivas" publicado en el periódico uruguayo *El Comercio del Plata* el 23 de Febrero de 1853 (reproducidos en: Carballal de Torres, M.T., 1966, 155-8 y 161-4, respectivamente).
- ⁴⁵ Considérese que, para ser aceptado más fácilmente por las elites de gobierno latinoamericanas, Jacques contaba con una carta de presentación escrita por Alexander von Humboldt (Cfr.: Mantovani, J., 1950, 268). La existencia de un documento de este tipo en su poder, permitiría presuponer un conocimiento, por parte del educador francés, del sentido atribuido por Humboldt al término "Cosmografía", quien lo utilizaba para designar amplios estudios de Geografía Natural ("física del mundo"), donde se incluían tópicos de Historia Natural, Geología, Etnografía, Zoolología, climatología, Botánica, etc., los cuales podían corresponder a su vez con determinadas propuestas de regionalización (Moraes, A.C.R., 1989, 98-120). Es sabida la importancia que se atribuye generalmente a la obra de Humboldt en el surgimiento de la Geografía moderna (la mayor parte de las historias disciplinares lo colocan como figura fundacional: Dickinson, R.E., 1969, 1ra. Parte; James, P.E., Martin, G.J., 1972, cap.6; Gomez Mendoza, J. et al, 1982, cap. I, punto 1; Capel, H., 1981, I Parte, entre otros). Cabe destacar, sin embargo, que Humboldt no se definía a sí mismo como "Geógrafo" sino como "Cosmógrafo", justificándose tal actitud en la búsqueda de un saber positivo con marcadas influencias metodológicas comtianas y filosóficas románticas, muy alejado en la época del humanismo y de los simples inventarios descriptivos que caracterizaban a la Geografía (Moraes, A.C.R., 1989, 91, y también Glacken, C.J., 1967, 547-8).
- ⁴⁶ Tal opinión ha sido casi generalizada (véase nota N°21). Probablemente sea ésta una opinión forjada desde los testigos de la época: Paul Groussac expresaba en 1882 que "en la República Argentina, [Jacques] fue el organizador de la instrucción secundaria; el padre intelectual de esa generación brillante, que es hoy la fuerza y la gracia del país..." (Citado en Mantovani, J., 1950, 289). De la misma manera, Amancio Alcorta afirmaba en 1886 que "el Plan de Estudios de 1863 fue proyectado por el señor Jacques y aceptado y puesto en vigencia por el General Mitre como Presidente y el Dr. Costa como Ministro de Instrucción Pública" (Alcorta, A., 1886, 452). Más adelante, veremos cómo el propio Jacques alude a su participación en la definición del Plan de Estudios de 1863 para el Colegio Nacional de Buenos Aires. Años más tarde, Ricardo Rojas exacerbaba esta impresión: "...sería fácil reconocer [la acción de Jacques] por su filiación francesa, en la simetría del plan, en el humanismo de los programas, en la preponderancia que, por lógica gravitación de sus ideas, dio a lo francés..." (Rojas, R., 1909, 100-1).

- ⁴⁷ Los otros miembros fueron José Gorostiaga, Juan M. Gutiérrez (a la sazón Rector de la Universidad de Buenos Aires, perteneciente todavía a la jurisdicción provincial), Juan Thompson (quien no habría llegado a integrar el grupo), y el francés Albert Larroque (por entonces confirmado en el Rectorado del Colegio Nacional del Uruguay) (Cfr. Alcorta, A., 1888, 357).
- ⁴⁸ La misma Comisión deja constancia en la Nota que acompaña el citado proyecto de Ley que le "debe [a Jacques] especiales servicios" y "se hace un deber en elevar al conocimiento de V.E. la luminosa Memoria adjunta que el doctor Jacques había presentado oportunamente a la Comisión. Como lo notará V.E. -agrega-, gran parte de las ideas consignadas en aquella Memoria predominan en el todo y en los pormenores del presente trabajo" (Citado en Mantovani, J., 1950, 289-90; Cfr.: Antecedentes, 1903, 117).
- ⁴⁹ Únicamente la mencionaba en relación a sus propuestas para la enseñanza elemental o primaria, nivel que no constituía objeto de la misión asignada a la Comisión, en función de lo cual Jacques aclaraba que sus ideas al respecto no tenían "la pretensión de introducirse en el Proyecto de Ley que salga de sus deliberaciones (Jacques, A., 1865, en: Antecedentes, 1903, 879). En este contexto, lo que Jacques proponía era una "geografía general", concebida como "el más fácil y más recreativo de todos [los cursos]; un viaje, a la vez imaginario y efectivo, alrededor de la superficie del globo", ayudado con mapas murales (Ibid, 882).
- ⁵⁰ Antecedentes, 1903, 856-8. Entre paréntesis se aclara la Facultad correspondiente: Filosofía y Letras, Leyes, Medicina o Ciencias Exactas.
- ⁵¹ Roig ha señalado algunas influencias de Comte y Littré (Roig, A., 1966a, 22, 28, 31 y 34).
- ⁵² Roig, A., 1966a, 22; 1972c, 144. La valoración de las "ciencias positivas" no implica adhesión al positivismo filosófico. Roig ha señalado reiteradamente que, aún reconociendo fuertes influencias de Comte y Littré en el último Jacques, éste mantuvo hasta el final de sus días los principios fundamentales del espiritualismo de origen ecléctico, desde el cual repudiaba el materialismo, concibiendo la unidad de las ciencias a partir de la función integradora de la filosofía como "ciencia de las ciencias" (Roig, A., 1966a, especialmente 22, 28 y 31). Por esta razón, la evolución de Jacques hacia el positivismo no parece haber sido tan tajante como para afirmar, como lo hizo Miguel Cané, que como "discípulo de Bacon, pertenecía a la escuela positivista" (Cané, M., 46); pero esta apreciación llevó a algunos historiadores a ver en Jacques un "precursor" e incluso "un verdadero adepto al positivismo" (Ardao, A., 1950, 81 y 82). Cabe sin embargo rescatar la sugerencia de Ricaurte Soler (1960, 51-2) y Arturo Roig (1972c, 120) al respecto de la influencia que las enseñanzas de Jacques proclives a la valoración de una filosofía positiva de la ciencia pudieron haber tenido en la intelectualidad porteña como para abrir el camino a la recepción del positivismo

de escuela que se instalaría en los círculos intelectuales del Río de la Plata recién a partir de la década de 1870. Roig llega a sugerir que el resultado de la evolución filosófica de Jacques será una suerte de "positivismo espiritualista" similar al propuesto por Bergson hacia fines del siglo XIX (Roig, A., 1966a, 34).

- ⁵³ Nos referimos, por supuesto, a Miguel Cané, autor de *Juvenilla*, novela autobiográfica publicada en 1901 donde relata las travesuras escolares de aquel primer selecto estudiantado nacional.
- ⁵⁴ "Jacques llegaba indefectiblemente al Colegio a las nueve de la mañana; averiguaba si había faltado algún profesor y en caso afirmativo iba a la clase, preguntaba en qué punto del programa nos encontrábamos, pasaba la mano por su vasta frente, como para refrescar la memoria, y en seguida, sin vacilación, con un método admirable, nos daba una explicación de química, de física, de matemáticas en todas sus divisiones, aritmética, álgebra, geometría descriptiva o analítica, retórica, historia, literatura, hasta latín... El único curso, de todo aquel extenso programa, que no le he visto dictar ni por accidente, era de inglés..." (Cané, M., 1901, 48).
- ⁵⁵ Cfr.: Mantovani, J., 1950, 297.
- ⁵⁶ La preocupación manifestada por Jacques acerca de la pésima formación elemental con que los estudiantes llegaban a los cursos preparatorios (Cfr.: Alcorta, A., 1886, 352), podría haberlo llevado a aceptar la necesidad de incluir una mínima descripción del globo como complemento de los cursos de Historia del ciclo secundario, tal como lo había concebido en el momento de diagramar el Plan de Estudios del Colegio de Tucumán. El mismo concepto parece guiar la su gerencia de Jacques de que los "maestros-alumnos" (especie de monitores de sus compañeros durante los primeros años del Colegio Nacional) tuvieran, "al menos, nociones generales de Geografía sobre las cinco partes del mundo" (Ibid 899-900), colocando estos conocimientos entre los básicos que debían adquirirse en el nivel elemental.
- ⁵⁷ Paradójicamente, Ricardo Rojas ha llegado a afirmar sobre Jacques que "fue en la enseñanza misma de la historia y la geografía donde él reveló sus dotes de educador, acompañando al programa [?] una lista de los mapas y libros que podían adquirirse para hacer más objetiva la enseñanza, y adoptando, no el método cronológico, sino el lógico o regresivo para facilitar en el niño de América la difícil formación de su sentido histórico" (Rojas, R., 1909, 104). Rojas cita aquí la página 839 de los "Antecedentes...", que no corresponde, como indica el autor, a la "Memoria" de Jacques, sino al Informe Final de la Comisión -firmado únicamente por J.M. Gutiérrez, J.B. Gorostiaga y Alberto Larroque-, donde se presentaba el Proyecto al Ministro, y en el cual no figura nada relativo a la enseñanza de la historia y geografía. Rojas parece aludir aquí a las propuestas para el Nivel Primario que Jacques volcaba al iniciar su

Memoria, y que ya hemos comentado en Nota Nº 49, donde no figuraba programa alguno ni "lista de los mapas y libros que podían adquirirse" (Ibid, 882). Por lo demás, en la "Lista de los principales textos de enseñanza empleados en el Colegio Nacional para el primer año de estudios preparatorios" (Ibid, 908-9) -que podría atribuirse a Jacques dado que se transcribe a continuación de una carta suya al Ministro de Instrucción Pública del 8 de febrero de 1865-, sólo se menciona bajo el rubro "Historia", que "el catedrático del ramo prepara un texto que saldrá a la luz al fin de las vacaciones" para la parte de "Geografía de Sud-América en general y muy particularmente de la República Argentina", parte que como debe recordarse correspondía al Plan de Estudios oficial sancionado en 1863, y no a una propuesta o incorporación de A. Jacques.

- ⁵⁸ Burmeister, G., 1861, cap. XXVI. La versión castellana del trabajo de Jacques fue publicada en 1897 en *La Biblioteca* (año II, t. V, Buenos Aires) con el título "Excursión al Río Salado y al Chaco" (Cfr. el apéndice bibliográfico de la obra de Amédée Jacques realizado en Roig, A., 1966a, 39).
- ⁵⁹ Se trata de la *Description physique, géographique et statistique de la Confédération Argentine* (1860, París). Según Mantovani, de Moussy fue testigo de la boda de Jacques en 1857, en Santiago del Estero (Cfr.: Mantovani, J., 1950, 273).
- ⁶⁰ Exiliado como Jacques luego de la caída de la II República, abandonó Francia casi dos años después que aquél para recalar también en Montevideo, desde donde emprendieron viaje juntos, a fines de 1853, hacia la Confederación Argentina (Mantovani, J., 1950, 269). Cosson no parece haber tenido una estatura académica semejante a la de su compatriota. Aparentemente, estudió en el Seminario de Angers y profundizó luego su preparación en los ramos literarios, sin que parezca haber llegado a realizar doctorado alguno (Martínez, J.H., 1887, IV). Siendo Jacques Director del Colegio de Tucumán, Cosson obtiene la cátedra de Historia y Geografía, manteniéndola hasta su partida a Buenos Aires en 1860 (Antecedentes, 1903, 77. Mantovani, J., 1950, 279). Ya en 1863, Jacques incorporó nuevamente a Alfredo Cosson como Profesor de Historia, Geografía y Francés en el Colegio Nacional de Buenos Aires, y a la muerte del filósofo en 1865, el gobierno de Mitre lo designó su sucesor en el Rectorado de aquella institución. Ocupó ese cargo hasta el año 1876, tras lo cual permaneció al frente de algunas cátedras dos años más, hasta que en 1878 se retira, falleciendo en 1881 (Martínez, J.H., 1887, V).
- ⁶¹ Se trata del Curso gradual de Geografía (Astronómica, Física, Política, Descriptiva e Histórica), cuya primera edición aparece en la "Pequeña Biblioteca de Educación" fundada por Jacques, un año después del fallecimiento de este último (1866); el mismo Cosson hace constar en su Memoria oficial de 1867 que dicha obra se utilizaba como principal texto didáctico para la enseñanza de la Geografía, junto con Atlas de Cortambert (MJIP, MM 1867). En 1887 este texto ya había conocido 9 reediciones, y en 1898 todavía era designado

- entre los textos "aptos para la enseñanza secundaria y normal" por Decreto del Ejecutivo (Dec. 28-1-1898, compilado en: García Merou, J., 1900, t. II).
- ⁶² Fuente: Antecedentes, 1903, 857-8.
- ⁶³ Quintero Palacios, S., 1992, Cap. II.
- ⁶⁴ Cfr.: Sagarna, A., 1943, 60-1. Este hecho constituye otra muestra de la voluntad fiscalizadora y uniformizante del gobierno nacional sobre la definición de los conocimientos legítimos de la enseñanza.
- ⁶⁵ Cfr.: Garro, C.R., 1988, 22.
- ⁶⁶ Memoria del Rector Emiliano Cabonillas al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dr. Eduardo Costa (MJIP, MM 1865).
- ⁶⁷ Cfr.: MJIP, MM 1865, 167-71. Sin especificar a qué se alude específicamente con "Geografía" (probablemente algún libro de texto elemental).
- ⁶⁸ Cfr.: MJIP, MM 1869. Existen reproducciones incompletas en Alcorta, A., 1886, 369-73.
- ⁶⁹ Ibid.
- ⁷⁰ Ibid.
- ⁷¹ Un análisis pormenorizado de la acción de Alfredo Cosson sobre la enseñanza de la Geografía durante su rectorado en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1865-1874) lo hemos realizado en: Quintero Palacios, S., 1992, cap. V.
- ⁷² Estamos tomando lo sustancial de la caracterización elaborada por Göran Therborn acerca de los tipos de interpelaciones ideológicas que estructuran la subjetividad humana. El autor encuentra dos ejes según los cuales se estructura "el 'ser-en-el-mundo' del hombre en cuanto sujeto consciente": el existencial (lo que hace al "ser"), y el histórico (que acentúa el "en el mundo"); paralelamente, distingue dos dimensiones en que se puede manifestar ambos ejes: la inclusiva (donde el sujeto se representa un mundo para él objetivo), y la posicional (desde la cual el individuo asume su propia subjetividad dentro de ese mundo, colocándose en un sector o posicionamiento determinados). El cruce de estos cuatro elementos daría las combinaciones posibles de "interpelaciones ideológicas" que estructuran cuatro tipos distintos de subjetividad: inclusivo-existencial, inclusivo-histórico, posicional-existencial y posicional-histórico (Cfr.: Therborn, G., 1980, 19-23). Tomamos de Therborn esta idea

- central para sistematizar y organizar analíticamente los tipos de subjetividad posibles, sin asumir por ello todos los supuestos teóricos que orientan al autor a esta formulación, particularmente lo que hace al fundamento estructuralista de raíz althusseriana que inspira la idea de "interpelación ideológica", que en nuestra conceptualización se ve reemplazada por el de "representación" (Bourdieu, P., 1979, 491-4; Chartier, R., 1989, 56-60). Cabe aclarar que, tal como señala Etienne Balibar, esto no implica oponer "una identidad colectiva a las identidades individuales", ya que por definición "toda identidad es individual", pero a la vez "no existe otra identidad individual que la histórica" (Balibar, E., 1990, 128; en francés en el original). En consecuencia, la identidad colectiva nacional sólo podrá constituirse a partir de su concreción individual y en relación con las formas en que se articule, superponga y complemente con otros diversos elementos identificatorios.
- ⁷³ Sobre esta confluencia de fuentes liberales racionalistas y románticas historicistas entre la llamada Generación del '37 -de la cual Mitre, sin pertenecerle cronológicamente, se consideraba partícipe y admirador-, pueden verse las opiniones de: Coriolano Alberini, que observa una reelaboración historicista del iluminismo a partir de la mediación francesa del romanticismo alemán (Alberini, 1926a); y Arturo Roig, quien se refiere a un "liberalismo racionalista" (1969b, 158 y 1972b, 4) y "romántico" (1972b, 11 y 1972c, 147), o también "liberalismo espiritualista" (1972b, 16) para calificar la "ideología dominante" del grupo dirigente porteño. Mauricio Tenorio sintetiza la interpretación de Tulio Halperín Donghi (1980) sobre esta cuestión, como un "consenso (que no acuerdo) romántico liberal prevaleciente en el siglo XIX (en especial en su peculiar versión argentina)" (Tenorio, M., 1980, 114).
- ⁷⁴ Bartolomé Mitre se hallaba en esa ciudad desde 1833 en que se produce el exilio de su familia. Allí realizó sus primeros estudios e ingresó, en 1837 en la Escuela de Artillería de la Academia de Montevideo, constituyendo esta carrera militar los únicos estudios superiores que realizó de manera sistemática (Campobassi, J., 1980, 11-12, 22, 29). Esto lo había munido de conocimientos especiales en matemáticas, física y química, que le permitirían más tarde ocupar la efímera "cátedra de estadística" abierta en Buenos Aires inmediatamente después de caído el gobierno de Rosas, el 27 de mayo de 1852 (Ibid, 22 y 67).
- ⁷⁵ Mitre vertía estas apreciaciones en relación a su lectura de la obra de Cuvier, y a la discusión en torno a las teorías "catastrofistas" o "continuistas" en Geología.
- ⁷⁶ Mitre Conoció a Andrés Lamas a partir del vínculo que representaron los jóvenes bonaerenses emigrados al Uruguay en 1838 (J.B. Alberdi, J.M. Gutiérrez), quienes se relacionaron con la juventud liberal oriental y desarrollaron actividades periodísticas y políticas conjuntas en las cuales Mitre comenzó su militancia (Cfr.: Mantovani, J., 1950, 187; De Gandía, E., 1939, 34; Campobassi, J., 1980, 23-24).

- ⁷⁷ Entre ellas la de París (1821), la de Berlín (1828), la Royal Geographical Society de Londres (1830), y más tarde la de San Petersburgo (1845). Cfr. Capel, H., 1981, 174; Stoddart, D., 1986, 59; Broc, N., 1974.
- ⁷⁸ Aparentemente, el IHGRP habría funcionado únicamente hasta 1860 (Cfr.: Babini, 1954, 179-180).
- ⁷⁹ Este tema ha sido tratado entre otros por: Rhein, C., 1982; y Broc, N., 1974.
- ⁸⁰ IHGRP, 1856. Juan Campobassi (1980, 474-475) menciona además la colaboración de Velez Sarsfield y Tejedor en esta iniciativa; y Vicente Cutolo señala en su Diccionario Biográfico Argentino (1969) la participación de José María Gutiérrez en esta empresa. Para ambos casos no hemos encontrado referencias en los documentos consultados.
- ⁸¹ Johann Eduard Wappäus (1812-1879) fue discípulo de Carl Ritter, quien ocupó la primera cátedra universitaria de Geografía en la Universidad de Berlín desde 1820 hasta su muerte en 1859. Wappäus defendió su tesis de doctorado en Göttingen en 1836, obtuvo en esa Universidad el cargo de ~ en Geografía dos años después y la titularidad de la cátedra de "Geografía y estadística" en 1854 (Cfr.: Dickinson, 1969, 55). La existencia de estas cátedras no se traducía, sin embargo, en un desarrollo teórico de la disciplina; por el contrario, varios autores coinciden en calificar el ambiente de mediados de siglo y especialmente de la década de 1860 como de "vacío", "paralización" y "crisis" de lo que había parecido constituirse como el origen de la Geografía en Alemania (véase una reseña de estas posiciones en Capel, H., 1981, 83-5). Tal como señala Dickinson, "la asociación de la geografía con la estadística en los primeros tiempos del desarrollo de ambos campos de estudio" debe entenderse en relación con "la exploración científica y la emergencia de los censos nacionales en la segunda mitad del siglo XIX" (Ibid, en inglés en el original). Se trata de la misma combinación que caracterizaba al Instituto Histórico Geográfico creado en Buenos Aires en 1856.
- ⁸² La obra fue publicada en alemán en 1849, y en español en 1851 por la imprenta Julio Belín; constaba de 176 páginas y llevaba el siguiente título: "Emigración alemana al Río de la Plata, memoria escrita en Alemania por D.F. Sarmiento y enriquecida con notas sobre el Chaco y los países adyacentes a los ríos interiores de la América del Sud, por el Dr. Wappäus, profesor de estadística y geografía en la Universidad de Gotinga; traducido del alemán por D. Guillermo Hilliger" (Cfr.: Sarmiento, O.C. t. XXIII, 151; las notas del Dr. Wappäus no se incluyen en la reproducción consultada).
- ⁸³ Se trata del artículo "Liga Litoral. Adhesión al Pacto Federal del 4 de Enero de 1831", publicado en Sudamérica el 9 de junio de 1851 (en O.C., t. VI, 437).

INSTITUTO DE FILOSOFIA Y LETRAS
 INSTITUTO DE GEOGRAFIA
 BIBLIOTECA

- ⁸⁴ Véase al respecto Botana, N., 1974, cap. VI; y 1991, cap. I.
- ⁸⁵ Recopilación de las Leyes y Decretos promulgados en Buenos Aires, desde el 25 de mayo de 1810 hasta fin de diciembre de 1835 (1838/58, 4 vol.)
- ⁸⁶ "La colección de Angelis -explicaba Sarmiento- [...] es el monumento nacional más glorioso que puede honrar un Estado americano, y a Angelis que emprendió la publicación le debe la República lo bastante para perdonarle sus flaquezas" (O.C. t. VI, 443). Juan Campobassi (1980, 474-475) señala que más tarde Mitre habría pedido al italiano colaboración para el IHGRP.
- ⁸⁷ Citado en Babini, J., 1954, 179.
- ⁸⁸ Carta del 15 de Octubre de 1869 del Ministro de Instrucción Pública Nicolás Avellaneda a Germán Burmeister (en: MJIP, MM 1870, 51).
- ⁸⁹ Véase por ejemplo: Daus, 1980; De Jorge, C., 1988; Bolsi, A., 1988; Rodríguez Esteban, J.A., 1991.
- ⁹⁰ La primera bajo el impulso de Juan María Gutiérrez, rector de la Universidad de Buenos Aires desde 1861 hasta 1874; y la segunda a instancias de D.F. Sarmiento y Avellaneda (Presidente de la Nación entre 1868-74 y Ministro de Instrucción Pública entre 1868-73, respectivamente) y bajo la organización del naturalista alemán Germán Burmeister. Ambos casos supusieron importantes erogaciones del tesoro estatal y la gestión de contactos importantes con círculos académicos extranjeros, acudiendo en el primer caso a Italia y en el segundo a Alemania (véase sobre este tema: Montserrat, M., 1977; Halperín Donghi, T., 1962, 73-7; Babini, J., 1954, 133).
- ⁹¹ Será recién en 1888 cuando por primera vez se contemple la inclusión de una cátedra universitaria en "Geografía Física", dentro del proyecto de creación de una Facultad de Filosofía y Letras dentro de la Universidad de Buenos Aires (Cfr.: Souto, P., 1993, 14). Sin embargo, ninguna cátedra de esta especialidad llegaría a establecerse en dicha Facultad sino hasta 1899, tratándose en cambio de una cátedra de "Geografía Política" a cargo del historiador Clemente L. Fregeiro (Ibid, 40).
- ⁹² Jacques había sugerido en su memoria que "La Historia está abrazada en sus detalles y en su conjunto" (Ibid), por lo que puede entenderse que la consideraba suficiente no habiendo necesidad de ampliarla, y que dentro de estos "detalles" estaría la Geografía Histórica. Las críticas que en sus últimos años en Francia disparó contra el abuso de la Historia por parte del eclecticismo de Victor Cousin -denunciando la "sustitución de la ciencia por la historia" y acusándolo de "determinismo histórico" (Cfr.: Roig, A., 1966a, 27-28)- ofrecen un dato

quizás relevante para interpretar sus resquemores frente al historicismo, y consecuentemente, frente a una formación socio-humanística excesivamente volcada hacia las disciplinas de lo particular.

- ⁹³ Como más tarde llegarían a ser consideradas, bajo presupuestos epistemológicos neo-kantianos, disciplinas como la Geografía y la Historia, clasificadas en función de ello en el campo de las ciencias idiográficas (Berdoulay, V., 1981, 214-227/1988, cap. IV y V; Rose, C., 1981; Livingstone, D.N. y Harrison, R.T., 1981).
- ⁹⁴ Sobre este tema véase: Escolar, M., 1991, punto 4; y para un ejemplo de aplicación, Escolar, M., 1992, punto 2.

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
BIBLIOTECA

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N.M. y VISALBERGHI, A. (1957) *Historia de la Pedagogía*, FCE, México, 1975.
- ALBERDI, J.B. (1846) *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Tor, Buenos Aires.
- ALBERINI, C. (1926a) "La metafísica de Alberdi", en: *Problemas de la historia de las ideas filosóficas en la Argentina*, Instituto de Estudios Sociales y del Pensamiento Argentino, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1966.
- ALBERINI, C. (1926b) "El pensamiento francés en la cultura argentina", en: *Problemas de la historia de las ideas...* op. cit.
- ALCORTA, A. (1886) *La Instrucción Secundaria*, Lajouane, Bs.As.
- ANDERSON, B. (1983) *Imagined Communities*, Verso, London-New York, 1990.
- ANDREWS, H. P. (1984) "The durkheimians and human geography: some contextual problems in the sociology of knowledge"; en: *Transactions of Institut of British Geographers*, New Series, vol. 9, No. 3.
- ANTECEDENTES (1903) MJIP: *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en La República Argentina*, presentados al Honorable Congreso de La Nación en Noviembre de 1903 por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Dr. Juan Ramón Fernández, Bs.As.
- APPLE, M. (1982) *Educación y Poder*, Paidós, Buenos Aires, 1987.

- ARDAO, A. (1950) *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*, Universidad de la República, Montevideo, 1968.
- BABINI, J. (1854) *Historia de la Ciencia en Argentina*, Solar/Hachette, Buenos Aires,
- BAILY, S. (1967) *Labor, Nationalism and Politics in Argentina*, Rutgers University Press, New Brunswick.
- BALIBAR, E. (1990) "La forme nation: histoire et idéologie", en: *Race, Nation, Classe: Les Identités Ambiguës*, Balibar, E. y Wallerstein, I., La Découverte, Paris.
- BARBERO, M. I. y DEVOTO, F. (1983) *Los Nacionalistas*, CEAL, Bs.As.
- BERDOULAY, V. (1981) *La formation de l'école française de Géographie (1870-1914)* Bibliothèque Nationale (Comité des Travaux Historiques et Scientifiques, Section de Géographie, Vol. XI), Paris.
- BERDOULAY, V. (1988) *Des mots et des lieux (la dynamique du discours géographique)*, Editions du CNRS, Paris.
- BERTHELOT, J. M. (1990) *L'intelligence du social*, PUF, Paris.
- BOLSI, A. S. C. (1988) "Geographie an den argentinischen universtaten", en: *Geographische Zeitschrift*, 76, 4.
- BOTANA, N. (1977) *El Orden Conservador*, Hyspamérica, Buenos Aires, 1986.
- BOTANA, N. (1991) *La libertad política y su historia*, Sudamericana, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1979) *La distinción*, Taurus, Madrid, 1988.
- BOURDIEU, P. (1980) "L'identité et la représentation, élément pour une réflexion critique de la idée de région", en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 35. (Traducción portuguesa en: Pierre Bourdieu, *O poder simbólico*, Difel, Lisboa).

- BOWEN, J. (1985) *Historia de la Educación Occidental, Tomo III: "El Occidente Moderno"*, Herder, Barcelona.
- BRABANT, J. M. (1976) "Crise da Geografia, crise da escola", *O Ensino da Geografia*, Vesentini, comp., San Pablo, 1989.
- BROC, N. (1971) *La géographie des philosophes*, Ophrys, Paris.
- BROC, N. (1974) "L'établissement de la Géographie en France: Diffusion Institutions, Projets (1970-1890)"; en: *Annales de Géographie*, Vol. 83, Paris.
- BROC, N. (1977) "La Géographie française face à la science allemande (1870-1914)", en: *Annales de Géographie*, Vol. 86, Paris.
- BROSSARD, A. de (1942) *Rosas visto por un diplomático francés*, Traducción e introducción de Alvaro Yunque, Ed. Americana, Buenos Aires.
- BUCHRUCKER, C. (1987) *Nacionalismo y Peronismo: La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*, Sudamericana, Bs.As.
- BURMEISTER, G. (1861) *Viaje por los Estados del Plata*, Unión Germánica en la Argentina, Buenos Aires.
- CACERES, B. (1964) *Histoire de l'éducation populaire*, éditions du seuil, Paris.
- CAMPOBASSI, J. (1980) *Mitre y su Epoca*, EUDEBA, Buenos Aires.
- CANÉ, M. (1901) *Juvenilia*, Claridad, Buenos Aires, s/f ed.
- CAPEL, H. (1977) "Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos", en: *Geocrítica*, Nos. 8 y 9. Universidad de Barcelona.
- CAPEL, H. (1980) "La Geografía como Ciencia Matemática Mixta. La aportación del círculo jesuítico madrileño en el siglo XVII", en: *Geocrítica*, No. 30, Universidad de Barcelona.
- CAPEL, H. (1981) *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea* Barcanova, Barcelona.

- CAPEL, H. (1992) "El asociacionismo científico en Iberoamérica. La necesidad de un enfoque globalizador", en: *Interciencia*, vol. 17, N° 3 (mayo-junio).
- CAPEL, H. et al (1983) *Ciencia para la Burguesía*, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- CARBALLAL DE TORRES, M. T. (1966) "Escritos Montevideanos de Amadeo Jacques (1852-53)", en: *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*, t. IV, Universidad de la República, Montevideo.
- CHARTIER, R. (1980) "Science sociale et découpage régional"; en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nro. 35, Noviembre, 1980, Paris.
- CHARTIER, R. (1989) *El mundo como representación*, Gedisa, Buenos Aires, 1992.
- CHIARAMONTE, J. C. (1983) "La cuestión regional en el proceso de gestación del Estado nacional argentino. Algunos problemas de interpretación", en: *La unidad nacional en América Latina* (Palacio, M., comp.), El Colegio de México, México.
- CHIARAMONTE, J. C. (1989) "Formas de identidad en el Río de la Plata luego de 1810", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, No. 1, 3ra. Serie, 1er. Semestre de 1989, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- CHIARAMONTE, J. C. (1991) "El mito de los orígenes en la historiografía latinoamericana", *Cuadernos del Instituto Ravignani 2*, Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- CITRON, S. (1989) *Le mythe national: l'histoire de France en question*, Les Editions Ouvrières/EDI, Paris, 1991.
- CLAVAL, P. (1964) *La evolución de la Geografía Humana*, Oikos-Tau, Barcelona, 1974.
- CLAVAL, P. (1980) *Les mythes fondateurs des sciences sociales*, PUF, París.

- CUTOLO, Vicente O. (1969) *Nuevo Diccionario Biográfico Argentino (1750-1930)*, Elche, Buenos Aires.
- DAUS, F. (1980) "Las etapas del saber geográfico (reflejos de la enseñanza y la cultura)", en: *Boletín de GAEA*, No. 99, Buenos Aires.
- DE GANDIA, E. (1939) *Mitre Bibliófilo*, Imprenta Coni, Buenos Aires.
- DEJORGE, C. A. (1988) *Evolución de las Ciencias en la República Argentina, 1923-1972: Geografía*, Sociedad Científica Argentina, Tomo X, Bs.As.
- DELION, A. (1973) *L'Education en France. Problemes et Perspectives*, La documentation francaise, Paris.
- DICKINSON, R. E. (1969) *The makers of modern geography*, Routledge and Keagan Paul, Londres.
- ESCOLAR, M. (1986) *Naturaleza, historia y fetichismo espacial: crítica y defensa de la Geografía (un ensayo de sociología del conocimiento geográfico)*, Tesis de Licenciatura, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- ESCOLAR, M. (1990) "La Representación Patriótica: legitimación geográfica y formación territorial", comunicación presentada a las *Jornadas de Historia: "Imágenes del V Centenario"*, Departamento de Historia, UBA., Bs.As.
- ESCOLAR, M. (1991) *Un Discurso "Legítimo" sobre el Territorio: Geografía y Ciencias Sociales*, Serie: Contribuciones, documento de circulación restringida, Instituto de Geografía, UBA, Buenos Aires.
- ESCOLAR, M. (1992) "Geografía Francesa y Política Alemana: Camille VALLAUX (1908-1912)", en: *Cuadernos de Geografía N°4*, Universidad Nacional, Bogotá.
- ESCOLAR, M., ESCOLAR, R. C. Y QUINTERO PALACIOS, S. (1989) "Ideología, Didáctica y Corporativismo", *Terra Libre* No. 8, AGB, San Pablo, 1991.
- ESCOLAR, M., QUINTERO PALACIOS, S., REBORATTI, C., (1994) "Geographical,

- identity and patriotic representation in Argentina", en: *Geography and National Identity*, (Hooson, D., ed.), Blackwell, Londres.
- FARIAS VLACH, V.R. (1988) *A propósito do ensino da geografia: A cuestao do nacionalismo patriótico*, Tesis de Maestrado, USP, San Pablo.
- FERREIRA, A. (1901) "Nota del Traductor" a la "Carta de A. Jacques al Sr. Guillemont", *Revista de Derecho, Historia y Letras*, t. IX., pp. 191-3.
- FINKEL, S. (1977) "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino (1880-1930)", en: *La Educación Burguesa* (Labarca, G. y otros). Nueva Imagen, México
- FLORIA, C. Y GARCIA BELSUNCE, C. (1988) *Historia Política de la Argentina Contemporánea (1880-1983)*, Alianza, Buenos Aires, 1989.
- FURET, F., OZOUF, J. (1977) "Trois siècles de métissage culturel", en: *Annales d'Histoire, Economie et Société*, 32e. année, No. 3, mai-juin, 1977.
- GARCIA MEROU, J. (Comp.) (1900) *Leyes, Decretos y Resoluciones sobre Instrucción Superior, Secundaria, Normal y Especial. Años 1810-1889*, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Bs.As., 1900. (2 tomos).
- GARRO, C.R. (1988) *Sarmiento y los estudios geográficos*, Academia Nacional de Geografía, Publicación Especial Nº1, Buenos Aires.
- GIBLIN, B. (1982) "A Geografía, Disciplina subyugada", en: *Geografía e ensino: textos críticos* (Vesentini, org.), Papyrus, Campinas, 1989.
- GLACKEN, C. J., (1973) *Traces of Rhodian Shore*, University of California Press, Berkeley.
- GOMEZ, A. L. (1985) *La Geografía en el Bachillerato Español*, Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- GOMEZ MENDOZA, J., MUÑOZ JIMENEZ, J., ORTEGA CANTERO, N. (1982). *El pensamiento Geográfico*, Alianza, Madrid.

- GOROSTEGUI DE TORRES, H. (1972) *La Organización Nacional*, Paidós, Colección "Historia Argentina", Buenos Aires.
- GRINBERG, R., (1984) "Introducción" al *Fragmento Preliminar al estudio del derecho*, Biblos, Buenos Aires.
- GRUSON, P. (1978) *L'Etat enseignant*, Ecole de hautes études en sciences sociales, Première série: Etude XVIII, Paris.
- GUIOMAR, J-Y. (1990) *La Nation entre l'histoire et la raison*, La decouverte, Paris.
- HALPERIN DONGHI, T. (1962) *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Eudeba, Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, T. (1969) *Historia Contemporánea de América Latina*, Alianza, Madrid.
- HALPERIN DONGHI, T. (1972) *De la revolución de independencia a la confederación rosista*, Paidós, Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, T. (1976) "¿Para qué la inmigración? Ideología y Política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)", en: *El espejo de la Historia*, Sudamericana, Buenos Aires.
- HALPERIN DONGHI, T. (1980) *Una Nación para el Desierto Argentino*, CEAL - Capítulo, Buenos Aires, 1982.
- HALPERIN DONGHI, T. (1986) "Un cuarto de siglo de historiografía argentina (1960-1985)", *Desarrollo Económico*, v. 25, Nº 100 (enero-marzo).
- HARRIS, M. (1968) *El desarrollo de la teoría antropológica*, Siglo XXI, México, 1985.
- HOBBSAWM, E. (1990) *Nações e Nacionalismo desde 1780*, Paz e Terra, 1990, Río de Janeiro, 1991.
- IHGRP (1856) *Reglamento Constitutivo*, Imprenta Argentina de El Nacional, Buenos Aires.

- JACQUES, A. (1852) *Proyecto de establecimiento de una Escuela Práctica de Ciencias y Artes*, presentado al gobierno de Uruguay el 11 de Septiembre de 1852, en: Carballal de Torres, M.T., 1966, op. cit., 155-8.
- JACQUES, A. (1853a) "Carta al Sr. Guillemont", en: *Revista de Derecho, Historia y Letras*, t. IX, 1901.
- JACQUES, A. (1857) "Carta de A. Jacques al Sr. Presidente Supremo de la Confederación Argentina, D. Justo José de Urquiza", Santiago del Estero, noviembre 17 de 1857; compilado en: Jacques, A., 1945.
- JACQUES, A. (1858) Carta de A. Jacques al redactor de "El Eco del Norte", Tucumán, abril de 1858; compilada en: Jacques, A., 1945.
- JACQUES, A. (1865) "Memoria presentada por el Doctor Amadeo Jacques" [a la Comisión designada por el Poder Ejecutivo el año 1865 para la redacción de un Proyecto de Plan de Instrucción general y Universitaria], en: *Antecedentes*, 1903, pp. 879-903.
- JACQUES, A. (1953b) "Plan de enseñanza práctica de las ciencias positivas" publicado en *El Comercio del Plata* el 23 de Febrero de 1853, en: Carballal de Torres, M.T., 1966, op. cit., 161-4.
- JAMES, P. E., MARTIN, G. J. (1972) *All Possible Worlds*, Wiley, New York.
- LACOSTE, Y. (1976) *La Géographie ça sert, d'abord, a faire la guerre*, Maspero, París.
- LACOSTE, Y. (1982) "Post-face 1982", en: *La Géographie ça sert, d'abord, a faire la guerre*, Maspero, París.
- LACOSTE, Y. (1978) "Liquidar a Geografía..., Liquidar a idea nacional?", en: *Geografía e ensino: textos críticos* (Vesentini, org.), Papyrus, Campinas, 1989.
- LIVINGSTONE, D.N., HARRISON, R.J. (1981) "Immanuel Kant. Subjectivism and Human Geography: a preliminary investigation", *Transactions, Institut of British Geographers*, N°6.
- MAJALUT, J. (1973) *L'Enseignement en France*, McGraw Hill, Paris.

- MANTOVANI, J. (1950) *Epoocas y Hombres de la Educación Argentina*, El Ateneo, Bs.As.
- MARTINEZ, J. H. (1887) "Noticia biográfica", en: Alfredo Cosson, *Curso gradual de Geografía (Astronómica, Física, Política, Descriptiva e Histórica)*, Librería Mendeky, 9na. Ed., (Adicionada y Corregida por José Hidalgo Martínez, Prof. del Colegio Nacional de Buenos Aires).
- MITRE, B. (1843-46) *El diario de la juventud de Mitre*, Pub. de la Institución Mitre, 1936, Buenos Aires.
- MITRE, B. (1876) *Historia de Belgrano y de la independencia argentina*, "3ra y única edición completa", Imprenta y Librería de Mayo, Buenos Aires.
- MITRE, B. (1898) "Carta-Prólogo" a: *La Australia Argentina* (Payró, R.J.), Imp. de "La Nación", Buenos Aires.
- MJIP (Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública) *Memorias presentadas por el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública ante el Honorable Congreso de La Nación (1865-1940)*. Años: 1865, 1867, 1869, 1870, 1926.
- MJIP (1863) *Decreto creando el Colegio Nacional de Buenos Aires y Plan de Estudios del mismo*. 14 de Marzo de 1863, Bs.As. (En: García Merou, J., 1900, Tomo 1).
- MONTERRAT, M. (1972) "La recepción del darwinismo en Argentina: la etapa prepositivista", *Criterio*, 45, N° 1656.
- MONTERRAT, M. (1977) "Sarmiento y los fundamentos de su política científica", en: *Sur*, N° 341 (julio-diciembre).
- MORAES, A.C.R. (1986) *Geografía. Pequena História Crítica*, Hucitec, San Pablo.
- MORAES, A.C.R. (1989) *A genese da Geografia Moderna*, HUCITEC, San Pablo.
- MÜLLER, D.K. (1987) "The process of systematisation: the case of German secondary education", en: Müller, D.K., Ringer, F. y Simon, B., Eds.), *The Rise of the Modern Educational System*, Cambridge University Press/Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge.

- NARDY, J. P. (1968) "Levasseur, Geographe", en: *Pour le cinquanteaire de la morte de Paul Vidal de La Blache*, Les Belles Lettres, Paris.
- NAVARRO GERASSI, M. (1968) *Los Nacionalistas*, Jorge Alvarez, Bs.As.
- NICOLAS, O. G., GUANZINI, C. (1986) "Paul Vidal de La Blache", en: *Geographie et politique*, Erastosthene Meridien, 1, 2a. edición, Dip. S. A. Eclubens, 1988.
- NICOLAS O., G. (1983) *La axiomatisation de la Geographie. L'axiome chorologique*. These d'etat. Atelier National de Reproduction des theses, Universite de Lille III.
- NORA, P. (1962) "Ernest Lavisse: son role dans la formation du sentiment national", en: *Revue historique*, N° 228, julio-diciembre.
- OSZLAK, O. (1982) *La Formación del Estado Argentino*, Ed. de Belgrano, Buenos Aires, 1990 (2da. ed.).
- PAYA, C. CARDENAS, E. (1978) *El primer nacionalismo argentino*, Peña Lillo, Bs.As.
- PEÑA, M. (1970) *Alberdi, Sarmiento, el '90. Límites del nacionalismo argentino en el Siglo XIX*, Fichas, Bs.As.
- PROBST, J. (1924) "La Educación en la República Argentina durante la Epoca Colonial", en: *Documentos para la Historia Argentina*, Tomo XVIII, Academia Nacional de la Historia.
- PUIGGROS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y Currículum (en los orígenes del sistema educativo argentino)*, Galerna, Buenos Aires.
- QUAINI, M. (1981) *La construcción de la Geografía Humana*, Oikos-Tau, Barcelona.
- QUINTERO PALACIOS, S. (1991) "Geografía Nacional y Educación Pública: la participación de la Geografía en la formación de la nacionalidad argentina, 1863-1917", *Memorias del III Encuentro de Geógrafos de América Latina*, México, 1991, México.

- QUINTERO PALACIOS, S. (1992) *Geografía y Educación Pública, en los orígenes del territorio y la nación (Argentina, 1863-1890)*. Tesis de Licenciatura, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- RECALDE, J. P. (1981) *La construcción de las naciones*, Siglo XXI, Madrid.
- RHEIN, C. (1982) "La Geographie, discipline scolaire et/ou science sociale? (1860-1920)", en: *Revue Française de Sociologie*, XXIII, 223-251, Paris.
- ROCK, D. (1993) *Authoritarian Argentina. The Nationalist Movement, its History and Its Impact*, University of California Press, Berkeley/Los angeles/Oxford.
- RODRIGUEZ ESTEBAN, J. A. (1991) "El conocimiento geográfico en Argentina. Siglos XIX y XX", *Eria*, N° 24-25.
- ROIG, A. (1963) "Notas sobre el eclecticismo en Argentina", en: *Revista de Historia Americana y Argentina*, t. V-VI, pp. 159-182, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- ROIG, A. (1966a) "El pensamiento de Amadeo Jacques. Sus fuentes y evolución", en: *Cuadernos Uruguayos de Filosofía*, t. IV, Universidad de la República, Montevideo.
- ROIG, A. (1966b) "Los orígenes y el sentido del escrito de Amadeo Jacques sobre el estoicismo", en: *Philosophia. Revista del Instituto de Filosofía*, N° 31, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- ROIG, A. (1969a) *Los krausistas argentinos*, José M. Cajica, Puebla, 1989.
- ROIG, A. (1969b) "La Memoria sobre el Sentido Común de Amadeo Jacques", en: *Anuario Cuyo*, N° V, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- ROIG, A. (1972a) *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, José M. Cajica, Puebla.
- ROIG, A. (1972b) "Algunos aspectos de las influencias francesas y norteamericana en el pensamiento argentino de la segunda mitad del siglo XIX",

- ROIG, A. (1972c) "Amédée Jacques, un eclectico francés en el Río de la Plata. Un capítulo de la influencia del pensamiento francés en América Latina"; en: *Caravelle* 19. Separata.
- ROJAS, R. (1909) *La restauración nacionalista*, 3ra. ed., Peña Lillo, Bs.As, 1971.
- ROSE, C. (1981) "Wilhem Dilthey's Philosophy of historical understanding: a neglected heritage of contemporary humanistic Geography", en: *Geography, ideology and social concern*, D. R. Stoddart (Ed.), Blackwell, Oxford.
- SAGARNA, A. (1943) *El Colegio del Uruguay*, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- SALVADORES, A. (1944) *Urquiza, la enseñanza media y superior en la provincia de Entre Ríos*, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Universidad Nacional del Litoral, Instituto Social, Santa Fe.
- SANGUINETTI, H. J. (1963) *Breve Historia del Colegio Nacional de Buenos Aires*, Asociación Cooperadora "Amadeo Jacques", Buenos Aires.
- SARMIENTO, D. F. (1913) *Obras Completas*. Editor: A. Belín Sarmiento, La Facultad, Buenos Aires (53 vol.).
- SCOBIE, J. (1964) *La lucha por la consolidación de la nacionalidad argentina*, Hachette, Bs.As.
- SOLBERG, C. (1970) *Immigration and Nationalism: Argentina and Chile (1890-1914)*, University of Texas Press, Austin-London.
- SOLER, R. (1968) *El Positivismo Argentino*, Paidós, Buenos Aires.
- SOLER, R. (1981) *Clase y Nación. Problemática Latinoamericana*, Fontanara, Barcelona.
- SOUTO, P. (1993) *Legitimación científica y formación universitaria geográfica. El proceso de institucionalización del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1899-1953)*, Tesis de Licenciatura, Depto. de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- STODDART, D. R. (1986) *On geography*, B. Blackwell, Oxford.
- TEDESCO, J. C. (1970) *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, CEAL, Bs.As., 1982.
- TENORIO T., M. (1990) "Bartolomé Mitre y Vecente Fidel López. El pensamiento historiográfico argentino en el siglo XIX", *Secuencia (Revista de historia y ciencias sociales)*, Nº 16 (enero-abril).
- TERAN, O. (1986) *José Ingenieros: Pensar la Nación*, Alianza, Buenos Aires.
- TERAN, O. (1987) *Positivismo y Nación en la Argentina*, Puntosur, Bs.As.
- THERBORN, G. (1980) *La ideología del poder y el poder de la ideología. Siglo XXI*, España, 1988
- VELIZ, C. (1980) *La tradición centralista en América Latina*, Ariel, Barcelona, 1984.
- VIAL, J. (1973) "La época contemporánea", en: *Historia de la Pedagogía II*, Debesse, M. y Mialaret, G. (Eds.), Oikos-tau, Barcelona.
- WEBER, M. (1918) "La política como vocación", en: *Ensayos de Sociología Contemporánea I*, Planteta, Barcelona, 1985.
- ZULETA ALVAREZ, E. (1964) "Francia en las ideas políticas y en la cultura argentina", *Boletín de Estudios Políticos y Sociales*, Nº 14, Universidad Nacional de Cuyo.
- ZULETA ALVAREZ, E. (1975) *El Nacionalismo Argentino*, La Bastilla, Bs.As.

Esta publicación se terminó de imprimir en
los talleres gráficos de la Facultad de Filosofía
y Letras en el mes de junio de 1995.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE GEOGRAFÍA
BIBLIOTECA