



El nacionalismo en el umbral

Acargo de Valeria Sardi. Análisis del prólogo al libro de *lectura Nuestra Patria* (1910) de Carlos O. Bunge.

Módulo 3: Historia de la lectura. Tema 3: Lecturas anarquistas. Historia de la enseñanza.

1. Introducción

En este trabajo nos proponemos abordar las distintas concepciones de nacionalismo que entraron en circulación en el ámbito escolar –a lo largo de las primeras décadas del siglo XX– a través de los libros de lectura que se utilizaban en las clases de Idioma Nacional y de Lectura en los 5° y 6° grados de la escuela primaria, y que tenían la función de moldear a los sujetos alumnos en el sentimiento nacional. En este sentido, nos interesa dar cuenta de cómo se fue armando la trama de la educación patriótica y cómo en esta operación la lectura de ciertos textos fue fundamental ya que, como veremos más adelante, ésta funcionó como una práctica sociocultural que permitía acceder al concepto de nacionalidad¹. Nos interesa en particular analizar el umbral de los libros de lectura, es decir, el prólogo –en particular el del libro de lectura *Nuestra patria* de Carlos Octavio Bunge que fue aprobado para su utilización en la escuela por el Consejo Nacional de Educación (en

adelante CNE) – ya que en él se presentan los lineamientos ideológicos de su autor respecto del fenómeno nacional. Dividiremos el trabajo en tres partes para dar cuenta del problema que nos interesa. En la primera parte, presentaremos un breve panorama de los estudios sobre los libros escolares y analizaremos cómo funciona el libro escolar en relación con la formación de identidades y con el moldeado de los sujetos lectores. En la segunda parte, abordaremos las distintas concepciones de nacionalismo en relación con el rol de la educación y el de los intelectuales que participan en las decisiones y acciones en relación con la educación y, específicamente, con el ámbito escolar. En la tercera parte, analizaremos el prólogo del libro elegido dando cuenta de cuáles son las concepciones de nacionalismo presentes, qué valor se le da a la educación patriótica, qué función tiene la escuela en relación con la conformación del sentimiento nacional, entre otros temas.

2. Libros de texto bajo la lupa

Es a fines del siglo XIX cuando el libro para uso escolar se difunde ampliamente. Esto se debe a la consolidación del sistema de educación pública nacional y el consecuente acceso masivo a la educación elemental. Sin embargo, sus orígenes datan de la época de la Revolución Francesa en el momento en que se piensa la manera de organizar la instrucción pública y se toma al libro escolar como una herramienta fundamental para la formación del ciudadano y para la construcción de la educación en general. A la vez, ya más adelante en el tiempo, con la instauración de la educación pública masiva y uniforme, el libro escolar va a ser “testigo de un proceso de integración

¹ En este sentido, en el texto “Nuevos programas de estudios para las escuelas urbanas, rurales y de adultos de la provincia de Entre Ríos. Espíritu del programa y direcciones para aplicarlos” de *El Monitor de la Educación Común* de 1908 se postula lo siguiente: “El libro de lectura debe ser la primera fuente para beber y asimilar la nacionalidad. A este fin se ha de dar preferencia a los libros de autores nacionales que describan nuestra casa, territorio, ríos, montañas, llanuras, nuestra población, su vida y costumbres, que narren nuestra tradición, que hagan conocer nuestras instituciones, la biografía de nuestros hombres ilustres, que estudien la evolución de la sociedad nacional en sus diversos períodos, la época actual en sus diversas manifestaciones: ciencias, industrias, comercio, artes, la civilización argentina en una palabra, y por último, los que canten al pasado, al presente y al porvenir, de modo que surja soberano el convencimiento de la grandeza de la patria y sus destinos en el mundo”. Ver CNE. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, n° 423, Tomo XXVI, Marzo 31 de 1908, Serie 2 n° 43, pp. 206-208.

social y cívica”² y, de esta manera, va a ser partícipe de la simbología nacional. Es decir, los libros existen dentro de un contexto sociopolítico y cultural, no son representaciones de un conocimiento puro, más bien su contenido se vincula y forma parte de la dimensión simbólica social. Como plantea Alan Purves³, un aspecto fundamental a tener en cuenta cuando se habla de libros de texto es que opera en ellos una selección determinada, es decir, en el libro de texto se representa un punto de vista en cuanto a la selección de información, a la organización secuencial y al énfasis que se pone en cada uno de los temas que se presentan. En resumen, los criterios que dan forma a los libros de texto son arbitrarios y no transparentes. Por otro lado, Purves también plantea que todo libro de texto da cuenta de un punto de vista personal acerca del currículum, la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje.

Hasta ahora hemos hablado de libros escolares y libros de texto como sinónimos; sin embargo, Egil Johnsen⁴ se ocupa de marcar las diferencias entre estos dos términos. Los *libros de texto* son, entonces, aquellos que han sido escritos, diseñados y producidos específicamente para su uso en el ámbito escolar; los *libros escolares* son aquellos que se usan en la enseñanza pero no están directamente ligados a la secuencia pedagógica.

Además, agrega la definición del término *libros paraescolares* que refiere a aquellos libros optativos como glosarios, guías de estudio y ediciones escolares de obras de ficción. Otros autores⁵ emplean definiciones más amplias de libros de texto y consideran que es todo material que se use en la enseñanza y, a su vez, a

éste lo subdividen en manuales, obras de referencia, libros de ejercicios. Alain Choppin⁶ prefiere hablar de *manuales escolares* para referirse a aquellos libros que están destinados a facilitar el aprendizaje y son los soportes de lo que la sociedad considera que debe transmitir a los niños y jóvenes en formación. El manual está, además, estructurado a partir de los programas oficiales y, por lo tanto, participa en los procesos de socialización, adoctrinamiento y aculturación de aquellos que se constituyen como sus lectores. Más allá de las diferencias en cuanto a la denominación, los autores coinciden con Purves en cuanto a los criterios arbitrarios en la selección del contenido y en que este proceso selectivo da cuenta de una perspectiva ideológica⁷ determinada.

Si consideramos a los libros de texto bajo la lente ideológica no podemos dejar de citar los trabajos de Michael Apple⁸ que analiza la relación entre los libros de texto y la dimensión política-ideológica. Este autor toma a los libros de texto como una manera particular de construir la realidad a partir de una selección determinada. Además, analiza cómo la cultura escolar, enraizada por ejemplo en los textos de uso escolar, sirve para inculcar un sistema de creencias común y una cultura nacional. Por último, también analiza que el libro de texto es un dispositivo que establece cuál es el conocimiento legítimo y cuál no lo es, es decir, impone una mirada acerca de qué es lo correcto y qué lo incorrecto; en resumen, qué es lo plausible de ser transmitido en el ámbito escolar.

Desde la perspectiva de la sociogénesis de las disciplinas escolares, Raimundo Cuesta

² Ver Choppin, Alain. “Pasado y presente de los manuales escolares” en Ruiz Berrio, Julio. *La cultura escolar en Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

³ Ver Purves, Alan. “Introducción” en Johnsen, Egil B. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

⁴ Ver Johnsen, Egil B.; op. cit. (1996).

⁵ Johnsen cita a Ds U y a Sigurgeirsson como autores que amplían la definición de libro de texto. Ver Ds U. *La función de los materiales de texto en la clase. Un informe de investigación del mercado del libro de texto*, Estocolmo, 1980 y también Sigurgeirsson, Ingvar. “Inquiring into the Nature, Role, and Use of Curriculum Materials in Icelandic Schools”, Reykavik, 1990.

⁶ Ver Choppin, Alain; op. cit. (2000).

⁷ Entendemos por ideología a “espacios de enfrentamiento” de doctrinas antagónicas, o bien a “bricolajes enredados en las tradiciones que no podemos eliminar de golpe mediante la crítica” o “tejidos de aporías”. Ver Angenot, Marc. *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba-Argentina, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 1998, pp. 50 y 67.

⁸ Ver Apple, Michael W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996 y también del mismo autor *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

Fernández⁹ plantea una relación directa entre curriculum y libros de texto y analiza cómo éstos actúan como programas de lo que se debe enseñar no sólo en cuanto a saberes sino en cuanto a pautas morales, culturales y sociales. Además, explicita cómo el Estado ya a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX empieza a intervenir en cuanto a la selección de los libros de texto y los contenidos presentes en éstos, y a la implementación y el uso escolar. También Michel de Certeau¹⁰ da cuenta de este problema: a partir del siglo XVIII, el texto escolar era el instrumento que poseía la elite para remodelar una nación. Es decir, el sistema escriturario moldeaba, con distintos niveles de resistencia, al público lector y éste se volvía parecido a lo que recibía. En esta operación de moldeado era imprescindible la presencia, en los contenidos del libro de texto, de ciertos valores vinculados con la formación de las identidades, la nacionalidad, determinadas pautas de urbanidad y ciertos principios morales. En el ámbito argentino, esto se puede observar en los dictámenes del CNE que se publican en la revista oficial, *El Monitor de la Educación Común* (a partir de ahora *EMEC*), acerca de la elección de los libros de uso escolar y los temas que éstos deben tratar. El CNE –que tenía jurisdicción directa sobre todas las escuelas primarias de la capital y territorios y sobre muchas de las escuelas Láinez¹¹ en las provincias, y reglamentaba los programas de las escuelas privadas– realizaba concursos para determinar qué libros podían leerse en las instituciones escolares siguiendo la decisión de la Comisión de Textos. De ahí que existió un control estatal¹² respecto de las lecturas

escolares y de cuáles debían ser los contenidos culturales y simbólicos presentes en los libros de texto.

Si nos centramos en el caso argentino no podemos dejar de nombrar el análisis que hace Fernando Devoto¹³ sobre la relación interdependiente entre enseñanza de la historia, libros de texto y construcción de identidades refractarias al discurso oficial. El autor se ocupa de analizar cómo tanto en el curriculum como en los libros de uso escolar de la disciplina Historia se hizo un fuerte hincapié en el culto a los próceres y al tópico de la nación y, por otro lado, se borró el fenómeno de la inmigración. De esta manera, Devoto da cuenta de una operación de recorte de algunos saberes y fuerte presencia de otros con el fin de moldear a los sujetos alumnos desde la perspectiva del universo simbólico oficial. También desde la Historia, otro estudio que debemos nombrar es el de Cecilia Braslavsky¹⁴ que a partir de la revisión de cerca de cien libros de texto producidos entre 1853 y 1930 analiza los componentes históricos y llega a la conclusión de que los autores de los libros escolares parecen haber construido ciertos saberes escolares que producirían mitos (mito de los orígenes, mito del progreso indefinido) y, además, habría diferentes usos de la historia: altruismo romántico, utilitarismo republicano, utilitarismo coyunturalista, utilitarismo irreflexivo, utilitarismo nacionalista y uso del pasado junto al presente.

Desde otra perspectiva, la didáctica de la Lengua y la Literatura, pero también en el ámbito académico argentino, Gustavo Bombini¹⁵ aborda la cuestión de cómo la enseñanza de la literatura tenía el objetivo de formar un ciudadano culto que

⁹ Ver Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

¹⁰ De Certeau, Michel. “Leer: una caza furtiva” en *La invención de lo cotidiano, I/Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana –Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1996.

¹¹ Se refiere a la ley Láinez (ley 4874) que dictaminó la facultad de la nación para crear escuelas en las provincias que así lo solicitaran con el objetivo de combatir el analfabetismo. Estas escuelas se conocen con el nombre de la ley.

¹² Ver Spregelburd, Roberta. “¿Qué se puede leer en la escuela? El control del estatal del texto escolar (1880-1916)” en Cucuzza, Héctor R. (dir.) y Pineau, Pablo

(codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002.

¹³ Devoto, Fernando. “Idea de nación (inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina)” en *Ibero-Americana Pragmática*, Año XXVIII, 1994, Universidad Carolina, Praga.

¹⁴ Ver Braslavsky, Cecilia. “Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)” en Cucuzza, Héctor R. (comp.). *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 1996.

¹⁵ Bombini, Gustavo. “Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina, 1884-1960”, dirigida por la doctora Ana María Barrenechea. (FF y L, UBA.1998), en prensa.

poseyera un saber general cuyo contenido más significativo fuera el de la nacionalidad. De ahí que plantea que la disciplina escolar Literatura tuvo un rol importantísimo en la construcción de una tradición nacional y en la reproducción de una matriz estético-ideológica que permitiera a través de los textos literarios imponer y desarrollar una estrategia de disciplinamiento cultural y lingüístico.

Los libros de texto son, efectivamente, un instrumento pedagógico que mediatiza el trabajo docente y en el que se sobreimprimen determinadas visiones de mundo que apelan al moldeado y formación del sujeto alumno; es decir, la práctica de lectura a partir de determinados textos permite la construcción de una determinada trama identitaria

estructurada con ciertos valores, conocimientos, costumbres y hábitos. Además, no puede olvidarse que todo libro de texto está atravesado por las luchas sociales, políticas y disciplinares y esto trae como consecuencia múltiples dimensiones que entran en juego en su producción y circulación.

3. Nación, intelectuales y escuela

A partir de la fuerte presencia de los inmigrantes de distintas naciones de origen se producen transformaciones en cuanto a la fisonomía de la ciudad, cuestionamientos de orden ideológico, cambios en la vida social y política que se dan aceleradamente. De allí que exista el temor a que se produzca la disolución nacional –entendida no sólo como la crisis del sistema económico agroexportador y del sistema político liberal sino también la crisis de la esfera cultural por el peligro de la hibridación–. Frente a esta situación, se impone de manera muy clara la necesidad de construir, apelar o rescatar un pasado común para de esta manera sentar las bases de la argentinización o, mejor dicho, hacer referencia a un sustrato cultural homogéneo que permita borrar las diferencias y dar nacimiento a enclaves socioculturales argentinos. En esta obra la educación debe ser verdaderamente nacional, es decir, se impone como necesario “hacer que nuestra escuela sea nuestra, por la conexión de los programas, por la elaboración argentina de los temas, por la

substitución de los libros, por la dotación del material didáctico (...)”¹⁶. La imposición de este orden que hay que establecer no sólo en la educación sino en la sociedad en general debe venir de arriba y, para esto, se necesitan hombres que puedan nombrar y analizar la realidad teniendo en cuenta todas sus aristas. Estos hombres serán aquellos que Gramsci denomina *intelectuales*, es decir, los “funcionarios de las superestructuras”¹⁷; éstos son las células de la sociedad civil y de la sociedad política, son los que elaboran la ideología de la clase dominante y la transforman en una concepción del mundo que se derrama en todo el cuerpo social –léase en las organizaciones de la sociedad civil tales como el sistema escolar, los sindicatos, la Iglesia, los partidos, etc.–. De esta manera, contribuyen a la unidad y hegemonía de la clase dominante. La función del intelectual es dirigente, organizadora e intelectual: no sólo se ocupa de lograr la aceptación de la población a la vida social

impuesta por el grupo dominante –es decir de producir creencias– sino también dirige el aparato coercitivo estatal que asegura el disciplinamiento de los grupos que no se adecuan a las pautas emanadas por la clase dominante¹⁸.

Los intelectuales argentinos, entonces, no sólo tomarán decisiones en el nivel macropolítico, en el problema de la conformación de la nación, sino también abordarán la relación de ésta con la escolarización masiva y, en un nivel más micro, se encargarán de producir libros de texto para la escuela primaria¹⁹ y

¹⁶ Ver Rojas, Ricardo. *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1971, p. 147.

¹⁷ Ver Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972, p. 16. y también Portelli, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo XXI, 1990.

¹⁸ Ver Gramsci, Antonio. “La formación de los intelectuales” en *Cultura y literatura*, Barcelona, Península, 1977.

¹⁹ No es casual el interés en intervenir en la producción de textos escolares para este nivel sobre todo si tenemos en cuenta que, como postula Adriana Puiggrós, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX (y nosotros extenderíamos el período hasta fines de la década del ’30) “la escuela primaria tendría como uno de sus objetivos principales controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional”. Ver Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema*

secundaria. Sienten que tienen la obligación de ordenar un espacio social, una sociedad donde todo se puede delimitar y clasificar. Toman esto como una misión que tiene el objetivo de transformar una nación. Y en esta misión la escuela, más allá de los altibajos que presenta, va a ser considerada un instrumento central para la modernización del país ya que ésta va a incorporar a los sujetos a la ciudadanía. Los letrados –en tanto sujetos ligados al Estado– tendrán la función de definir cuáles son los contenidos nacionales que determinan a la comunidad y los usarán como parte de su lucha interna. Su rol será el de poner en marcha las estrategias de modernización y nacionalización de las prácticas políticas y culturales; específicamente los letrados que operan como intelectuales orgánicos establecen qué sectores se modernizarán y cuáles serán los contenidos de la nacionalización y, además, buscan “diseñar el espacio de la cultura y la ‘zona civilizada’ dentro del Estado nacional”²⁰. Hubo, entonces, una alianza entre sectores políticos y militares con el letrado que se propuso reducir la amenaza de la otredad a partir de la integración al modelo modernizador nacional que implicaba necesariamente la homogeneización étnica, cultural y lingüística. Esta operación homogeneizadora tiene como objeto la incorporación de amplios sectores de la población a la construcción de la nación que se propone.

Esta homogeneidad, como plantea Ernest Gellner²¹, requiere necesariamente de un sistema educativo y es un requisito indispensable para que se genere el nacionalismo porque permite mantener la cohesión social gracias a la manipulación simbólica que se produce en el ámbito escolar. Para este autor, enrolado en la perspectiva modernista dentro de los estudios sobre naciones y nacionalismo, las naciones son producto del nacionalismo; es decir, cuando se dan las condiciones sociales que permiten el

nacimiento de culturas estandarizadas que penetran amplias poblaciones surge “una situación en la que las culturas santificadas y unificadas por una educación bien definida constituyen prácticamente la única clase de unidad con la que el hombre se identifica voluntariamente, (...) con ardor”²². Como podemos observar para este autor primero está el nacionalismo que implica la imposición de una cultura desarrollada –difusión de un idioma a través de la escuela y controlado académicamente²³ según ciertas pautas establecidas por el aparato burocrático– a una sociedad culturalmente primitiva. En el caso argentino, la intelectualidad letrada en connivencia con los políticos que pertenecen a la alta cultura hace derramar de arriba hacia abajo una cultura desarrollada que implica el idioma nacional y ciertas prácticas culturales a través del sistema educativo²⁴. Esta imposición simbólica-cultural es el nacionalismo que produce una empatía entre los individuos y da lugar al nacimiento de la nación. La educación, entonces, debe mantener el medio cultural y lingüístico y, a la vez, producir ciudadanos que sean responsables y leales. Entonces, como plantea Pérez Agote²⁵, el nacionalismo tiene un carácter performativo y para crear la nación, es decir la idea de comunidad, debe existir un aparato estatal que segregue esa idea.

²² Gellner, Ernest; op. cit. (1991), p. 80.

²³ De ahí que en el momento de gestación de las naciones se produzca la aparición de gramáticas y la enseñanza de ésta con el fin de establecer los límites de lo correcto y lo incorrecto y, en este sentido, la escuela y el maestro, funcionarán como “agentes de imposición y de control” de la lengua legítima. Ver Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.

²⁴ En este sentido, es importante destacar que en el caso argentino existió el dominio de una clase sobre el resto y se estructuró un sistema educativo organizado en niveles diferenciados socialmente. Como plantea Juan Carlos Tedesco, entre 1900 y 1930, “La universalización de la enseñanza tuvo lugar solamente en el nivel primario, mientras que la escuela media y la superior quedaban reservadas para las nuevas generaciones provenientes de los sectores privilegiados”. Ver Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, p. 162.

²⁵ Ver Pérez-Agote, Alfonso. “Hacia una concepción sociológica de la Nación” en Pérez-Agote, A. (ed.). *Sociología del Nacionalismo*, Vitoria, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1989.

educativo argentino (1885-1916), Buenos Aires, Galerna, 1990, p. 24.

²⁰ Ver Montaldo, Graciela. *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 1999, p. 27.

²¹ Ver Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*, México, Alianza, 1991.

Es así como este autor coincide con Gellner sobre la importancia de la educación y agrega, además, de los medios de comunicación, para difundir esa imagen de la realidad que es la nación, la conciencia de pertenecer a una comunidad determinada.

La cuestión de la lengua es central para analizar el problema de la nación y el nacionalismo así también como para establecer el rol de la educación en relación con la conformación de la nación. Otto Bauer²⁶, para presentar su postura en relación con el concepto de nación, remite a la importancia de la lengua ya que permite la comunicación tanto científica como espiritual y da lugar a lenguas comunes y a la conservación de la comunidad cultural. Es decir, para Bauer la nación es una comunidad cultural que necesita de la lengua porque ésta permite que se establezca y mantenga la comunidad de comunicación. La lengua es, además, instrumento de la educación que sirve para la construcción de la comunidad de cultura. Ahora bien, sólo con la comunidad de lengua no existe la nación²⁷ pero sin la lengua no es posible que la nación se genere porque ésta nace a partir de las relaciones recíprocas entre los compatriotas que sólo es posible a través de una lengua común y por la transmisión de ciertos bienes culturales que se da a través de la educación. La nación, para este autor, se pone de manifiesto en la nacionalidad de cada uno de los individuos que forman parte de una comunidad y que se relacionan a través de la lengua; es decir, lo nacional es la historia condensada en cada individuo. En resumen, para Bauer la nación es un conjunto de seres humanos agrupados en una comunidad de destino –que refiere a que todos los compatriotas poseen la misma vida social– y en una comunidad

de carácter –que significa que los sujetos son resultado de los mismos procesos históricos–.

A diferencia de Bauer, Karl Kautsky²⁸ considera que la existencia de la nación depende de la lengua de manera absoluta porque ésta da lugar a que se establezcan relaciones. Sin poder comunicarse a través de una lengua común no hay posibilidad de que exista la producción social. La diversidad lingüística, según este autor, atenta contra las relaciones sociales y la producción social que son factores fundamentales para la unidad nacional, además del factor geográfico.

Para Anthony Smith la nación no es ni una pieza de ingeniería social ni un relato que se interpreta ni tampoco es un producto de concepciones nacionalistas²⁹; la nación es un depósito histórico, una estructura “en capas de experiencias sociales, políticas y culturales establecidas por generaciones sucesivas de una comunidad determinada”³⁰ que permite explicar el presente. Para este autor, la nación es una característica de la historia y la sociedad que permanece en el tiempo; la nación está basada en prácticas culturales e identidades preexistentes. A causa de esto, los intelectuales nacionalistas son como arqueólogos que tienen la función de redescubrir y reinterpretar el pasado étnico como la manera de poder comprender el presente, y regenerar la comunidad. Redescubrir implica rescatar del pasado los recuerdos, los mitos y las tradiciones, la búsqueda de nuevas fuentes. Reinterpretar es realizar la selección de esos antecedentes, fijar un canon, chequear las fuentes y dar cuenta de interpretaciones del pasado de la comunidad. Regenerar significa movilizar a la comunidad en relación con las

²⁶ Ver Bauer, Otto. *La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia*, México, Siglo XXI, 1979 y “Observaciones sobre la cuestión de las nacionalidades” en Cawler, Richard y otros. *La segunda internacional y el problema nacional y colonial (segunda parte)*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, (N° 74), 1978.

²⁷ Gramsci coincide con Bauer al postular que la unidad moral e intelectual de la nación no se da a partir de la unidad lingüística sino que se trata de un efecto, “es una de las maneras externas y no exclusivamente necesarias de la unidad nacional”. Ver Gramsci, Antonio; op. cit.; (1977), p. 171.

²⁸ Ver Kautsky, Karl. “La nacionalidad moderna” en Bernstein, Eduard y otros. *La segunda internacional y el problema nacional y colonial (primera parte)*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, N° 73, 1978.

²⁹ Aquí critica a las posturas clásicas como la de Ernest Renan, a las posmodernistas (que desarrollaremos más adelante) y a las modernistas. Ver Smith, Anthony D. “¿Gastronomía o geología? El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones” en Fernández Bravo, Álvaro (comp.). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

³⁰ Ibidem, p. 194.

emociones que despierta ese pasado común. La educación, en la perspectiva perennialista, tiene el objetivo de dotar a la comunidad de la cartografía y de los principios morales de su pasado etnohistórico; para esto necesita de los intelectuales-educadores que los encontraron en sus tradiciones, mitos y símbolos históricos y populares. Es decir, los educadores usan el pasado histórico y étnico para movilizar al pueblo con el objetivo de promover el renacer nacional³¹. La apelación a la identidad nacional es una forma de legitimación del orden social y permite la socialización de los integrantes de la comunidad para que lleguen a ser ciudadanos. En este sentido, la educación va a ser central para inculcar en los miembros de la comunidad la afiliación a la nación y, por ende, a una cultura homogénea y particular debido a que en el circuito escolar se utiliza y apela a símbolos que remiten al patrimonio cultural de una comunidad. Esta postura se puede relacionar con la manera en que algunos intelectuales letrados argentinos revisaron el pasado étnico y rescataron de él aquello que les permitía crear un sustrato cultural homogéneo que abriera el camino para dotar de significado al sentimiento nacional. Esto se puede observar en el libro de lectura escolar *Nuestra patria* (1910) donde su autor, Carlos Octavio Bunge, construye el linaje de la nación a partir, por ejemplo, del rescate del olvido de la cultura indígena y presenta a la “nación quichua” desde una perspectiva positiva, yendo en contra de todas sus postulaciones anteriores – tal vez esto se relacione, como considera Terán³², con que el autor en el libro escolar se dirige a otro público y que es difícil proyectar su discurso darwinista elitista a círculos más amplios–. Desde la perspectiva posmodernista, Benedict Anderson³³ considera a la nación como un artefacto cultural, es decir, se trata de una construcción cultural

antropológica. Es un hecho antropológico porque se la puede percibir como una comunidad (en el sentido de que en la nación existe un compañerismo y una fraternidad profunda), limitada (porque su territorio tiene fronteras), soberana (una nación libre) e imaginada (en el sentido de que en cada miembro de la comunidad vive la imagen de su comunión con los demás). Esta comunidad, a partir de la aparición de la imprenta y, por consiguiente, de la novela y el periódico, estará dada por el universo de lectores. La pertenencia a la comunidad existe por las regularidades de la vida cotidiana, entre ellas la lectura del diario que pone en evidencia la existencia de un nuevo tiempo que deja de ser lineal para transformarse en un tiempo homogéneo y vacío donde la transversalidad está presente. La nación estaría dada, entonces, por el universo de lectores que comparten una misma lengua vernácula estandarizada. Para que esto se produzca es fundamental, en primer lugar, la existencia de un aparato educativo que genere la alfabetización masiva y, luego, la existencia de los medios de comunicación; estos dos instrumentos van a ser centrales para lograr una adhesión entusiasta de la población a la ideología nacionalista. En cambio, al papel de los intelectuales no le asigna un rol central. Anderson agrega que para construir la nación también se necesita de otros tres factores: el censo, el mapa y el museo. El censo ficcionaliza la idea de que todos los miembros de una comunidad están incluidos y tienen su lugar en él. El censo de fines del siglo XIX permitió cuantificar a su población para poder organizar no sólo el aparato jurídico, económico y de salubridad sino también el sistema educativo que le permitiría difundir las normas de la comunidad imaginada. El mapa permite representar de manera concreta a las unidades territoriales ocupadas por las poblaciones censadas y, a partir de allí, estudiar y visualizar el territorio real de la nación. Por último, el museo³⁴ tiene la función de atesorar los

³¹ Ver Smith, Anthony D. *La identidad nacional*, Madrid, Trama, 1997.

³² Ver Terán, Oscar. “Carlos Octavio Bunge: raza y nación” en *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la “cultura científica”*, Buenos Aires, F.C.E., 2000.

³³ Ver Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Buenos Aires, F.C.E., 1993.

³⁴ Anne-Marie Thiesse también señala cómo la reconstrucción de pueblos dentro de las exposiciones nacionales e internacionales cumplen la función de los museos ya que representan a la nación en miniatura. Ver

vestigios de las civilizaciones que habitaron el territorio y proteger el pasado. Se rescata la historia a través de la escritura de libros ilustrados para consumo público y escolar y, de esta manera, se escribe una genealogía que colabora en la formación de una comunidad que se imagina. Como plantea Thiesse a partir del análisis del caso francés, los museos etnográficos que se construyen luego de la Exposición Nacional de 1878 cumplen una triple función: “su fuerte carga identitaria está destinada a exaltar el sentimiento nacional. Sus colecciones deben presentar los materiales necesarios para un estudio científico de la civilización material tradicional. Pero también tienen, bien explícitamente, una finalidad práctica: deben ofrecer a los artistas y artesanos los modelos y motivos para generar la creación moderna”³⁵. Para Thiesse otro elemento que colabora con la demostración identitaria es la competencia deportiva internacional como son los juegos olímpicos que nacen a principios del siglo XX en el momento en que el deporte deviene práctica masiva. Y, obviamente, la escuela constituye, según esta autora, “una pieza maestra dentro del dispositivo nacional ya que en ella no sólo se aprende la lengua, la historia y la geografía de la nación sino que también se establece cuál es el ser y el pensamiento nacional”³⁶.

También Bhikhu Parekh³⁷, desde otra perspectiva, considera que el discurso del nacionalismo hace uso de la educación como herramienta que moldea a los miembros del Estado-nación en el sentimiento de igualdad y en la unidad nacional. Es decir, el Estado nacionalista corrompe “la educación al utilizarla como una herramienta de ingeniería cultural”³⁸ con propósitos claramente definidos a priori.

La escuela, entonces, transmite una determinada cultura escolar que dota a los individuos de un sistema de creencias,

lugares comunes, categorías de pensamiento y percepción, y representaciones compartidas³⁹. Esta cultura escolar está directamente vinculada, en el caso que nos ocupa, con la acción de los intelectuales centrada en la necesidad de imponer el culto al Estado nacional. Entonces podemos decir que la escuela no sólo funciona como agente de socialización sino que el sistema de enseñanza que es “capaz de amoldar los espíritus discentes y docentes, tanto por el contenido como por el espíritu de la cultura que transmite”⁴⁰ también determina el perfil cultural e intelectual de una sociedad. En resumen, acceder a la cultura escolar es siempre acceder a la cultura de una determinada nación.

4. Prologar la nación

El nacionalismo cultural y político argentino ha teorizado acerca de la identidad argentina desde distintas posiciones de acuerdo al momento histórico que se considere. Estas postulaciones –que remiten a cuestiones como la doctrina nacionalista de los autores, su concepción educativa, su proyecto político-ideológico, entre otras preocupaciones– se hacen presentes no sólo en una amplia producción bibliográfica teórica sino también en la producción de libros de lectura para la escuela primaria y, más específicamente, en los prólogos de estos libros. En las páginas que siguen centraremos la mirada en el análisis del prólogo a *Nuestra Patria*, titulado “Teoría de un libro de lectura escolar”, de Carlos Octavio Bunge⁴¹ con el objeto de exponer cómo en él se presenta el sistema de pensamiento nacional que entraría a formar parte de la cultura escolar. No olvidemos que los libros de uso escolar, a través del CNE, llegaban a todos los niños escolarizados y formaban un elemento de integración porque difundían a través de sus ilustraciones y

Thiesse, Anne Marie. *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 2001.

³⁵ Ibidem, p. 210 (la traducción es nuestra).

³⁶ Ibidem, p. 240 (la traducción es nuestra).

³⁷ Ver Parekh, Bhikhu. “El etnocentrismo del discurso nacionalista” en Fernández Bravo, Álvaro; op. cit. (2000).

³⁸ Ibidem, p. 19.

³⁹ Para profundizar esta cuestión, ver Bourdieu, Pierre. “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento” en Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989. y también del mismo autor *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

⁴⁰ Bourdieu, Pierre; op. cit. (1989), p. 35.

⁴¹ CNE. *EMEC*, Año XXIX, N° 456, Tomo XXXV, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1910, pp. 571-583.

textos, las referencias comunes acerca de lo nacional.

El prólogo es un discurso que el autor u otra persona en quien él delega esta función produce a propósito del texto que está a continuación. Este paratexto⁴² cumple dos funciones: una función informativa y una función argumentativa. La función informativa respecto del texto se refiere a que puede explicitar cuestiones relacionadas con el origen del texto, las condiciones de su producción y también puede incluir la referencia a fuentes y al contenido del libro. Además, en todo prólogo no sólo se presenta el estilo del que escribe sino también se plantea el problema o la tesis que se va a defender o que va a ser desarrollada. La función apelativa o persuasiva, que refiere a la relación con el receptor, está destinada a captar la atención del lector y hacer que lea el texto. El prólogo, entonces, es el rito de iniciación de la lectura del texto donde se establece el pacto entre autor y lector; se presenta la relación comunicativa entre el autor del libro y –en el caso de un libro de lectura para la escuela primaria– el lector niño y el maestro. Es decir, en un libro de texto el receptor no sólo es el niño sino también el maestro que organiza y guía la tarea del alumno. El prólogo, en algunos casos, también puede cumplir una función didáctica como explicar los contenidos del libro. Este texto introductorio funciona como puerta de acceso a la lectura del texto en sí y es donde se explicitan los propósitos y objetivos del libro, y se presenta de manera programática la propia ideología.

El prólogo a *Nuestra patria* –libro de lectura para los 5° y 6° grados de la escuela primaria argentina publicado en el año del Centenario– presenta el pensamiento de Carlos Octavio Bunge no sólo acerca de qué es una nación sino también da cuenta de su postura respecto de la educación patriótica y de cuestiones más didácticas como el uso de los libros de lectura en la escolarización primaria. Una cuestión importante a señalar en relación con la recepción de este prólogo

es que, si bien se trata de un paratexto destinado al público lector entendido como niños y maestros, no fue publicado con el libro sino que se puso en circulación a partir de la publicación en *EMEC* aduciendo que el libro era muy extenso y por ese motivo no se podían agregar unas cuantas páginas más para el prólogo. Nuestra hipótesis respecto de esta operación es que el interlocutor ideal de Bunge en este texto no son los niños lectores sino los maestros que sí leían *EMEC* y la comunidad educativa que incluía también a los funcionarios del CNE. De alguna manera, la publicación del prólogo en el último número del año 1910 (pero escrito el último mes del año anterior) era el modo en que Bunge encontraba para apoyar el programa de educación patriótica que estaba llevando adelante Ramos Mejía desde la presidencia del CNE y, a la vez, ampliar su público lector a todos aquellos maestros que eran lectores asiduos del *EMEC*, órgano oficial de difusión del Consejo, y no sólo a los que utilizarían su libro en la práctica áulica. Otra de las hipótesis es que el texto, como veremos más adelante, estaba escrito no sólo en un registro no apto para lectores infantiles sino que también se presentaban conceptualizaciones sólo comprensibles por un público adulto.

Nuestra lectura del prólogo, que está dividido en siete partes y precedido por un sumario que contiene los temas a desarrollar, converge en varios núcleos temáticos. Para empezar nos detendremos en la concepción que se enuncia en el texto sobre la nación y, en relación con ésta, la cuestión de la educación nacionalista. Al inicio del texto, Bunge iguala patria a nación y se queja del debilitamiento de la nacionalidad:

La Patria, según se infiere de la sociología, es ante todo y esencialmente el resultado de los sentimientos é ideas sociales de cada pueblo. Si esos sentimientos é ideas no se cultivan y florecen, la Patria se disgrega y corrompe. (...) hasenotado por desgracia últimamente en la República Argentina un cierto debilitamiento de los factores psicológicos de la nacionalidad. (p. 572)

⁴² Para el análisis del prólogo como paratexto autoral seguimos a Maite Alvarado. Ver Alvarado, Maite. *Paratexto*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC (UBA), 1994.

En primer término, no toma a la patria como una comunidad de leyes e instituciones con una voluntad política clara⁴³ sino que ésta sería la nación en el sentido de aquello que se genera a partir de la existencia de una ideología y cultura vernácula compartida. La nación-patria se pondría de manifiesto sólo si se hace hincapié en el sentimiento nacional de cada uno de los miembros de la comunidad. Y el sentimiento nacional sería aquello que acompaña la conciencia de lo nacional, es decir, si tengo conciencia de mi pertenencia a una nación podré reconocer la particularidad de ésta y la diferencia de las demás. Además, el autor presenta aquí su visión psicológica de lo social y considera que aquello que aglutina a los individuos es la unidad de sentimientos e ideas sociales. Como plantea Terán, Bunge “fabrica una suerte de psicohistoria donde el sujeto colectivo es la nación en tanto poseedora de una entidad propia”⁴⁴. El problema de Argentina, según Bunge, es que se está perdiendo la nacionalidad y esto se debe a:

(...) los principios jacobinos de menosprecio por el pasado y la tradición, las modernas ideas de anarquismo é internacionalismo, en cierto modo el carácter un tanto disolvente y levantisco del criollo, y sobre todo el cosmopolitismo de la copiosísima inmigración extranjera. (p. 572)

Es decir, el autor considera que la nación está dada por la peculiaridad étnica que supone el respeto por los mitos de los antepasados, los recuerdos históricos comunes y una cultura originaria que ha dejado un legado. Además, no comulga con la convivencia de ideas extranjerizantes como el anarquismo porque atenta contra el sistema de leyes compartidas y esto supone oponerse al Estado y a la posibilidad de existencia de toda sociedad⁴⁵ y, a la vez, critica al

internacionalismo porque implica la creencia en la ruptura de las fronteras de la nación. Critica, por un lado, al criollo por su necesidad de mantenerse en contacto con el cambio, la rebelión y la modificación de un estado de cosas. Y, por otro lado, critica el fenómeno de la inmigración masiva que trae como consecuencia el cosmopolitismo y produce la ruptura de la homogeneidad sociocultural que es un requisito indispensable para generar el sentimiento nacional. Para Bunge la nación está dada no sólo por el elemento étnico sino también por una cultura cívica; de aquí que podemos concluir que su concepción de la nación implica un entrecruzamiento de distintos modelos, cívico y étnico.

Según Bunge “para combatir tan perniciosas tendencias y amalgamar á la nacionalidad el elemento inmigratorio, no cuentan la sociedad y el Estado con medio más eficaz que la educación”⁴⁶. Como postulan muchos estudiosos del fenómeno nacional, también para el autor de *Nuestra Patria*, la educación va a ser el instrumento fundamental para producir la cohesión social necesaria para generar el nacionalismo ya que va a permitir moldear a los miembros de la comunidad en una cultura homogénea. La educación debe inocular en los escolares cierto universo simbólico que sirva para preparar “al ciudadano en el culto y el conocimiento de la Patria”⁴⁷. La posición de Bunge es coincidente con las posturas modernistas, en especial la de Gellner, que consideran al nacionalismo como producto de la imposición de una cultura desarrollada a la mayoría de la población. Esta imposición se desarrolla a través del sistema educativo que, como sabemos, opera a partir de la manipulación simbólica.

En este marco, los libros de lectura funcionarán como la materialización del curriculum prescripto que establece cuáles son los parámetros a seguir en la práctica en el aula y muestra cuáles son las influencias e intereses que intervienen en

⁴³ Anthony Smith explica de esta manera el concepto de patria y agrega que a partir de que crece el sentimiento patriótico se puede alcanzar la igualdad legal de los miembros de una comunidad. Ver Smith, Anthony; op. cit. (1997).

⁴⁴ Terán, Oscar; op. cit. (2000), p. 171.

⁴⁵ Como teoriza Terán, Bunge pone de relieve el Estado y que éste esté en manos de unos pocos y postula que “el Estado y el derecho son genéticamente anteriores a la

constitución de toda verdadera sociedad”. Ver Terán, Oscar; op. cit. (2000), p. 139.

⁴⁶ Bunge, Carlos O; op. cit. (1910), p. 572.

⁴⁷ Ibidem.

el nivel preactivo⁴⁸. Los libros de lectura, entonces, son el tipo de textos subordinados a cumplir la función de ordenar, legitimar, valorar, clasificar de acuerdo a los parámetros establecidos en el curriculum escrito que rige en determinado momento. Si en el momento que analizamos el curriculum de la escuela primaria tenía, como plantea el inspector Juan Gené, la "misión patriótica de incorporar al extranjero á nuestra nacionalidad, á la vez que la de evitar que se marchiten las tradiciones, las virtudes y los caracteres de nuestra raza en un mal entendido espíritu *modernista social cosmopolita*"⁴⁹, los libros de lectura también van a seguir esas recomendaciones. En este sentido Bunge no es la excepción y en el prólogo explica que su libro está organizado a partir del imperativo de extraer los contenidos de la "rica cantera de nuestra cultura"⁵⁰. Los temas que desarrolla en el texto siguen las pautas básicas de la educación nacional:

Siguiendo un plan de materias, divídese en cuatro partes: 1° *La tradición y la historia del pueblo argentino* (la cultura indígena, la cultura española, el descubrimiento y la conquista, la época del coloniaje, la época de la independencia, la época de la organización nacional); 2° *La poesía argentina* (la poesía popular, la poesía artística); 3° *En el país argentino* (el litoral, la pampa, el interior, la región andina, el Norte, el Sud); 4° *Cuadros y fases de la vida argentina* (el hogar, la casa y la huerta, el niño, la naturaleza, la escuela, la conciencia, el campo, la ciudad, la Nación). (p. 575)

Para Bunge pensar en una educación nacional es rescatar la historia y la tradición porque en su modelo de nación el intelectual es un arqueólogo que rescata las culturas e identidades como

así también la herencia preexistente; es decir, aquí el autor del libro de texto redescubre y reinterpreta el pasado para poder generar el entusiasmo nacionalista. Bunge lo explica así:

Antepongo la historia y la tradición á la leyenda, porque la cultura argentina, como la de todos los pueblos americanos, en razón de la conquista y el coloniaje, y á la inversa de lo que ocurre con los pueblos europeos, ha nacido más bien en la historia positiva y documentada que en las nebulosidades de la prehistoria. (p. 575)

Es decir, prioriza la enseñanza de la historia y la tradición porque está documentada, es decir, se puede demostrar a partir de las fuentes que existen, pertenece a la esfera de lo real y no a la de lo ficcional. En cuanto al pasado histórico no toma en cuenta los hechos más recientes para evitar, según él, "provocar en el aula sentimientos partidistas"⁵¹. Sólo se remite a los hechos que no impliquen distintas versiones o juicios personales como la educación religiosa de Mariano Moreno escrita por Manuel Estrada, el misticismo de Rosas opuesto al espíritu democrático cuyo autor es Ramos Mejía, entre otros textos. Sin embargo, este recorte de los hechos históricos o las referencias a ciertos próceres también puede explicarse por el objetivo de no nombrar o bien borrar algunos temas urticantes como, por ejemplo, el de la inmigración⁵².

Otra de las áreas temáticas que sigue la prescripción de educar en la nacionalidad es la poesía argentina que según el autor es "más íntima y popular que la prosa y la ciencia", que tiene varias ventajas. Por un lado, el lenguaje poético utiliza la lengua nacional sin ningún tipo de "adulteración" extranjerizante. Por otro lado, el lenguaje poético es el utilizado en las clases de declamación para corregir la pronunciación incorrecta de los alumnos inmigrantes y, de esta manera, corregir la

⁴⁸ En relación con el estudio del curriculum y las disciplinas escolares ver Goodson, Ivor. *Historia del curriculum*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995 y también *Estudio del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

⁴⁹ CNE. "Instrucciones de la inspección" en *EMEC*, Año XXIX, N° 460, Tomo XXXVII, Buenos Aires, Abril 30 de 1911, p. 78.

⁵⁰ Bunge, Carlos O.; op. cit. (1910), p. 575.

⁵¹ Bunge, Carlos O.; op. cit. (1910), p. 578.

⁵² Fernando Devoto hace un análisis de distintos libros de historia donde hubo un recorte de sucesos históricos determinados y sobre todo aquellos vinculados con el fenómeno inmigratorio. Ver Devoto, Fernando; op. cit. (1994).

lengua implica necesariamente corregir la nación.

Además, la tutela pedagógica de la literatura y su práctica de lectura permite la formación de identidades; en otras palabras, los textos literarios que se someten a las reglas del discurso dominante se transforman, como analiza Jorge Larrosa, en “instrumentos para persuadir o convencer al lector de la verdad de alguna cosa y (...) para exhortarle a actuar de determinada manera”⁵³. Bunge agrega que otra razón para elegir textos literarios poéticos se debe a que en la primera mitad del siglo XIX, en nuestro país, existen más poetas. Uno de los problemas, según el autor, que trae como consecuencia la elección de textos de poetas es presentarlos al público lector infantil. Por eso los poetas son descriptos a partir de algún rasgo saliente de su carácter para que los niños puedan recordarlos más fácilmente y entren en su universo simbólico más fácilmente. Algunos ejemplos son: “Vicente López y Planes ‘el autor de la *Canción Nacional*’; á Echeverría, ‘el cantor de la Pampa’; á Juan Cruz Varela, ‘el poeta clásico’”⁵⁴. Pero no sólo de “poesía artística” vive la escuela, también está presente la poesía popular como aquella escrita en lenguaje gauchesco. El autor justifica su inclusión alegando que el gaucho es de mucha importancia para la formación de nuestra nacionalidad. Más allá de esta aclaración, el autor presenta ciertas consideraciones didácticas y estéticas respecto a la inclusión de textos inscriptos en la gauchesca:

(...) van por lo que son, con el calificativo propio de su lenguaje, que no llega é constituir un dialecto; antes ha sido ya explicado histórica y críticamente el género; son tan pocos, que en ningún caso dañan la corrección literaria del conjunto; el maestro ha de saber presentarlos, más por su valor instructivo que educativo del gusto...Conviene recordar también que en realidad no hay mayor peligro de que sean imitados en sus defectos, pues la corriente de nuestra

literatura actual tiende á olvidarlos más y más, y hasta á arrojarlos como desecho ó restos sobre la mesa de trabajo de los eruditos. (p. 576)

Los textos de poesía popular gauchescos han sido incluidos por representar a la cultura popular pero sin llegar a considerar el lenguaje utilizado como un dialecto. Es decir, no hay peligro de considerar la inclusión de estos textos como representantes de un dialecto que refiere a una comunidad cultural sino que sólo son un exponente del acervo popular. Su inclusión, agrega Bunge, tampoco rompe con el criterio literario que se ha seguido en el resto del libro y tampoco es posible que se los imite porque no representan ningún modelo a seguir sino, más bien, son fragmentos de cierta expresión popular pero no pertenecen al universo de lo literario. En otras palabras, se menosprecia a las expresiones de la cultura popular y sólo se legitima de manera contundente las producciones literarias de la elite. Nuevamente, entonces, Bunge reivindica su posición de clase y muestra su cara antidemocrática; y, conjuntamente, trama la identidad nacional y define la cultura popular como aquello que no sirve a menos que sea rescatado por la elite y manipulado por ella. Definir lo popular implica para la elite marcar las fronteras del territorio hegemónico y descalificar lo que no pertenece a él.

La cultura popular no es sino una categoría que sirve para interpretar ciertas luchas por los bienes simbólicos. En otras palabras, la cultura popular es una categoría que da cuenta de latensión que existe entre los mecanismos de dominación simbólica que pretenden que las culturas subalternas acepten las representaciones que descalifican a su cultura y las modalidades de apropiación de aquello que es impuesto por la clase dominante⁵⁵.

Otro de los ejes que organizan el libro *Nuestra Patria* es *En el país argentino* donde se presentan distintas regiones geográficas del territorio argentino –la

⁵³ Ver Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 402.

⁵⁴ Bunge, Carlos O.; op. cit. (1910), p. 576.

⁵⁵ Para un análisis pormenorizado del concepto de “lo popular” ver Chartier, Roger. *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora, 1995.

pampa, el litoral, el interior, el norte y el sur—. Este apartado da cuenta de cómo la naturaleza también es un elemento que forma parte del patrimonio identitario nacional. Es decir, el paisaje se constituye en un bien colectivo de la nación y los textos literarios o no construyen una mirada estética sobre el objeto dando cuenta de la importancia que reviste la naturaleza para la constitución del paisaje nacional⁵⁶. En este sentido, como lo plantea Anderson, la aparición de la cartografía también da cuenta de la necesidad de establecer los límites reales del territorio nacional y, por ende, de la naturaleza. Además, en esta parte del libro se describen las costumbres de los pobladores de las regiones citadas de manera estereotipada.

En la última parte del libro presenta el tema *Cuadros y fases de la vida argentina* en el que da cuenta de escenas y prácticas culturales de la vida cotidiana, sujetos e instituciones involucrados en ella, esferas de lo social y, por último, considera a la conciencia y a la nación con mayúscula. En este apartado, Bunge trata de darle una consistencia material y simbólica a la nacionalidad poniendo el acento en la vida cotidiana, en el aquí y ahora de la sociedad en lo moral, en lo comunitario, en las relaciones personales más íntimas; es decir, centrar la mirada en la vida cotidiana permite construir el mundo de lo propio a partir de la particularidad y la genericidad de la realidad social. El autor presenta los espacios sociogeográficos como el campo y la ciudad, aquello que remite a lugares de referencia para el sujeto como la casa, la huerta, la escuela como así también elementos más abstractos como la conciencia, la naturaleza y la nación que operan sobre el nivel simbólico de los sujetos y, además, entra en la esfera de lo privado cuando nombra al hogar. La referencia a la conciencia da cuenta de una cierta posición psicologicista que explicita que la conciencia nacional estaría dada por el reconocimiento por parte de los individuos que conforman una sociedad de ciertas condiciones caracterológicas que hacen que se diferencien del resto de los ciudadanos del

mundo⁵⁷. Por último, en esta parte también considera al niño como sujeto que forma parte de la vida argentina porque se construye a partir de ciertas prácticas socioculturales. La referencia a la vida cotidiana argentina le sirve al autor para constituir la como *realidad*, es decir, el mundo de la vida cotidiana⁵⁸ se impone por sí solo porque está naturalizado, aparece como algo dado, ya está objetivado antes que el sujeto aparezca en escena.

La educación nacional, entonces, es aquella que se ejercita en todas las prácticas en las que se involucra la población incluida la dimensión moral. La enseñanza de ésta es considerada por Bunge como una rama importante dentro de la educación nacionalista. Por esto el autor se jacta de haber seleccionado textos *ad hoc* para que el maestro no tenga dificultades en encontrar materiales para abordar este tema y, agrega, que más allá de la selección de textos con contenido moral todo el libro está orientado en ese sentido. Clasifica a los textos para este fin en cuatro grupos: “moral individual, moral doméstica, moral social y moral cívica”⁵⁹. De alguna manera, con la inclusión de la educación moral está explicitando que para él el aprendizaje de la nación constituye una educación total.

Otro de los ejes temáticos que consideramos es la conceptualización del libro de lectura y su método didáctico. Bunge critica la falta de libros de lectura “verdaderamente nacionales” sobre todo para los últimos años de la escuela primaria:

⁵⁷ Esta posición es criticada por Bauer ya que considera que ninguna representación puede surgir en la conciencia de un individuo sino se da a través de alguna experiencia, es decir, sólo se puede tomar conciencia de la pertenencia a una nación determinada si se tiene la posibilidad de entrar en contacto con la alteridad cara a cara o a través de los medios de comunicación. Ver Bauer, Otto; op. cit. (1979). Un autor que sí considera a la psicología como carácter nacional es Stalin. Ver Stalin, José. “La nación” en *El marxismo y el problema nacional y colonial*, Buenos Aires, Editorial Problemas, 1946.

⁵⁸ Ver Heller, Agnes. *La sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1994. y también Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

⁵⁹ Bunge, Carlos O. ; op. cit. (1910), p. 577.

⁵⁶ Ver Thiesse, Anne-Marie; op. cit. (2001).

Aunque circulan varios así llamados libros de lectura para esos grados, se trata más bien de antologías literarias elementales. Son colecciones de trozos de autores americanos ó argentinos, reunidos, antes bien con el criterio artístico de la selección literaria, que con el criterio pedagógico de educar é instruir al ciudadano en el amor y para el servicio de la Patria. (p. 573).

Aquí reivindica la hechura del libro de lectura pensado en función de las necesidades de la práctica escolar y de la enseñanza nacional, soslayando cuestiones más vinculadas con la literatura canónica de determinada época y critica a las antologías literarias que circularon profusamente en su época como *Trozos selectos* de Alfredo Cosson, *Lecturas selectas* de Calixto Oyuela, entre otras. Además, define a los dos tipos de textos:

La antología es una colección de trozos selectos destinada á usarse en las clases de castellano y literatura, para formar el buen gusto; el libro de lectura es un pequeño tratado de consulta que ha de dar al niño los conocimientos fundamentales de la historia, la tradición, la poesía, el país, el pueblo, todos los deberes de la ciudadanía. La antología se divide generalmente por épocas y géneros; el texto de lectura, por argumentos y materias. La antología corresponde más bien á los colegios, liceos y gimnasios; el libro de lectura, á las escuelas y escuelas normales ó pedagógicas. (Ibidem)

La distinción apunta a tres ejes: por un lado, al propósito de cada uno de estos textos en relación con sus contenidos; por otro lado, a la manera de organización de cada uno de ellos y, por último, a quiénes son los destinatarios de cada material didáctico. En relación con nuestro análisis queremos destacar la conceptualización de Bunge acerca de los contenidos y finalidad del libro de lectura: éste último funciona como una enciclopedia que contiene los saberes fundamentales que le permiten acceder al alumno al conocimiento total de la educación nacional. Es decir, el libro de lectura se presenta como un tratado acerca de la nación y de las obligaciones cívicas de los

ciudadanos. No importa educar en el gusto sino que se trata de educar en los temas que conforman el universo nacional. Por esto el autor expresa que se ha dedicado a escribir este libro de lectura como un “humildísimo homenaje á la Patria de nuestros mayores, de nosotros y de nuestra prosperidad”⁶⁰. Además, el autor aclara que el libro de lectura debe estar organizado con el “método de enseñanza concéntrica” que permite ir profundizando año a año los contenidos que se aprenden desde el inicio de la infancia y no, como se estilaba en la enseñanza escolástica, pasar de una materia a la otra sin tener en cuenta lo aprendido previamente. Este método es el motivo por el cual el autor justifica la extensión desmesurada e infrecuente en libros de texto para la escuela primaria y, además, agrega que no hay contenidos superfluos sino que “todos sus trozos tratan de temas capitales”⁶¹. La preocupación por el método fue una constante de los pedagogos positivistas que proponían una estructuración de la práctica pedagógica. En la quinta parte del prólogo se dedica a explicar que el criterio ha sido seleccionar textos de autores argentinos en su mayoría y transcribirlos textualmente –excepto, aclara el autor, en algunos casos que para no “recargar” el trabajo de los niños se los adapta o se los modifica en algunas partes-. Esto último lo justifica diciendo que “un libro de lectura no es un mosaico de trozos yuxtapuestos, sino una verdadera unidad organizada con un criterio técnico amplio”⁶² y, por ese motivo, algunos textos han sido amoldados al uso escolar.

Al final del prólogo se presenta el último eje temático que consideramos para su análisis: su posición político educativa. Justificándose en que se basa en un hecho por todos conocido, critica el nivel elemental presente en el sistema educativo y, conjuntamente, describe a la población escolar desde el déficit en relación con los saberes:

Los alumnos que ingresan de 6° grado en los colegios nacionales no poseen las

⁶⁰ Ibidem, p. 573.

⁶¹ Ibidem, p. 580.

⁶² Ibidem.

nociones necesarias, su vocabulario es demasiado pobre y grosero, carecen del hábito del método y de la observación. (p. 582)

Culpa directamente a la escuela primaria y los métodos traídos al país por Sarmiento como el de Pestalozzi y Froebel porque introducen el juego como elemento central y, según Bunge, el aprendizaje se facilita. Critica esta postura por considerarla simplificadora y generalizadora y, sobre todo, por debilitar las exigencias académicas. Tal vez esto se pueda interpretar teniendo en cuenta que en el plan político educacional de Sarmiento la prioridad fue la enseñanza primaria que garantizaba una cierta homogeneidad cultural pero que sólo constituía un mínimo de enseñanza básica. Para combatir esto, Bunge rescata la necesidad de introducir libros de lectura más complejos como se hace en Europa y, de esta manera, considera que no se desaprovecharán “las naturales dotes de las nuevas generaciones con evidente prejuicio de nuestra cultura nacional”⁶³. Más allá del pesimismo, la propuesta didáctica de Bunge –como todo positivista– es garantizar el progreso a través del uso de determinadas estrategias que pongan en movimiento las capacidades naturales de los individuos. Y, en este sentido, su proyecto educacional tiene como objetivo atacar los males de la sociedad argentina, respetando las capacidades naturales de los individuos y las consecuentes diferencias en la estructura social, con el objetivo de constituir una cultura nacional. El prólogo a *Nuestra Patria* puede considerarse como un capítulo en la producción intelectual de Carlos Octavio Bunge ya que si recorremos brevemente su bibliografía anterior podremos observar diferencias notorias en cuanto a ciertas posiciones ideológicas. En el prólogo analizado Bunge postula que la nación se resguarda en el pasado y es necesario redescubrirlo y reinterpretarlo para ponerlo en escena en la educación y, en consecuencia, generar la emoción nacionalista en la población escolar. El autor, como hemos visto, rescata la cultura indígena y la considera como cuna

de la cultura nacional. Si analizamos esto en relación con los estudios del nacionalismo, podemos decir que Bunge se coloca en la posición perennialista que hace hincapié en el pasado étnico. Este planteo se contradice con lo que postula en *Nuestra América*⁶⁴ acerca del peligro de cruzar ciertas razas que no sean afines y, además, desarrolla un discurso fuertemente racista y que dialoga con el darwinismo cuando da cuenta de la necesidad de clasificar a las personas de acuerdo a la forma del cráneo, de las manos, de las uñas ya que este análisis va a permitir descubrir el elemento racial exótico y, por lo tanto, inferior. Otra de las tensiones que se observan en la producción intelectual de Bunge es respecto de su posición elitista y antidemocrática. En el prólogo analizado, en consonancia con las ideas nacionalistas necesarias para consolidar el proyecto político del momento, postula la necesidad de que la población sea educada en la historia y la literatura para permitir el progreso de la nación y, de esta manera, derramar una cultura desarrollada que dé lugar a la formación de ciudadanos cultos y respetuosos de la nación. En cambio, en *Estudios filosóficos*⁶⁵ considera que la desigualdad es algo dado y que a aquellos más inteligentes y poderosos no les conviene la igualdad. En otras palabras, Bunge dirige todo su accionar hacia la consolidación de una elite que refuerce su autoridad sobre los individuos considerados inferiores. Es decir, para este autor hay ciertos sujetos que pertenecen a una minoría culta y son los que pueden interpretar la sociedad e imponer un orden legal y moral. De allí que podamos observar cómo se tensiona el modelo nacionalista modernista que presenta en *Nuestra Patria* con ciertas teorías bungeanas antidemocráticas y elitistas. Para pensar la idea de nación y, aún más, la transposición de esa idea a la institución escolar a través de un libro de lectura Bunge debió reciclar su sistema ideológico. Esta operación generó en Bunge una tensión entre la propuesta de

⁶⁴ Bunge, Carlos O. *Nuestra América (Ensayo de psicología social)*, Buenos Aires, Valerio Abeledo Editor, 1905.

⁶⁵ Bunge, Carlos O. *Estudios filosóficos*, Buenos Aires, Casa Vaccaro, 1919.

⁶³ Ibidem, p. 583.

nacionalizar la población desde la educación y ciertas convicciones intelectuales propias. El sistema nacionalitario de Bunge en el prólogo a *Nuestra Patria* se ubica en una hibridación de tipologías de nación. Por un lado, como decíamos antes, adscribe al modelo perennialista que sostiene que la nación es un producto del pasado pero, a la vez, se inscribe en la perspectiva modernista porque considera que la nación tiene su origen en el nacionalismo y que la educación va a ser el instrumento que permitirá derramar una cultura desarrollada sobre una cultura primitiva. No obstante esto, también considera que la nación es el sujeto colectivo y que ésta remite a la psicología de una comunidad; es decir, se posiciona desde la tipología psicologicista de la nación que considera que los individuos de una sociedad necesitan identificarse con grupos mayores a ellos mismos y que esto se va a dar a partir de la existencia de una conciencia nacional. Aún más, el concepto de nación que aparece en este prólogo se puede analizar desde la posición posmodernista específicamente en relación con la perspectiva que considera que en las regularidades de la vida cotidiana se genera la nación. Por último, también podemos leer la idea de nación bungeana desde la perspectiva gramsciana en el sentido de que son los intelectuales los que con su labor generan la nación.

5. Conclusiones

El nacionalismo de Bunge como el de otros tantos intelectuales argentinos no puede reducirse a una tipología ni tampoco a una transferencia de las ideas nacionalistas europeas sino, más bien, es una trama multidimensional que funciona como un espejo de una realidad sociopolítica y cultural muy compleja y en constante transformación. Más allá de estas salvedades, en el caso de Bunge pensar la nación en consonancia con un proyecto político inclusivo –en el sentido de homogeneizar una población social heteróclita y diversa a través de la educación– produjo una fuerte tensión en su sistema de creencias. Sin embargo, fue un colaborador habitual de *EMEC* y un intelectual orgánico que apoyó firmemente el proyecto de educación

patriótica promovido por Ramos Mejía durante su gestión como presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1913.

Estado, patria, lengua, sentimiento nacional, cultura vernácula, raza son algunas de las categorías que entran en juego en el momento de definir qué es la nación. Esta empresa va a estar a cargo de los intelectuales y la producción de libros de lectura no va a ser ajena a esta operación. Es en este sentido que el prólogo analizado –además del libro de lectura en sí– se puede leer como el manifiesto de educación patriótica bungeano que funcionó como un dispositivo escolar que tenía el objetivo de acercar el universo simbólico oficial con el fin de territorializar en la escritura a la nación. Un intelectual como Bunge escribe un libro de texto como una operación claramente política que no es otra que marcar los límites de la modernización y democratización y, conjuntamente, señalar cuáles deben ser los contenidos de la nacionalización. Es decir, en la escritura de este libro de texto se puede observar una forma de intervención intelectual respecto de la conformación de la nación y de la consolidación del nacionalismo. La nación será la instancia a partir de la cual se ordene, normalice y clasifique el mundo social, y los libros de texto serán uno de los instrumentos para llevar a cabo esa tarea.

Bibliografía

- Alvarado, Maite. *Paratexto*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC (UBA), 1994.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Buenos Aires, F.C.E., 1993.
- Angenot, Marc. *Interdiscursividades. De hegemonías y disidencias*, Córdoba-Argentina, Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 1998.
- Apple, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.
- Apple, Michael W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Bauer, Otto. "Observaciones sobre la cuestión de las nacionalidades" en Cawler,

Richard y otros. *La segunda internacional y el problema nacional y colonial (segunda parte)*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, (N° 74), 1978.

Bauer, Otto. *La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia*, México, Siglo XXI, 1979.

Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Bertoni, Lilia A. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, F.C.E., 2001.

Bombini, Gustavo. "Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina, 1884-1960", dirigida por la doctora Ana María Barrenechea. (FF y L, UBA.1998), en prensa.

Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985.

Bourdieu, Pierre. "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento" en Gimeno Sacristán, José (comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1989.

Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

Braslavsky, Cecilia. "Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)" en Cucuzza, Héctor R. (comp.). *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 1996.

Carbone, Graciela. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, F.C.E., 2003.

Chartier, Roger. *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora, 1995.

Choppin, Alain. "Pasado y presente de los manuales escolares" en Ruiz Berrio, Julio. *La cultura escolar en Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

De Certeau, Michel. "Leer: una caza furtiva" en *La invención de lo cotidiano, 1/Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana –Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1996.

Devoto, Fernando. "Idea de nación (inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto de Argentina) en *Ibero-Americana Pragensia*, Año XXVIII, 1994, Universidad Carolina, Praga.

Escudé, Carlos. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella- Editorial Tesis, 1990.

Fernández Bravo, Álvaro. *Literatura y frontera. Procesos de territorialización en las cultura argentina y chilena del siglo XIX*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana-Universidad de San Andrés, 1999.

Fernández Bravo, Álvaro (comp.). *La invención de la nación. Lecturas de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Floria, Carlos. *Pasiones nacionalistas*, Buenos Aires, F.C.E., 1998.

Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*, México, Alianza, 1991.

Goodson, Ivor F. *Historia del curriculum*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.

Goodson, Ivor F. *Estudio del curriculum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Gramsci, Antonio. *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972.

Gramsci, Antonio. "La formación de los intelectuales" en *Cultura y literatura*, Barcelona, Península, 1977.

Heller, Agnes. *La sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1994.

Johnsen, Egil Børre. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

Kautsky, Karl. "La nacionalidad moderna" en Bernstein, Eduard y otros. *La segunda internacional y el problema nacional y colonial (primera parte)*, México, Cuadernos Pasado y Presente, n° 73, 1978.

Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1998.

Montaldo, Graciela. *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 1999.

Parekh, Bhikhu. "El etnocentrismo del discurso nacionalista" en Fernández Bravo, Álvaro (comp.). *La invención de la*

nación. *Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Pérez-Agote, Alfonso. "Hacia una concepción sociológica de la Nación" en Pérez-Agote, Alfonso (ed.). *Sociología del nacionalismo*, Vitoria, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1989.

Portantiero, Juan Carlos. *Los usos de Gramsci*, Buenos Aires, Folios Ediciones, 1983.

Portelli, Hugues. *Gramsci y el bloque histórico*, México, Siglo XXI, 1990.

Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

Puiggrós, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna, 2002.

Purves, Alan. "Introducción" en Johnsen, Egil B. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

Smith, Anthony. *La identidad nacional*, Madrid, Trama, 1997.

Smith, Anthony. "¿Gastronomía o geología? El papel del nacionalismo en la reconstrucción de naciones" en Fernández Bravo, Álvaro. *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Spiegelburd, Roberta. "¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916)" en Cucuzza, Héctor R (dir.) y Pineau, Pablo (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002.

Stalin, José. "La nación" en *El marxismo y el problema nacional y colonial*, Buenos Aires, Editorial Problemas, 1946.

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

Terán, Oscar. *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo. Derivas de la "cultura científica"*, Buenos Aires, F.C.E., 2000.

Thiesse, Anne-Marie. *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-Xxe siècle*, Paris, Editions du Seuil, 2001.

Fuentes primarias

Bunge, Carlos O. *Nuestra América (Ensayo de psicología social)*, Buenos Aires, Valerio Abeledo Editor, 1905.

Bunge, Carlos O. "Teoría de un libro de lectura escolar" en CNE. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 456, Tomo XXXV, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1910.

Bunge, Carlos O. *Estudios filosóficos*, Buenos Aires, Casa Vaccaro, 1919.

Bunge, Carlos O. *Nuestra Patria*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, s/r [1910]. Vigésima edición.

CNE. "Nuevos programas de estudios para las escuelas urbanas, rurales y de adultos de la provincia de Entre Ríos. Espíritu del programa y direcciones para aplicarlos" en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, n° 423, Tomo XXVI, Marzo 31 de 1908, Serie 2 n° 43.

Gené, Juan. "Instrucciones de la inspección" en CNE. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 460, Tomo XXXVII, Buenos Aires, Abril 30 de 1911.

Rojas, Ricardo. *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1971.