

GEOGRAFÍA NACIONAL Y EDUCACIÓN PÚBLICA  
LA PARTICIPACIÓN DE LA GEOGRAFIA EN LA FORMACIÓN DE LA  
NACIONALIDAD ARGENTINA (1862-1917)

Silvina Quintero Palacios\*

**Referencias sobre el contexto histórico de institucionalización de la geografía**

Hacia la segunda mitad del siglo XIX se concreta en el Río de la Plata, la formación del Estado Nacional Argentino, constituyéndose así una unidad económica y social definitivamente organizada a partir de la consolidación de un poder político centralizado, que detenta la soberanía sobre un territorio todavía difusamente delimitado y no totalmente apropiado; proceso éste hegemonizado por un sector de la oligarquía terrateniente y comercial que al asumirse como clase dominante, encaró con plena conciencia política de su proyecto la creación de un Estado Nacional Moderno, tarea necesaria para incorporarse con relativa autonomía al sistema capitalista de relaciones de producción y dominación adquiriendo, en tanto nación independiente, un lugar específico en la división internacional del trabajo.

Tomar como punto de partida este particular hecho histórico para encarar el estudio de la historia de la enseñanza de la Geografía en el país, podría justificarse inmediatamente en dos constataciones históricas importantes: la primera de ellas es que el mismo sistema de educación pública es un resultado de la formación de un Estado-nación moderno, siendo como tal una creación propia de las naciones burguesas, no sólo en Argentina, sino también en otras naciones europeas que por esta misma época organizan institucionalmente la educación masiva mediante la estructuración de sistemas estatales centralizados destinados a impartir un quantum de instrucción obligatoria a las nuevas generaciones de “nacionales” (1). La segunda constatación destacable es la inexistencia académica de cualquier tipo de Geografía en el país previamente a su incorporación como asignatura en los planes de estudio de la enseñanza pública (2), así como la ausencia de tradición en lo que respecta a la enseñanza de algún saber referenciado como “geografía” antes de la conformación definitiva del Estado y de la concomitante organización del sistema nacional de educación (3).

Estas apreciaciones iniciales –sin duda imprescindibles al abordar un estudio de caso- podrían aparecer, sin embargo, como anecdóticas y hasta superficiales, si no fuera porque implícitamente están sustentando una particular interpretación historiográfica respecto del surgimiento de la disciplina. Precisamente por eso, el punto de partida se justifica antes que nada si se parte de una teoría social de la Historia de la Geografía que, tendiendo a superar la mera descripción cronológica, intente aproximarse al doble carácter de su objeto, es decir, a la Geografía en tanto disciplina y discurso diferenciados que constituyen el resultado histórico de

---

\* Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

desarrollos sociales más amplios, y paralelamente a la geografía en tanto práctica social que, al cobrar existencia institucional como conocimiento socialmente reconocido, contribuye a la producción histórica de su propio contexto (4). En este sentido, partir de la constitución de los Estados Nacionales Burgueses para ensayar una aproximación al de la disciplina, se apoya en la convicción de que esta aparición entraña una considerable con la necesidad social de la burguesía ascendente de conformar una creencia colectiva en la unidad de la Nación y en su preexistencia respecto de la constitución de los estados modernos, de manera de legitimar esta nueva forma de organización de las relaciones sociales de producción y de la dominación de clase.

El rescate oficial de la Geografía en la Francia republicana 1870 y su elección —a despecho de otras ciencias sociales con mayor prestigio y tradición académica— para ocupar un espacio privilegiado en aquellos sistemas de socialización masiva cuyo objetivo fundamental era justamente difundir e internalizar los valores de la nacionalidad burguesa (5), podría ser explicada entonces, como la institucionalización de un discurso que, dotado de una respetabilidad científica que había sido artificialmente reforzada desde la política académica estatal, “enseñara” los fundamentos naturales de la pertenencia nacional a través de la exposición ingenua y aparentemente objetiva de la distribución de las existencias físicas y humanas sobre la superficie terrestre; en definitiva, la Geografía escolar terminaría vehiculizando una serie de interpretaciones de la realidad social descontextualizadas de sus originales marcos de teorización e incorporadas acríticamente a las descripciones naturalizadas de los distintos territorios nacionales (6). La evidencia del carácter teleológico de la Nación, demostrada a partir de la naturalidad del referente territorial del Estado Nacional, permitiría de este modo ocultar la naturaleza política del Estado Burgués como forma histórica particular de organización de la dominación de clase.

Partiendo de estas premisas historiográficas que pretenden esbozar una interpretación general del surgimiento histórico de la disciplina geográfica, nos proponemos centrar el análisis en el caso de nuestro país, fijando la atención en el período correspondiente a la formación del Estado-Nación que daría origen a esa particular formación social que referenciamos como “Argentina”. Siendo, entonces, necesario concretizar cronológicamente el recorte elegido como contexto de análisis, se considerará el período 1862-1916 como el correspondiente a la formación, organización y consolidación del Estado Nacional Argentino, proceso protagonizado por la oligarquía liberal porteña y que creó las condiciones básicas para la penetración e las relaciones sociales de producción capitalistas y la consecuente inserción del país en el mercado internacional (17).

Parece sensato suponer que para que en este momento histórico la Geografía haya sido valorizada como un saber indispensable en la socialización masiva de la sociedad civil, debería habersele atribuido alguna característica singular que justificara la asignación de un papel específico en esa función legitimadora. No puede ser casual, entonces, que se introdujera a la asignatura por ley entre los contenidos mínimos obligatorios que debían dictarse en todas las escuelas

primarias del territorio nacional, ni mucho menos que su participación relativa en los currículos del nivel medio creciera hasta doblar sus porcentajes iniciales a lo largo de este período.

Acerca de la probable función de legitimación ideológica que en relación a la conformación de las naciones modernas habría desempeñado la Geografía escolar se han venido manifestando cada vez con mayor convicción las recientes contribuciones críticas a la historiografía de la disciplina (8). Menos explora por el momento parece ser la dilucidación de las maneras concretas de que se articula el contenido ideológico atribuido al temario geográfico con los elementos conceptuales subyacentes que permitirían viabilizar la legitimación de un nacionalismo dogmáticamente territorializado, así como las manifestaciones históricas que podrían evidenciar esta funcionalidad específica en formaciones sociales concretas (9). Avanzar en la confrontación sistemática de estas cuestiones constituye uno de los objetivos de la investigación que da origen al presente trabajo. En él intentaremos dar cuenta de algunos avances alcanzados hasta el momento.

#### Cómo fundamentar la unidad sin conflictos: la creencia en la unidad territorial como explicación última de la pertenencia de la nación.

En lo que va de nuestra exposición, dimos por sentado que la construcción de la Nación moderna hubo de requerir, a los fines de su legitimación como orden social predominante, de la generación de una “conciencia nacional” entre los miembros de la sociedad civil que cae bajo su ámbito territorial de dominación, y que provisionalmente podría conceptualizarse como la conformación de una creencia colectiva en la unidad nacional, es decir, en La Nación en tanto unidad. En este sentido, lo que aparece como permanente y necesario a la supervivencia y reproducción de los Estados Nacionales Burgueses, más allá de las irrupciones coyunturales de los nacionalismos militantes, es una creencia racionalmente fundada (10) en la existencia objetiva de una unidad social, que subyace y explica la necesidad de existencia y supervivencia de la comunidad política que aparece como su resultado natural, y, por lo tanto, la legítima frente a otras posibles opciones de “comunización” (11).

Esta creencia en la existencia original de una unidad de hecho –imprescindible para fundamentar el reconocimiento de la comunidad política nacional como organización legítima de la vida social y económica de la sociedad civil- constituye la premisa necesaria para conformar un sentimiento de pertenencia hacia esa unidad socio-política, que requerirá y generará paralelamente una identificación de todos sus integrantes entre sí y con la comunidad como un todo. Es decir, en tanto la ideología nacional de la burguesía en su fase de ascenso y consolidación tiene la característica de obviar el carácter histórico y negar la naturaleza voluntaria de la Nación como creación política (característica que permite ocultar el fundamento clasista de esta creación) (12), la pertenencia a la comunidad política nacional, que implicaba la sujeción a un orden de relaciones de dominación y por tanto, a una estructura socio-económica signada por la desigualdad de clase, necesitaba

para su justificación una explicación naturalizada del fundamento último de la unidad, sobre la cual se presentaba –ya sí como producto político conscientemente perseguido pero teleológicamente determinado- al Estado Nacional Burgués.

En definitiva: impedir cualquier otro tipo de identidades con unidades de comunización diferentes de La Nación, con las que se creasen lazos de pertenencia y solidaridad más o menos estables que amenazasen con consolidarse hasta provocar un desconocimiento del orden nacional como referente último de la vida intelectual y colectiva de la sociedad civil, requería, en consecuencia, la conformación de la creencia en el carácter trans-histórico y supra-social de la unidad nacional. esto explica, por otro lado, la necesidad de organización de la socialización masiva en sistemas nacionales de educación pública que, además de centralizar la producción del discurso legítimo sobre la realidad material y social de La Nación –y del mundo socio-histórico de referencia- requirió la conformación de una infraestructura escolar que extendiera territorialmente su difusión, de manera de homegeneizar culturalmente el territorio nacional, desactivando desde el principio la posible generación de otras identidades alternativas. De ahí que no se suficiente con afirmar que la Geografía forma una “conciencia nacional”, ya que el mismo sistema educativo en su totalidad se orientaba declaradamente hacia este objetivo político primordial.

Para entender, entonces, en qué momento entra a jugar su papel específico la enseñanza de la Geografía, es necesario interpretar primero por qué esa creencia en al unidad nacional requería como fundamento último la evidencia de la unidad territorial. Probablemente esto tuvo que ver con las dificultades en que se vieron las primeras formaciones nacionales burguesas para ofrecer argumentos que legitimasen la nueva organización político-económica sin entrar en contradicción visible con los fundamentos democrático-liberales que permitieron a la burguesía hegemonizar la ruptura con el Antiguo Régimen, y poder defender, al tiempo que se proponía una sociedad de individuos libres, iguales y soberanos, la necesidad de una autoridad estatal centralizada, una normatividad uniforme, un mercado controlado, un cerramiento fronterizo; en síntesis, una apropiación monolítica de derechos y prerrogativas en manos de un agente que se colocaba por encima de la sociedad civil y que implicaba, a la postre, un coartamiento de la libertad individual y económica en términos de la propia ideología burguesa. En este sentido, parece factible suponer que habría existido un vacío de legitimidad ente la ruptura con el Antiguo Régimen y la imposición del orden burgués, en lo que respecta a la definición del ámbito de dominación del poder estatal (13). Si durante la vigencia del orden monárquico, el alcance de la dominación del Estado Absolutista provenía de una cadena de vínculos personales de fidelidad que ligaban a un conjunto de Señores y a su gleba con el monarca, el territorio de dominación correspondiente al Estado Monárquico sería, entonces, el resultado de la sumatoria de los territorios poseídos por todos aquellos que debían tributo a una misma casa reinante. Dada la inexistencia de separación entre propiedad y soberanía, la legitimidad del poder soberano de un monarca sobre un territorio dado era un resultado de sus legítimos derechos de posesión, que alcanzaba a

todas las tierras, personas y bienes comprendidos en ese reino. La autoridad del Rey sobre los súbditos devenía de esa red de relaciones personales que –desde los siervos hasta el Rey– encadenaba pro efecto de arrastre a la totalidad de territorios y personas implicados en el vínculo.

Pero, una vez depuesto el orden de vinculaciones personales asociadas al Antiguo Régimen, y al establecerse definitivamente la separación entre propiedad –privada– y soberanía –popular–. Cómo se definiría el alcance del poder del Pueblo? Cómo los límites del mismo “Pueblo soberano”, y más aún, cuál sería el vínculo que uniría en forma permanente esa comunidad? Surge el problema de la definición del ámbito de dominación de la Nación Burguesa, a partir de la necesidad de alguna forma de definición de la Nación misma, que finalmente será el problema del recorte territorial del ámbito de dominación del Estado-Nación, dándose la circunstancia de que el territorio pasará a ser definitorio del acotamiento necesario de un campo de relaciones sociales vinculadas a un poder unificado. Lo territorial, antes resultado de un determinado conjunto de relaciones sociales, pasará a ser, él mismo, vinculante social; la soberanía se definirá ahora, territorialmente, en tanto el “Pueblo soberano” estará constituido por los que habitan un mismo territorio. En consecuencia, la unidad territorial pasará a definir y explicar a la unidad nacional.

Sin embargo, la delimitación de la sociedad civil en unidades geográficamente diferenciadas y la sujeción de las personas a poderes que se definen territorialmente no bastan para fundamentar una pertenencia social e identificación con estas unidades política. Será necesario eliminar toda posibilidad de elección voluntaria y consciente –y por tanto, de organización para la transformación política– en cuanto a la aceptación de dichos lazos de relación con una unidad territorial de dominación; y sobre todo, será necesario anular la capacidad de cuestionamiento a dicha organización estatal –territorial que, en definitiva, garantizaba la permanencia del orden burgués de relaciones sociales de dominación. Es allí donde aparece la legitimación ideológica del orden establecido: La Nación preexiste a la voluntad política de fundarla, por consiguiente, preexiste a la organización de los Estados Burgueses que únicamente la concretizan históricamente, y al orden de relaciones capitalistas de producción y dominación social, que requirió para su viabilización en formaciones sociales concretas de la constitución de dichos Estados Nacionales; en síntesis. La Nación preexiste latentemente en un territorio dado por naturaleza. Es aquí donde entra a jugar su papel histórico la enseñanza de la Geografía en los sistemas de escolarización masiva, como discurso territorial necesario para justificar la identificación del individuo con el Estado-Nación Burgués.

Nuestra hipótesis es, por lo tanto, que la Geografía escolar explica a la Nación como unidad, sentando así las bases para fundamentar racionalmente el reconocimiento del Estado-Nación como comunidad de pertenencia; y lo hace a partir de la demostración “científica” de la preexistencia natural de la unidad territorial.

## La formación del Estado Nacional Argentino. Unificación material y legitimación ideológica

Una gran parte de los autores abocados a la temática de la Nación y el Nacionalismo reconocen como necesidad histórica y teórica la existencia de algún tipo de correlato material en la formación de entidades nacionales (14), lo que implica aceptar que éstas constituirían algo más que una ilusión inventada por la ideología burguesa (15). Por el contrario, su surgimiento histórico habría supuesto, desde esta perspectiva, paralelamente a su producción como ideal político y como objeto de conquista y construcción colectiva, una serie de procesos materiales que habrían transformado las estructuras socio-económicas y territoriales de la formaciones sociales que las precedieron y que constituyeron una condición histórica para el origen y existencia de las mismas. Es sobre estos presupuestos que consideramos que el período 1862-1917 correspondería aproximadamente a la formación y consolidación de estas bases materiales de la Nación Argentina (16).

Sin duda, más allá de la necesidad estructural de este proceso, fue condición para su concreción la formación de una clase dominante que se asumiera como dirigencia nacional, y que hegemonizara este proceso bajo su propio proyecto particular de clase, el cual pasaría a convertirse desde ese momento en “el interés general de La Nación”. Vale la pena recordar que esta incipiente clase dominante estaba, paralelamente, “definiendo el carácter de su inserción en la nueva estructura de relaciones sociales” (17), el cual comenzó a perfilar el modelo agrario-exportador comercial y financieramente dependiente que iría afianzándose y profundizándose a lo largo de todo este período que estamos analizando.

Se inicia así, con la presidencia de Mitre, una primera etapa que podríamos denominar de “formación e institucionalización del Estado”, y que comienza por recuperar las bases formales que había dejado sentadas la Constitución sancionada en 1853. Este fue el prerequisite imprescindible para formalizar legalmente un poder central con pretensiones de soberanía y legitimidad sobre un territorio más o menos acotado por los ámbitos de dominación y reivindicados por las provincias firmantes. A partir de allí, los esfuerzos estuvieron puestos primordialmente en asegurar a esta autoridad formal la dominación efectiva, para lo cual se formaron las primeras milicias federales que combatirían las todavía numerosas manifestaciones dispersas de resistencia al poder constituido. Comienza así a conformarse algunos de los elementos básicos para la formación material de un Estado-Nación, tales como la eliminación de aduanas interiores, la proscripción de ejércitos locales y los primeros intentos de regulación monetaria.

No parece excesivo afirmar que en los Estados nacionales decimonónicos, los sistemas de educación pública constituyeron los aparatos legitimadores por excelencia. Caracterizados por un control estatal altamente centralizado y por una imponente infraestructura material y administrativa territorialmente extendida, estos sistemas pueden ser entendidos como la organización, por parte del Estado,

de la socialización masiva, sistemática y controlada de la sociedad civil, expresamente orientada a crear en las nuevas generaciones un sentimiento de pertenencia con el Estado-Nación Burgués (18). Al respecto, es conocida la centralidad que cobraron las preocupaciones educativas entre la oligarquía Argentina, y la precocidad del impresionante sistema de educación pública que se erigió en este período. Al año de asumir su gobierno, el primer presidente constitucional decreta la creación del Colegio Nacional de Buenos Aires (1863), y con él la de la institución educativa preponderante en la enseñanza oficial en esta etapa. Explícitamente destinados a la formación de cuadros dirigentes y altos funcionarios de Estado, estos colegios recreaban el modelo de los Lycées franceses, impartiendo una enseñanza enciclopedística, predominantemente humanística y literaria y orientada hacia la preparación para estudios universitarios en profesiones liberales. En los diecisiete años subsiguientes se fundaron por lo menos once Colegios Nacionales estratégicamente ubicados en las capitales de la provincias más conflictivas del interior; mientras tanto, la educación primaria –tan declamada por la intelectualidad liberal en tiempos de efervescencia política– no fue objeto de medidas orgánicas por parte de la administración nacional.

Todo esto estaría mostrando cómo en esta primera etapa de imperiosas necesidades de afirmación del poder constituido, los esfuerzos de legitimación y disciplinamiento social estuvieron dirigidos hacia las mismas elites dirigentes antes que a las masas populares con especial atención en la integración de los grupos dominantes locales del interior provinciano al proyecto denominación del poder central. Pero además, el interés por una concientización nacional de las elites puede leerse como la intención política de crear al sujeto social nacional –y sobre todo, a una burguesía industrial inexistente que se percibía como agente idóneo para la realización de una moderna nación capitalista– a través de la delimitación de un sujeto pedagógico ideal (“el ciudadano”), racial y culturalmente opuesto al destinatario real del sistema (19). En relación con esto debe analizarse el hecho de que entre las nuevas materias que se incorporaran a los planes de estudio apareciese, junto con la Historia y la Lengua nacionales, la asignatura Geografía y, sobre todo, la Geografía Argentina (20).

Desde 1880 hasta 1890, el “roquismo” se ocupará de consolidar definitivamente las bases materiales de la Nación Argentina. Con la imposición definitiva del derecho coercitivo del Estado, se abre el camino para la homogeneización interna de la sociedad civil, es decir, para la formación de una sociedad nacional. Fortalecido frente a la Iglesia, el poder político pudo expropiarle una serie de competencias que ésta se atribuía desde la colonia, lo que implicó la centralización de los mecanismos de control e identificación de la población nacional (Registro de personas, matrimonio civil, etc.). Igualmente significativas fueron la federalización de la ciudad de Buenos Aires (un mes antes de la asunción presidencial de Roca de 1880), la normalización de las relaciones comerciales y contractuales a través de la sanción de un cuerpo codificado de leyes nacionales, y la definitiva unificación monetaria, así como la construcción de una infraestructura de servicios y comunicaciones que conectaba al interior creando lazos materiales de dependencia con la administración central, todas ellas

acciones tendientes a la unificación e integración material del Estado-Nación. Este proceso muestra, al mismo tiempo, las posibilidades de expansión económicas que estaban proporcionando las sobre ganancias generadas por la exportación agropecuaria litoraleña, las cuales se veían doblemente favorecidas por una creciente demanda de granos por parte de las naciones industriales y por un abundante flujo de fuerza de trabajo y capitales extranjeros.

Es en este contexto que se organiza el sistema de Educación Común, gratuita, obligatoria y laica (1884), destinado –ahora sí– al disciplinamiento del grueso de la sociedad civil a través de la socialización dirigida de la población infantil. El problema de la constitución de la nacionalidad aparece, en esta etapa, ligado a la necesidad de homogeneización cultural de la población nativa y de integración interétnica entre ésta y los crecientes contingentes inmigratorios. Es así que en el “mínimo de instrucción obligatoria” fijado por Ley para todas las escuelas del territorio nacional, se incorporaron aquellos conocimientos necesarios para uniformizar los códigos de comunicación oficiales e internalizar los valores de la nacionalidad legítima; entre ellos, figura: “Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal” (21).

La Revolución de 1890 –primera manifestación de una fuerza política no directamente ligada con los intereses de la oligarquía terrateniente– significó, tras la superación exitosa de la crisis, un reacomodamiento de la clase dominante en el poder, que se tradujo en una revisión tanto el rumbo de la política económica como del de la política educativa. Respecto a lo primero, el resultado fue la ratificación y profundización del modelo dependiente agroexportador y la totalización de la apertura al capital extranjero, en clara adaptación al advenimiento de la fase imperialista del capitalismo. Respecto a lo segundo, las elites conservadoras empiezan a tomar conciencia acerca de las consecuencias que la incesante extensión de los beneficios de la enseñanza media estaba produciendo entre las capas medias: la formación humanística y cultural universitaria otrora destinada a la formación de la elite dirigente estaba provocando una indeseable politización de estos sectores, y su ambición de participación en las estructuras de poder ya se había manifestado con contundencia en la irrupción del Partido Radical en 1890. paralelamente, y en relación con la ampliación de los niveles de producción y comercio internacionales, empezaba a hacerse sentir la necesidad de mano de obra calificada. A estas consideraciones obedecen, sin duda, los intentos de reformulación del carácter y objetivo de la enseñanza media, tendientes a orientar las curículas hacia una formación general y práctica destinada a la “preparación para la vida” de las capas medias y bajas de la población nacional. estos proyectos se orientaban a destinar la mayor parte del sistema existente hacia este tipo de enseñanza, manteniendo el carácter crítico-intelectual y preparatorio para la universidad en unos pocos colegios reservados para una elite calificada. Ninguno de estos intentos conoció una vigencia duradera (1891, 1893, 1900, 1901, 1916) y el modelo humanístico antiutilitario prevaleció finalmente sobre los intentos reformadores.



En estos años en que mientras se afianza el modelo dependiente y aumenta el endeudamiento público, se registran los más altos niveles de crecimiento económico sin que se incrementen los beneficios distributivos, la presión social y de los marginados políticos se vuelve cada vez más intensa, y los nuevos movimientos contestatarios (anarquistas, socialistas, radicales y asociaciones barriales y sindicales) serán vistos como los productos más tangibles de una inmigración europea no integrada. Pero concientes de que los reclamos de participación en las estructuras de poder estatal es el mejor reconocimiento de la legitimidad del orden nacional capitalista, las fracciones menos conservadoras de la oligarquía dominante accederán, en 1912, a democratizar los mecanismos electores (Ley de Sufragio Universal), sentando así las bases legales que permitirán, en octubre de 1916, “la irrupción de las masas populares en la vida política argentina” (22). Antes de retirarse del poder, la oligarquía desplegó su intento más acabado de reorientación del sistema estatal de socialización hacia las necesidades de control social y cualificación de las clases subalternas que reclamaba el nuevo modelo de inserción internacional. Redujo considerablemente el ciclo de instrucción obligatoria, introdujo una “escuela intermedia” con claros objetivos de capacitación laboral y habilitación práctica y manual y reformuló las currículas de los Colegios Nacionales hacia una formación de alto nivel académico, estrictamente preparatoria-universitaria y explícitamente destinada a un selectivo grupo de elite (23).

Significativamente, la primera medida del gobierno Radical en materia educativa fue la derogación del nuevo sistema y la reinstalación de los antiguos planes y programas, recuperando la formación enciclopedística y antiutilitaria tradicional, sin modificación alguna (24). Así como el programa Radical no contenía un cuestionamiento de base al modelo económico elitista y dependiente de la oligarquía terrateniente, tampoco reorientó los sistemas de socialización masiva en provecho de objetivos formulados por las clases que representaba, sino que se limitó a reclamar para sí los beneficios usufructuados por la elite dirigente en todos aquellos años (25). Esto nos lleva a afirmar que, con el advenimiento del radicalismo al poder político del Estado, la legitimidad y construcción de un Estado-Nación capitalista ya estaba asegurada.

En las próximas páginas mostraremos algunos resultados de una investigación empírica sobre la política de la oligarquía con respecto a la enseñanza de la Geografía que permitirían corroborar algunas de las interpretaciones que hemos esbozado hasta aquí.

#### Algunas manifestaciones históricas. La política educativa de la oligarquía respecto a la enseñanza de la Geografía.

Lo que aquí nos proponemos presentar es simplemente un muestreo de algunos indicios que permiten ver la importancia creciente otorgada a la Geografía en el sistema público estatal de socialización masiva a lo largo del período considerado, y su diferente tratamiento según sus distintos destinatarios sociales, así como su funcionalidad a las necesidades de legitimación ideológica en cada una de las

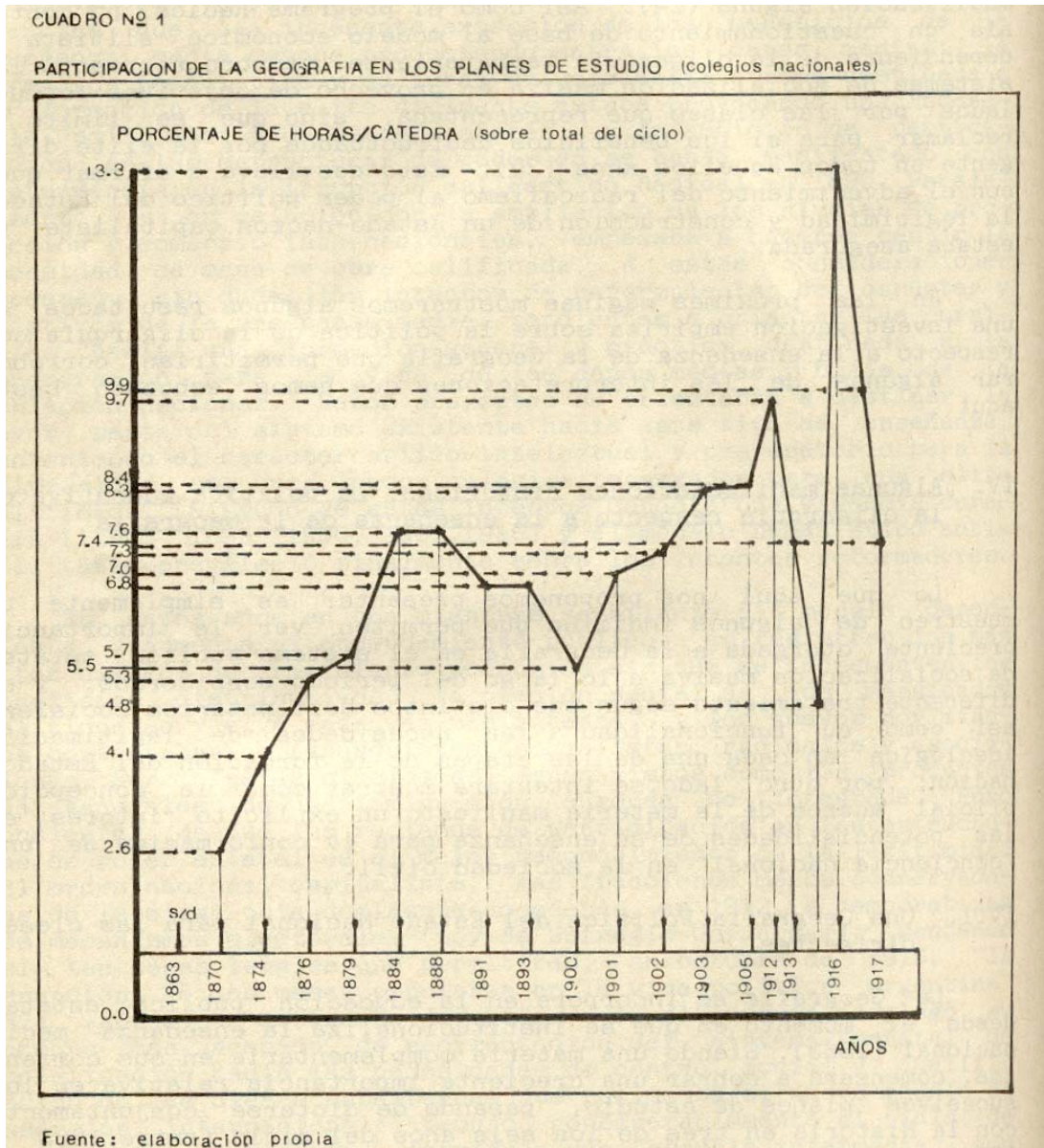
etapas de la formación del Estado-Nación; por otro lado, se intentará mostrar cómo la concepción oficial acerca de la materia manifestó un explícito interés en las potencialidades de su enseñanza para la conformación de una “conciencia nacional” en la sociedad civil.

#### IV.1. Una Geografía Política del Estado Nacional para las clases dirigentes

La Geografía se incorpora en la educación pública estatal desde el momento en que se institucionaliza la enseñanza media nacional (1863). Siendo una materia complementaria en sus comienzos, comenzará a cobrar una creciente importancia relativa en los sucesivos planes de estudio, pasando de dictarse conjuntamente con la Historia en tres de los seis años de ciclo (entre 1863 y 1884) para ocupar cinco años sobre seis como materia autónoma, llegando por fin a figurar todos los años de cursada de los Colegios Nacionales (4/4 en 1901, 1903 y 1917; 6/6 en 1905). En este crecimiento progresivo que se registra a lo largo de todo el período, los escasos altibajos (disminución de la carga horaria relativa, pérdida de autonomía) coinciden con los momentos en que desde el Ejecutivo Nacional se implementan proyectos de reformulación del ciclo medio a favor de una orientación práctica y una formación laboral destinada a las capas medias y medias-bajas. El cuadro nro. 1 ilustra la evolución histórica de la participación de la Geografía en relación a la totalidad del currículo de los Colegios Nacionales.

En él puede visualizarse que el período de ascenso acelerado coincide con la primera etapa de la formación del Estado-Nación, y consecuentemente, con la preponderancia de la política educativa dirigida a la concientización nacional de las elites. En la década del '80 se registra una estabilización en un alto porcentaje relativo, que comenzará a descender a partir de 1890, con la implementación del primer plan de estudios que refleja las preocupaciones de la oligarquía en relación a reorientar los objetivos de la enseñanza media. Recién a partir de la reforma de 1903, que empieza a recuperar el carácter elitista de los Colegios Nacionales, la materia volverá a aumentar su carga horaria relativa y terminará ocupando todos los años del ciclo. El carácter explícitamente político que orientaba la enseñanza de la Geografía en los inicios del período se evidencia en las palabras del entonces Rector del Colegio Nacional de Buenos Aires, para quien tanto la enseñanza de la Historia como la de la Geografía tenían “fines morales”; en este contexto, la “Geografía” era fundamentalmente una Geografía Política, que se planteaba como “Geografía de los Estados”; en tanto disciplina auxiliar de la Historia, ella permitiría “conocer la distribución de los pueblos se ha hecho de los continentes, las sociedades políticas que ellos han formado, las ciudades que han edificado, el modo de ser de cada nación, sus costumbres, (...), su comercio, sus industrias, sus instituciones públicas” (26). La descripción de los distintos Estados Nacionales implicaba, paralelamente, el reconocimiento de un orden internacional de relaciones entre Estados Capitalistas y, necesariamente, el posicionamiento en el propio Estado-Nación como lugar de pertenencia. La generación de un sentido de unidad nacional y de identidad con la comunidad estatal, ambos requerimientos esenciales para la viabilización del proyecto dominante, encontrarían en la enseñanza de la Geografía un aliado predilecto: ella se encargaría de hacer ver

“las bellezas del suelo patrio” y la “felicidad que proporciona vivir en él” (27), facilitando así la identificación del sujeto con La Nación por medio de la conformación de un sentimiento de pertenencia hacia el territorio nacional.



A lo largo de la década de 1880 los programas irán recargándose de contenidos clasificatorios y descriptivos, tomando un carácter casi inventarial y siempre conservando un acento mayor en la Geografía política y económica que en la físico-natural. En esta etapa, aparecerá por primera vez la “Geografía Argentina”, que pasará de ocupar el 30% de la totalidad de horas de materia (en 1884) al 50% (en 1900) (28). Simultáneamente, aparecerá por vez primera la alusión al

“Territorio Argentino”, y el tratamiento de sus límites fronterizos como punto específico de los programas (29), así como también las primeras alusiones “nacionalistas” de tipo competitivo: “rango que ocupa la República Argentina entre las naciones sudamericanas” (30). Puede verse, entonces, la progresiva valorización de la disciplina geográfica como saber que permitiría a las clases dirigentes en formación apropiarse conceptualmente del Territorio Nacional, y obtener un conocimiento estratégico del lugar ñeque se realiza su poder político y económico, es decir, de su ámbito geográfico de dominación.

#### IV.2. Una Geografía Natural del Territorio Nacional para las clases subalternas

Las reformas que comienzan a producirse desde 1891, - que como se dijo, tendían a implementar una enseñanza práctica y general dentro de los mismos Colegios Nacionales, de manera de detener el avance de los “declassés (...) reclutados por la politiquería” (31) – empiezan a reducir sensiblemente la extensión de los programas de materias como Historia y Geografía. Esta amplia paralelamente el peso de los contenidos físico-naturales por sobre los político-económicos; el mismo temario de la Geografía social tenderá a despolitizarse tornándose cada vez más en una “Geografía Humana” (32). En estos proyectos (desarrollados entre 1891 y 1902), la participación horaria de la geografía se mantiene por debajo del máximo alcanzado en la etapa anterior (Ver cuadro nro. 1). Hacia 1903 se empieza a recuperar la antigua formación crítico-humanística para los Colegios Nacionales –pero restringiendo sus destinatarios–, o en su defecto, para los últimos años de cursada, manteniendo en este último caso una enseñanza general con titulación secundaria en los cuatro primeros años. Desde este momento, se empezará a resignificar la importancia de la Geografía en las currículas. Pero no será la misma “Geografía” de los programas de las décadas ‘60/’70, sino una ampliación de este compendio descriptivo naturalizado (físico y humano), que incorporará una nueva concepción del Estado territorio nacional. es probable que esta recuperación esté ligada con el recrudescimiento de las demandas y tensiones sociales y con la politización de las clases medias, lo que habría desviado lentamente el problema de la nacionalidad desde el conflicto Inter.-étnico e Inter.-cultural hacia el conflicto entre clases y entre fracciones diferenciadas de interés; cierto es que la Geografía pasa a ocupar un lugar central en los discursos educativos oficiales, los cuales la presentan como la materia que, junto con la Historia, “más influencia ejerce en la formación del espíritu nacional”, siendo fundamental por su “gran poder (...) modelador del juicio sobre las leyes históricas” (33). En relación con este pensamiento podía interpretarse el repunte de la materia desde 1903, cuyo carácter formador de una justificación racional de la pertenencia nacional destinado especialmente a las clases medias en ascenso, puede verse reflejado en algunos puntos del nuevo temario, de evidente intención generadora de una identificación de los sectores medios con los intereses “nacionales” de la clase dominante: “ventajas concedidas a los inmigrantes”; “riqueza y prosperidad de las colonias” (1902) (34); “ventajas de la situación geográfica del país en el continente”; “concurrencia comercial de los países limítrofes con el nuestro (...), ideas para triunfar en esta competencia” (1905) (35).

Mientras tanto, es significativo que durante todo el período que estamos considerando, la asignatura en el nivel primario parezca debatirse ambiguamente entre un encuadre temático cercano a las Ciencias Naturales y una función formativa de valores éticos y culturales más ligada con la Historia y la Instrucción Cívica (36); en ello también es posible visualizar una intención despolitizante y naturalizadora del discurso territorial-geográfica en el momento que la misma asignatura escolar está destinada a la masa de la sociedad civil y no a la concientización de las elites dirigentes.

La reforma del Ministro Saavedra Lamas de 1916 –último intento “modernizador” de la oligarquía– es un signo inequívoco del lugar asignado a la Geografía en relación a las intenciones de cualificación social: mientras que en la Escuela Intermedia (tres años de capacitación laboral, preferentemente manual y práctica, destinada a las clases subalternas) la Geografía reduce sensiblemente su carga horaria –de 9,7% a 4,8%- en los Colegios Nacionales alcanza un porcentaje de 13,3, el mayor del período. Un síntoma contundente del carácter naturalizante que revestía esta Geografía destinada a la legitimación ideológica masiva del Estado-Nación puede verse en los programas que se pretendía implantar en esas Escuelas Intermedias: de fuerte sesgo fisiográfico –que releja además de influencia creciente de la Geografía Alemana en el Profesorado (37)–, introducen al “hombre” como parte de la “Naturaleza”, haciendo referencia constante a la influencia del medio físico en sus características” psíquicas, sociales y políticas” y sobre sus actividades económicas. La Geografía había pasado a constituir “la Ciencia de las relaciones entre las formas terrestres con la actividad humana”, y por lo tanto no debía “describir, sino explicar” (38). El gobierno Radical se ocupará de recuperar tanto el alto porcentaje relativo de la materia para todos los niveles (9,7) como el contenido enciclopédico y enumerativo de tono neutral característico de los últimos programas tradicionales (39). Pero ya el discurso geográfico escolar quedaría cargado de un embrionario pero persistente tono naturalista con pretensión explicativa, que se verá reafirmado a partir del afianzamiento académico de la disciplina (y de la consecuente formación de una comunidad científica de geógrafos) donde la predominante orientación fisiográfica –que no renuncia, sin embargo, a sus ingerencia disciplinarias socio históricas– deberá entenderse, a más de por su propia génesis filiativa interna, en estrecha relación con los correlatos nacionales de las nuevas fuerzas fascistas y corporacionistas, y sus discursos esencialistas y espiritualistas sobre la Nación y el Estado. Pero este tema merecerá una atención especial en eventuales trabajos posteriores.

#### Algunas conclusiones provisionarias

Esta selección no pretende más que dar a conocer algunos resultados empíricos que estarían corroborando algunos aspectos de nuestras hipótesis iniciales. Estos serían:

El surgimiento y progresivo crecimiento de la Geografía escolar acompañó al proceso de formación y consolidación el Estado Nacional Argentino.

Su relación con la formación de una conciencia nacional fue explícitamente reconocida por las oligarquías dominantes. En función de ellos debe interpretarse también el punto a).

Adecuándose a las características específicas que la legitimación ideológica requería según los distintos sectores sociales a que estuviera destinada, fue utilizada como un elemento privilegiado para, primero, la concientización nacional de las elites dirigentes, y después para la internalización del orden estatal-nacional capitalista entre las masas subalternas.

Los datos expuestos no pueden dar cuenta de los distintos mecanismos conceptuales de interpelación ideológica a través de los cuales la Geografía explicaría territorialmente la unidad nacional. Esto requeriría un desmenuzamiento analítico exhaustivo del contenido programático de la signatura en las currículas oficiales, a la luz de los elementos conceptuales que hemos desarrollado en la II parte de este trabajo. Si bien este examen no es dable de realizar en estas breves páginas, preferimos dejarlo planteado como forma de explicitar los supuestos teóricos que fundamentaban nuestra búsqueda histórica de la relación entre el discurso geográfico masivamente instruido y la formación material e ideológica de la Nación Moderna. Por el momento, consideramos imprescindible –como paso previo a cualquier análisis interno del texto de los documentos oficiales– el intento de ubicar históricamente a la disciplina, tanto para interpretar su relación con el contexto social, político y económico que le dio cabida como discurso legítimo, como para conocer las características que fue cobrando a lo largo del proceso de su inserción institucional en el particular sistema educativo argentino.

## **NOTAS**

Sobre la historia de los Sistemas Nacionales de Educación Pública en Europa pueden consultarse: Luzuriaga, 1980: 181-189, y Gal, 1986: 104-123; para el caso francés en particular, León, 1973 y Prost, 1968; y en relación con la institucionalización de la Geografía, Capel, 1981: cap. III y IV.

La primera manifestación de una autonomización académica de la Geografía en el país se da en 1879, con la creación del Instituto Geográfico Argentino siendo anterior su institucionalización en la enseñanza media (1863). Se trataba, de todas maneras, de un caso aislado, y tuvo momentánea repercusión (Bolsi, 1988:9). Recién en 1919 se establecerá el primer Instituto de Geografía en la Universidad de Buenos Aires, y en 1922 se fundará la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA), institución que constituirá posteriormente el referente predilecto de la corporación de profesores de Geografía (Zusman, 1990:9); igualmente significativa es la inexistencia de la disciplina como carrera universitaria autónoma hasta la década del '50 (1955 en la Universidad de Cuyo y 1958 en la de Buenos Aires).

La presencia de la Geografía como materia de enseñanza se registra por primera vez en 1818, en el plan de estudios del Colegio de la Santísima Trinidad de

Mendoza, donde se la trataba como un “ramo correspondiente a las Ciencias Matemáticas” que podría enseñarse por separado “a los que quieran aprenderla, destinando para ello ciertas horas desocupadas de algunos días festivos” (citado en: Gargaro, 1943:43). Se trató de un hecho singular, ya que en el resto de los colegios preparatorios no figuraba tal disciplina (Cfr. Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública\*, 1903:30-46) sino hasta 1854, cuando al nacionalizarse el Colegio de Montserrat de Córdoba se agrega la materia “Geografía” con el mismo carácter optativo y complementario e igual encuadre matemático que aquellas de 188; sorprende a Amancio Alcorta el interés de algunos alumnos por tal disciplina, cuyo estudio realizaban fuera del horario de clases y costéandolo ellos mismos (Cfr. Alcorta, 1836:193). Fuera de estos antecedentes aislados, no existió Geografía alguna –y mucho menos en su acepción disciplinaria moderna– antes de su incorporación a la enseñanza oficial nacional en 1863.

La propuesta de una Historia Social de la Geografía como opción historiográfica fundada en una teoría social del conocimiento científico corresponde a Marcel Escolar (Escolar, 1989b). Es además dentro de su propia formulación interpretativa respecto del caso de la disciplina geográfica que se encuadra el planteo general del presente artículo. Para una propuesta de Historia Social de las Ciencias Sociales en general, véase Olivé, 1988: cap. IV, y en el campo de la historiografía geográfica, otros autores que sostienen una postura similar, son: M. Bilingüe, D. Gregory, R. Martín (Bilingüe et al, 1988), Horacio Capel (Capel, 1981) y D.R. Stoddart, 1986: cap. I).

Cfr. Escolar, 1989 b:1-2; Rhein, 1982; Karady, 1976.

Esta hipótesis ha sido formulada por Marcelo Escolar (Ver Escolar, 1989 a:23-24 y Escolar, M., Escolar, R.C. y Quintero Palacios, S., 1989).

Cfr. Ansaldi, 1989:92; Allub, 1989:127; Oslak, 1982:25-26; Ferrer, 1963:108 y 112.

Cfr. Rhein, 1982, Nicolás O., 1983; Brabant, 1976; Moraes, 1982:cap. I y 1989.

Algunos aportes realizados en esta dirección, son; Farias Vlach, 1988; Capel, 1985.

Usamos aquí el término “racional” en su acepción weberiana, por lo que debe leerse “racionalmente fundada” en el sentido de la aceptación consciente por parte de los sujetos de las razones brindadas para justificar su creencia.

El término es acuñado por Weber en Economía y Sociedad, para aludir a la comunidad en tanto “proceso de comunión” (según la traducción mexicana de Fondo de Cultura Económica, edición de 1944). Cfr. Weber, 1922:33.

---

\* En adelante: Ministerio...

A diferencia del primer nacionalismo burgués característico de la Revolución Francesa y ligado a la concepción iluminista que sintetizara Kant: aquella que explicaba la libre autodeterminación de los pueblos como una extensión del derecho a la libre autodeterminación de los individuos (Cfr. Hazard, 1946; 249-250; Kedourie, 1966: cap. 2), y que en razón de esto identificaba Nación y Pueblo, siendo la primera resultado de la expresión de la voluntad del segundo, y por lo tanto, producto histórico políticamente modificable (Recalde, 1982: cap. III).

Esta idea corresponde a Marcelo Escolar (Véase Escolar 1990 y 1990b).

Cfr. Recalde, 1982:cap. II y IV; Deutch, 1969; Seregini, 1980; Oszlak, 1982; O'Donnell, 1984.

Si bien las formas de apropiación consciente de dicho referente material del Estado-nación estarían indudablemente configuradas desde la perspectiva particular y para la legitimación política de la clase dominante, lo que daría lugar a una ideología nacionalista presentada como la única verdadera conciencia patriótica.

Para desarrollar la interpretación histórica general del período estudiado, nos hemos basado en las siguientes obras; Oszlak, 1982; Ansaldi, 1989; Allub, 1989; Academia Nacional de Historia, 1964; Ferer, 1963; Carmagnani, 1982; Cardoso y Pérez Brignoli; 1979; y en lo que respecta específicamente a la educación, Tedesco, 1970; Finkel, 1977; Puiggros, 1989. el año 1862 corresponde al momento de unificación política definitiva de los Estados Confederados del Río de la Plata, bajo la hegemonía de la oligarquía liberal porteña. Situamos la finalización del período en 1916, año en que se realiza la primera elección presidencial bajo condiciones institucionales democrático-representativas y que dio lugar al acceso de las capas medias a la participación política efectiva, por entender que en este momento se demuestra consolidado el modelo de Estado-nación capitalista periférico, que perdurará a pesar del advenimiento al poder de una nueva fracción de clase hasta entonces subalternizada.

Oszlak, 1982; 26.

Oslak, Allub y Ansaldi presentan a la conformación de los sistemas educativos como parte del proceso constitutivo del Estado-nación moderno (Cfr. Oszlak, 1982:25; Allub, 1989:127; Ansaldi, 1989:88); sin establecer relaciones con el desarrollo del sistema capitalista, otros autores muestran la explícita finalidad de los aparatos educativos modernos hacia la formación de una conciencia nacional (Cfr. Luzuriaga, 1980:158-160).

Esta idea está tomada de Adriana Puiggros (Véase Puiggros, 1989).

Cfr. Decreto del 14 de Marzo de 1863, en García Merou, 1900, Tomo I.

Cfr. Ley 1420, citada en Solari, 1953:104.



Peña, 1986:11.

Cfr. Saavedra Lamas, 1916:7-29.

Cfr. Academia de la Historia, 1965:149.

Esta interpretación se acerca a la de J.C. Tedesco (Cfr. Tedesco, 1970:76-79).

Cfr. "Informe del Rector A. Cosson al Ministro de Instrucción Pública de la Nación. En: Memorias..., 1986:28.

Ibid.

Cfr. Planes de estudios para los Colegios Nacionales, años 1884 y 1900, en García Merou, 1900:63 y 587, respectiv.

Cfr. Programas para los Colegios Nacionales, años 1884 y 1888. En: CNBA, 1886 y Ministerio..., 1888.

CNBA, 1886:16.

Saavedra Lamas, 1916, 58, citado en Tedesco, 1970:197.

Cfr. Programas para los Colegios Nacionales, en. Ministerio..., 1891, 1896, 1900 y Memorias..., 1901.

Cfr. Ministerio..., 1905:17-18.

Cfr. Ministerio..., 1902:27.

Cfr. Ministerio..., 1905:49.

El análisis de la Geografía en la Escuela Primaria fue tratado más extensamente en Quintero Palacios, 1989.

Cfr. Plan de Estudios del Instituto Nacional del Profesorado, 1913. En: memorias..., 1912, Tomo III:791.

Cfr. Saavedra Lamas, 1916:478.

Ibid.

Cfr. Ministerio..., 1910:628; Memorias..., 1911, tomo II:754; 1912, tomo III:827; Universidad Nacional de Buenos Aires, 1914.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Academia Nacional de la Historia (1965) Historia Argentina Contemporánea, Historia de las Presidencias, El Ateneo, Bs. As.

Alcorta, Amancio (1886) La Instrucción Secundaria. La Cultura Argentina, Bs. As., 1916.

Allub, Leopoldo (1989) "Estado y sociedad civil; patrón de emergencia y desarrollo del Estado Argentino (1810-1930)". En: Estado y sociedad en el pensamiento nacional (Ansaldi y Moreno, comp.), cántaro, Bs. As.

Ansaldi, Waldo (1989) "Soñar con Rousseau y despertar con Hobbes: una introducción al estudio de la formación del Estado nacional argentino". En: Estado y Sociedad...(Ansaldi, Moreno, comp..) Cántaro, Bs. As.

Bilingüe, M., Gregory, D., ., R. (1988) "Reconstructions". En: Recollections of a Revolution (Bilingüe et al, org.), St. Martin's Press, New York.

Bolsi, Adolfo S.C. (1988) Presencia europea en la investigación y enseñanza de la geografía argentina (Inédito).

Brabant, Jean-Michel (1976) "Crise da Geografia, crise da escola . En : Para onde vai o encino de Geografia? (Oliveira, A. de, comp..) Contexto, San Pablo, 1989.

Capel, Horacio (1981) Filosofía y ciencia de la geografía contemporánea. Barcanova, Barcelona.

(1985) Geografía para todos (La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX. Los Libros de la Frontera, Barcelona.

Cardoso, C. y Perez Brignoli, H. (1979) Historia económica de América Latina (Tomo 2), Crítica, Barcelona, 1984.

Carmagnani, Marcelo (1982) Estado y Sociedad en América latina (1850-1930). Crítica, Barcelona, 1984.

CNBA (Colegio Nacional de Buenos Aires)(1886) Programas para el curso de 1886. Moderno y Núñez, Buenos Aires.

Deutch, K.W. (1969) Nationalism and social communication; an inquiry into the foundations of nationality. Mit Press, Massachussets.

Escolar, Marcelo (1989a) "Problemas de legitimación científica en la producción geográfica de la realidad social". En: Territorio, Nr. 2, Instituto de Geografía, UBA.

(1989b) Un discurso "legítimo" sobre el territorio: Geografía y Ciencias Sociales. Instituto de Geografía, UBA.

(1990a) La representación patriótica: legitimación geográfica y formación territorial. Jornadas de Historia: "Imágenes del V Centenario". Departamento de Historia, UBA, Bs. As.

(1990b) Territorios Ausentes: los límites de la legitimidad geográfica. II Seminario Latinoamericano de Geografía Crítica. "Nuevos roles del Estado en el reordenamiento territorial. Aportes teóricos". Departamento/Instituto de Geografía, UBA, Bs. As.

Escolar, M. Escolar, R.C. y Quintero Palacios, S. (1989) Ideología, didáctica y corporativismo. II EGAL, Montevideo.

Farias Vlach, V.R. (1988) A propósito do encino da geografia. A questão do nacionalismo patriótico. Tesis de Maestrado, USP.

Ferrer, Aldo (1963) La economía Argentina (Las etapas de su desarrollo y problemas actuales). FCE, México, 1970.

Finkel, Sara (1977) "La clase media como beneficiaria de la expansión del sistema educacional argentino -1880/1930". En: La Educación Burguesa (Labarca, G. Et al), Nueva, México, 1987.

Gal, Roger (1968) Historia de la Educación, Piados, Buenos Aires.

García Merou, Juan (comp..) (1900) Leyes, decretos y resoluciones sobre instrucción Superior, Media, Normal y Especial (1810-1900). Tall. Graf. de la Penitenciaria Nacional, Bs. As. (2 tomos).

Gargaro, Alfredo (1943) Plan de Estudios y reglamento inéditos del Colegio de la Sta. Trinidad de Mendoza, Sgo. Del Estero.

Hazard, Paul (1946). El pensamiento europeo en el siglo XVIII, Alianza, Madrid, 1985.

Karady, Vicent (1976) "Durkheim, les sciences sociales et l'université : bilan d' un semi-echec . En : Revue de Sociologie Avril-junio 1976, ZCII, Paris.

Kedourie, Elie (1966) Nacionalismo. CEC, Madrid, 1985.

León, Antoine (1973) "De la revolución Francesa a la III a. República". En: Historia de la Pedagogía (Debesse, mialret), Oikos-tau, Barcelona.

Luzuriaga, Lorenzo (1980) Historia de la Educación y de la pedagogía. Losada, Bs. As., 1985.

Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública (1888) Plan de Estudios y programas para los Colegios Nacionales. Pub. Oficial, Cía. Sudamericana de billetes de Banco, Bs. As.

(1891) Programas para los Colegios Nacionales. Imprenta de Martín Biedma, Bs. As.

(1896) Programas para los Colegios Nacionales según el Plan de estudios vigente. A. Estrada y Cía., Bs. As.

(1900) Estudios secundarios y normales. Decretos, planes y programas. Pub. Oficial, Bs. As.

(1902) Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales. Pub. Oficial, Bs. As.

(1903) Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina. Presentados al Honorable Congreso de la Nación en Noviembre de 1903, Buenos Aires.

(1905) Plan de estudios y programas para los Colegios Nacionales. Pub. Oficial, Bs. As.

(1910) Boletines de la Instrucción Pública, Tomo IV, Buenos Aires.

Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Años: 1868, 1901, 1911 y 1912.

Moraes, Antonio C.R. (1982) Vidal de la Blache. (Mimeo), San Pablo.

(1989) Ideologías Geográficas, Huciter, San Pablo.

Nicolás D., George (1983) L'axiomatisation de la géographie: l'axiome chorologique. These d'Etat, Université de Lille III.

O'Donnell, Guillermo (1984) "Apuntes para una teoría del Estado". En: Teoría de la Burocracia Estatal (Oszlak), Piados, Bs. As.

Olivé, León (1988) Conocimiento, Sociedad y Realidad. FCE, México.

Oszlak, Oscar (1982) La formación del Estado Argentino. Ed. de Belgrano Buenos Aires.

Peña, Milcíades (1986) Masa, caudillos y elites. El Lorraine, Buenos Aires.

Prost, Antoine (1968) Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967, Colin, Paris.

Puiggros, Adriana (1989) Tendencias pedagógicas en la historia de la educación argentina, siglos XIX y XX. (Mimeo).

Quintero Palacios, Silvia (1989) La Geografía en la formación de la conciencia nacional: el caso de la escuela primaria Argentina, 1887-1987. (Inédito, presentado para su publicación en Territorio, Instituto de Geografía, UBA).

Recalde, José Ramón (1982) La construcción de las naciones. Siglo XXI. Madrid.

Rhein, Catherine (1982) "La géographie, discipline scolaire et/ou science sociale? (1860-1920)" En: Revue Française de sociologie, XXIII, 223-251, Paris.

Saavedra Lamas, Carlos (1916) Reformas orgánicas de la enseñanza pública, sus antecedentes y fundamentos. Peuser, Bs. as.

Si, E. (1980) Capitalismo y mercado nacional. Península, Barcelona.

Solari, M.H. (1953) Política educacional Argentina. El Ateneo, buenos Aires.

Stoddart, D.R. (1986) On Geography. Blackwell, Oxford.

Tedesco, Juan Carlos (1970) Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945), solar, Bs. As., 1986.

Universidad Nacional de Bs. As. (1914) Programas para el Colegio Nacional de Bs. As., Librería de A.G. Santos, Bs. As.

Weber, Max (1922) Economía y sociedad, FCE, México, 1944.

Zusman, Perla (1990) Discurso Geográfico y contexto político. Estudio de caso: el desarrollo institucional y discursivo de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos en el período 1976-1984. (Mimeo).