



PID 3107

La operación de nacionalización educativa: hegemonía normalista, canon escolar e intervención intelectual en la historia de la cultura escrita en la Argentina

de Miguel, Adriana; Román, Mario Sebastián, de Biaggi, María Lidia; Sabotigh, Carina

AUTORES: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

(Paraná, Entre Ríos, Argentina)

CONTACTO: demiguel.adriana@gmail.com

Resumen

El artículo presenta aspectos poco explorados de la operación de recreación hegemónica llevada a cabo a través de la nacionalización educativa en la Argentina de comienzos del siglo xx. Se analiza la reacción oligárquica frente a impacto cultural de la inmigración a partir del estudio de la vinculación entre el campo pedagógico y el campo intelectual. Especialmente, la articulación discursiva entre la educación normalista, la política educativa de José María Ramos Mejía y la recuperación del folclore realizada mediante la Encuesta Láinez editada por Ricardo Rojas. Por último, se avanza en el estudio del cambio de signo ideológico y en el uso pedagógico de los contenidos folclóricos propios de la cultura oral en la formación del canon escolar.

Palabras clave: Normalismo, cultura escrita, nacionalismo, canon escolar, Encuesta Láinez

Introducción

Cuando todo indicaba que durante el Centenario de la Revolución de Mayo se iban a celebrar los logros educativos alcanzados por el Normalismo en la Argentina, los efectos no previstos de la política migratoria y su negativo impacto en las escuelas empezaban a ser motivo de preocupación por parte de la dirigencia educativa. La función política de la educación, que durante medio siglo había generado un sujeto pedagógico subordinado a la hegemonía letrada, ahora resultaba insuficiente porque ya no podía contener el conflicto. Así es, frente a la irrupción de la diferencia cultural y lingüística que traían los inmigrantes, la articulación pedagógica entre república letrada y ciudadanía restringida empezaba a expresar su intrínseca contradicción, poniendo de manifiesto que la educación resultaba insuficiente para seguir conteniendo el antagonismo instalado en el seno de la república conservadora.

En este nuevo clima de época marcado por la problemática integración de los extranjeros, los debates pedagógicos acerca del rol de la escuela se intensificaron. Dentro de esta disputa ideológica por la definición de la identidad nacional puede señalarse que la respuesta estatal fue contundente. En efecto, desde los más altos niveles del gobierno oligárquico se inicia un proceso de recreación hegemónica basado en una política educativa mediante la cual se determinó una nueva función política para la educación argentina. De ahí en más, el discurso pedagógico se orientará hacia la formación de la nacionalidad y nuevamente el Normalismo desde las aulas liderará esta transformación cultural.

Con el objeto de comprender un poco más cómo se dio este cambio transcendental en la historia de la cultura escrita en la Argentina y para tratar de explicar el impacto de la homogeneización cultural que supuso la incorporación masiva de los niños criollos e inmigrantes al mundo simbólico de la escritura, vamos a desarrollar en este artículo una serie de argumentos tendientes a reconstruir un capítulo fundamental que, a pesar de la importante bibliografía especializada existente sobre educación y nacionalismo, todavía tiene aspectos poco explorados. En tal sentido, consideramos que nuestra investigación ofrece un aporte para la reconstrucción histórica del giro educativo nacionalista, focalizando la interpretación narrativa en la intervención del Normalismo en esta nueva articulación educativa entre la hegemonía de la cultura escrita y la formación de la nacionalidad argentina.

El primer argumento puede resumirse sosteniendo que la dirigencia normalista consiguió formular una nueva articulación discursiva entre pedagogía y política porque pudo implementar un exitoso programa de nacionalización educativa dejando atrás los rasgos cosmopolitas propios del normalista decimonónico. Dicho programa básicamente consistió en un reforzamiento del poder educativo estatal mediante el disciplinamiento pedagógico y la homogeneización cultural y lingüística de los sectores populares nativos e inmigrantes. Pero esta política educativa oficial no se limitó solamente a reprimir las identidades extranjeras antagónicas o a controlar la reproducción ideológica de las subalternas nativas sino que su éxito se debió a la fuerza propositiva que alcanzó la educación patriótica para construir un nuevo imaginario pedagógico nacional. Es decir, nuestro objetivo es analizar la positividad (en el sentido foucaultiano del término) de este nuevo orden del discurso pedagógico hegemónico producido por el Normalismo en torno a un significado unívoco de la patria que tuvo el poder simbólico suficiente como para interpelar y constituir identidades nacionales.

En segundo término, vamos a proponer que el impacto de la nacionalización educativa en gran parte se debió a que la construcción de la identidad nacional se canalizó a través de la alfabetización. En relación con la hipótesis anterior, también hay que señalar otra cuestión central: el proceso de alfabetización fue regulado por un canon escolar nacional. En efecto, la formación de una serie canónica de libros de lectura escolar fue parte sustancial de la educación patriótica y es justamente a través del uso de este repertorio textual oficial que en el curso de la alfabetización los alumnos criollos y extranjeros iban deviniendo argentinos al ritmo de la enseñanza de la lectura y la escritura. Es decir, a medida que iban siendo alfabetizados constituían su identidad como argentinos al inscribir su acceso a la escritura

dentro del sentido unívoco de nacionalidad que los libros de lectura escolar transmitían. En suma, la alfabetización fue puesta al servicio de la constitución de la nacionalidad.

Ahora bien, en el contexto de esta nueva construcción discursiva nacionalista es importante desarrollar un tercer argumento. Se trata de un aspecto poco explorado en la bibliografía especializada y que constituye otros de los aportes de esta investigación (de Miguel, de Biaggi, Enrico, Román, 2007) Nos referimos a la articulación discursiva entre el campo pedagógico y el campo intelectual y aún más específicamente entre el Normalismo y algunos intelectuales claves como Leopoldo Lugones, Joaquín V Gonzalez, Octavio Bunge o Ricardo Rojas. Ahora bien, en función del recorrido investigado nos interesa estudiar el aporte realizado por Ricardo Rojas al programa educativo nacionalista que el Normalismo llevó adelante. Esto es, lo que vamos a analizar es la función que cumplió el autor en la operación de nacionalización educativa ejecutada a partir de la gestión ministerial de José María Ramos Mejía. En efecto, puede desde ya anticiparse que el giro nacionalista que tomó la educación encontró en la obra y en la intervención de Rojas los fundamentos ontológicos de la nacionalidad escritos en una nueva versión de la historia argentina que otorgaba una justificación pedagógica para la recuperación del folclore.

1. La educación patriótica como estrategia de recreación de la hegemonía pedagógica normalista

En 1908, José María Ramos Mejía es nombrado como presidente del Consejo Nacional de Educación con el claro propósito de poner a la escuela al servicio de un proyecto de educación patriótica capaz de enfrentar el peligro provocado por el conflicto de integración de los inmigrantes que estaban poblando el país y que ponían en entredicho el significado de la nacionalidad argentina.

A tal fin, la dirigencia normalista asume el desafío de la nacionalización educativa y liderada por los grupos positivistas más autoritarios emprende la tarea político-pedagógica de recrear la hegemonía cultural mediante la normalización del sistema educativo. Esto es, la homogeneización del discurso pedagógico en sus dimensiones didáctica, textual y lingüística. Así fue que durante tres décadas, los normalizadores libraron una intensa lucha discursiva, controlando y reprimiendo la reproducción de la diferencia cultural de los extranjeros, imponiendo la propuesta oficial en las escuelas de las colectividades inmigrantes y expandiendo el sentido unívoco de la nacionalidad a lo largo de todo el sistema de instrucción pública.

Justamente, es durante la gestión de Ramos Mejía, bajo la presidencia de José Figueroa Alcorta, cuando el conflicto social se agrava debido a la resistencia política provocada por la acción de grupos anarquistas y comunistas y a las huelgas organizadas por los sindicatos obreros liderados mayoritariamente por extranjeros. El punto de máxima tensión ocurrió con un fallido atentado contra el propio presidente de la nación, lo cual daría inicio a una época signada por las luchas populares y la consecuente represión policial. La cuestión social estalló durante la manifestación del 1 de mayo de 1909 y fue ferozmente reprimida bajo el amparo de la Ley de Residencia puesta en vigencia para expulsar a los extranjeros acusados de atentar contra la seguridad nacional.

Frente a los negativos resultados no previstos del programa alberdiano, muchas eran las voces de alarma que advertían sobre la peligrosa situación que estaba atravesando el país y no cesaban de denunciar la amenaza que para la identidad nacional representaban la ideologías foráneas traídas por la inmigración. A tal punto llegaba la preocupación de la élite intelectual, que hasta el mismo Sarmiento señalaba el problema de la nacionalización de la población extranjera lanzando esta inquisidora pregunta: «Argentinos! ¿Desde dónde y hasta cuándo?»

En este conflictivo contexto social, la primera medida que adopta Ramos Mejía es llevar adelante un diagnóstico sobre el estado de la educación primaria en todo el país. La investigación fue encargada a los inspectores nacionales quienes debían relevar la situación de las escuelas en las provincias y territo-

rios nacionales, poniendo especial interés en la presencia de elementos culturales extranjerizantes. Los resultados de esta investigación, difundidos en los informes de gestión de Ramos Mejía de 1908 y 1909, concluían que la educación estaba atravesando una grave crisis debido al avance de ideologías foráneas que suponían un serio riesgo para la nacionalización de las nuevas generaciones. (Ramos Mejía, 1913)

Si la integración de los inmigrantes ya era conflictiva en las escuelas estatales, adquiría aún mayor visibilidad en aquellas controladas por las colectividades extranjeras. En éstas, la situación era tan grave que llegaban a celebrarse actos escolares para conmemorar las efemérides del país de origen de los alumnos, desconociendo totalmente las fiestas patrias argentinas. De hecho, las colectividades extranjeras iban creando instituciones y asociaciones de todo tipo y finalidad para contener y nuclear a sus integrantes y dentro de estas manifestaciones culturales extranjeras, la educación era un espacio fundamental de cohesión grupal que conseguía mantener unidos a los inmigrantes, confirmando su nacionalidad de origen y garantizando la continuidad cultural y lingüística en sus descendientes. (Lilia Bertoni, 2007)

Unos años antes del informe de Ramos Mejía ya se habían encendido las alarmas frente al problema de la nacionalización de la población extranjera. En 1894, Indalecio Gómez, diputado por Salta, había presentado un proyecto de ley sobre exclusividad del idioma nacional en todo tipo de escuelas. Se inspiró ampliamente en las argumentaciones que los políticos santafesinos usaron entre 1890 y 1893, con motivo de los conflictos ocurridos en las colonias agrícolas italianas. Gómez se respaldó también en un informe de la Intervención Federal en Santa Fe sobre el estado de sociabilidad en la provincia, elaborado luego de los acontecimientos revolucionarios de 1893. Allí, en escuelas de inmigrantes, maestros extranjeros enseñaban en italiano y en alemán a la primera generación de niños nacidos en el país que no llegaban a aprender el castellano ni a saber siquiera que eran argentinos.

En opinión de Gómez, el problema amenazaba extenderse a otras provincias. En Chubut señalaba que: «el estado de cosas es mucho más grave, porque existe dentro y fuera de las escuelas (...) todo es galense allí y las autoridades argentinas (son) como huéspedes en aquel territorio». En Entre Ríos, el oriente de Córdoba y la provincia de Buenos Aires «el desorden no ha tomado las proporciones que en el Chubut pero se sienten sus primeros gérmenes», y hay que «ahogarlos rápidamente» para que el mal no tome «proporciones colosales» (Bertoni, 2007:190)

En relación concretamente con la educación en la ciudad de Buenos Aires, en diciembre de 1887, Estanislao Zeballos, presidente del Consejo Escolar del distrito XI de la ciudad de Buenos Aires, ya había puesto de manifiesto su preocupación por la escasa atención que en las escuelas estaban teniendo las acciones que se entendía generarían adhesión a la patria y propiciarían la formación de la nacionalidad, tales como la importancia de los símbolos patrios, los actos escolares y la enseñanza de la historia nacional. Los actos escolares no formaban parte de la rutina escolar sino que quedaban a criterio y voluntad del director o los maestros que en general eran escasos, con formación insuficiente y la mayoría extranjeros.

Por su parte, Ramos Mejía en su informe menciona las visitas realizadas junto al inspector Pablo Pizurno a las escuelas porteñas. En ellas se observaba la presencia dominante de la educación extranjera que llegaba al grado de generar confusión acerca de quiénes eran las autoridades gubernamentales. Síntoma de ello era la presencia de retratos de monarcas italianos en algunas instituciones como por ejemplo el caso de la escuela Mitre. Al mismo tiempo, se informa sobre la escandalosa situación de rebeldía estudiantil producida en una escuela del barrio de la Boca. Precisamente, fue durante un acto escolar que los alumnos silbaron el himno nacional y arrojaron piedras contra el escudo argentino, ostentando corbatas rojas y cantando el himno al trabajo. A todo esto se suma el riesgo que entrañaba dejar la enseñanza en manos de maestros extranjeros, tal como se evidencia en la escuela Avellaneda en donde una maestra rusa dictaba clases en ruso negándose a enseñar en castellano.

Ahora bien, como advertían los informes de Zeballos y Gómez, la conflictividad educativa provocada por las dificultades de integración de los extranjeros no era exclusiva en la ciudad de Buenos Aires. Por

el contrario, en las provincias el problema se potenciaba debido a la escasa presencia de la escuela pública en la campaña. En su lugar, se iban instalando escuelas controladas por las propias colectividades de inmigrantes, siendo especialmente indicativo de la resistencia educativa el caso de las escuelas controladas por extranjeros en Entre Ríos. Según se consigna en el informe de Ramos Mejía, los inspectores denunciaban el uso del hebreo como lengua de alfabetización en las escuelas mantenidas por la colectividad judía y del alemán en las instituciones educativas en las aldeas alemanas.

La preocupación era máxima en el caso de las colonias de alemanes del Volga radicadas en Entre Ríos y en aquellas otras instaladas en la zona de Esperanza en la provincia de Santa Fe. Allí, la resistencia al castellano era notoria, dado que a pesar de las continuas recomendaciones de los inspectores, los maestros alfabetizaban en alemán. En el informe de 1908 se hace referencia a esta situación y se evalúa su gravedad denunciando que la educación de los niños estaba totalmente en manos de las escuelas de la colectividad, en donde maestros alemanes dictaban las clases en su idioma. Por si esto fuera poco, existía una fuerte presencia de la religión en estas escuelas. Encima, la tensión se agudizaba por la mala relación con los inspectores, quienes intentaban imponer el control normalista a una colectividad extranjera opuesta a la asimilación cultural y contraria a la subordinación educativa. Y esto era así porque los colonos alemanes resistían el disciplinamiento educativo de la burocracia normalista y defendían su diferencia cultural, religiosa y lingüística ante lo que consideraban un avasallamiento estatal contra la identidad cultural germana. Esta política de homogeneización encontró en la burocracia normalista un aliado político clave, que no cesó en su empeño por reprimir las iniciativas educativas de los alemanes toda vez que se imponía a la escuela pública como el único modelo cultural legítimo. (Carli, 1995; de Miguel, 1997)

Desde la perspectiva oficial, esta situación de rebeldía educativa de las escuelas alemanas era inadmisibles y solo podía resolverse mediante medidas represivas que comenzaron a implementarse a partir de la década del 80. Pero a pesar de la continua vigilancia de los inspectores, la situación no conseguía resolverse y para la época de la gestión de Ramos Mejía se había agravado notablemente. Fue así como en sintonía con el giro nacionalista que comenzaba a transformar la función política de la educación, durante todo el año 1908 se controló de cerca lo que estaba sucediendo en las escuelas alemanas de Entre Ríos. A tal fin, el Consejo Provincial de Educación de Entre Ríos presidido por Manuel Antequeda en colaboración con las máximas autoridades nacionales representadas por el normalista entrerriano Ernesto Bavio, que era secretario de Ramos Mejía e inspector nacional, fue enviado por el Consejo Nacional de Educación para potenciar las estrategias de control educativo en las escuelas alemanas reprimiendo la resistencia pedagógica. Por eso, Antequeda y Bavio decidieron tomar medidas coercitivas llegando incluso a clausurar algunos establecimientos que se negaban a la normalización. El objetivo era imponer el currículo oficial, suprimir el uso del idioma alemán en la enseñanza y prohibir la influencia religiosa en esos establecimientos.

2. Formación del canon escolar y nacionalización educativa

Para la dirigencia normalista, las dificultades de integración de la población inmigrante a la cultura argentina también se debían a motivos específicamente pedagógicos. Identificaban el problema en la vigencia de un currículo enciclopédico desactualizado y al uso de bibliografía extranjera. Es decir, a la desactualización de los planes de estudio que no atendían a la formación de la identidad nacional, había que agregar el uso de bibliografía extranjera en la formación de los maestros y en la alfabetización de los alumnos. (de Miguel, 2012)

Como sabemos uno de los ejes centrales de educación normalista fue la formación del canon escolar mediante la producción de textos escolares destinados tanto a la formación profesional del magisterio como a la alfabetización de los niños. En tal sentido, dos son claramente las etapas que hemos podido

identificar en el proceso de construcción canónica. Una primera etapa arranca con la fundación del Normalismo y consistió en una operación de traducción del canon pedagógico moderno. Luego, una segunda etapa coincide con el giro educativo nacionalista del Centenario y se prolonga durante toda la década del 30. Fundamentalmente este segundo período estuvo dado por la producción de una pedagogía nacional a partir del surgimiento de autores formados en el campo normalista, la aparición de editoriales educativas locales y la publicación en estas editoriales de libros de lectura escolar y manuales pedagógicos escritos por educadores argentinos.

Dentro de los períodos arriba identificados es importante distinguir la presencia de dos series textuales distintas y correlacionadas que estructuraron el canon escolar normalista. Una serie que denominamos «repertorio textual de capacitación» está compuesta por la bibliografía con la que se llevó a cabo la formación del magisterio en las Escuelas Normales. En la primera etapa, dicha serie es como señalamos en otro artículo resultado de la operación de traducción pedagógica desarrollada en la segunda mitad del siglo XIX. Ante la falta de textos, los normalistas tuvieron que abocarse a la tarea de traducir las obras más relevantes del canon pedagógico moderno. En particular, traducen desde el inglés los textos centrales de la vanguardia pedagógica norteamericana. Dicha operación de traducción del canon pedagógico norteamericano fue realizada conjuntamente por destacados pedagogos argentinos, intelectuales románticos, las maestras norteamericanas traídas por Sarmiento y las primeras generaciones de normalistas argentinos.

En cuanto a la función política de esta operación de traducción anticánónica puede sostenerse que tuvo un claro objetivo anticolonial orientado a clausurar la educación hispana católica heredada. En su reemplazo se propuso hacer una total renovación del canon pedagógico que permitiera la formación profesional del magisterio de acuerdo con las nuevas tendencias de la pedagogía moderna del siglo XIX.

Sin embargo, a comienzos del siglo XX, en el contexto del giro nacionalista que estaba cobrando la educación argentina, comienza a sentirse el agotamiento de este canon y muchos normalistas empiezan a criticarlo por extranjerizante e inadecuado para la nueva función nacionalizadora que se intentaba dar a la educación pública. En el marco de esta crítica, cobra gran impulso como dijimos anteriormente la producción de una pedagogía nacional escrita por los propios pedagogos argentinos. (Carli, 2002)

Con respecto a la otra serie textual que hemos denominamos «repertorio textual de alfabetización», la misma está compuesta por los libros de lectura usados para enseñar a los alumnos a leer y escribir. En efecto, durante las primeras décadas del Normalismo tampoco existía material de alfabetización adecuado producido en el país. Por lo tanto, los libros de lectura también tuvieron que ser traducciones de autores de distinto origen. De este modo, las cartillas, catecismos y silabarios utilizados en la colonia fueron reemplazados por modernos libros de lectura escolar escritos por autores extranjeros que eran traducidos o importados.

La traducción de libros de uso escolar ponía en evidencia un serio déficit bibliográfico y fue por eso que la producción de libros de lectura y manuales pedagógicos nacionales escritos por pedagogos argentinos y publicados por editoriales locales se consideró prioritaria. A tal fin, la dirigencia normalista al frente del Consejo Nacional de Educación se abocó de lleno a incentivar y regular la producción local y el uso escolar de los textos de acuerdo a los criterios normativos que regulaban el canon pedagógico. (Linares, 1998; Spregelburd, 2002)

Pero pese a la incipiente circulación de estos libros de autores nacionales, a comienzos del siglo XX la bibliografía extranjera no dejaba de utilizarse especialmente en las escuelas asociadas a las colectividades de inmigrantes. Esto provocaba serios problemas porque muchos de los libros usados en la alfabetización no estaban escritos en castellano, con lo cual ni siquiera se podía garantizar que los alumnos aprendieran a leer y escribir en el idioma nacional.

Posiblemente el caso más resonante fue el popular libro «Corazón» de Edmundo de Amicis que era masivamente leído en las escuelas italianas instaladas en Argentina. Es por eso que, cuando Ramos

Mejía comienza a ejecutar su política de nacionalización educativa toma una medida claramente represiva como es prohibir la circulación del libro «Corazón» en las escuelas e imponer en su reemplazo la lectura obligatoria de «Recuerdos de Provincia» de Sarmiento. (Sprengelburd, 2002)

La prohibición de la obra de Amicis estaba en consonancia con la opinión de los normalistas quienes consideraban que estos libros de lectura importados eran perjudiciales porque generaban un efecto de lectura negativo, agravado por el hecho de que eran utilizados por maestros extranjeros que no hablaban bien el castellano. Por lo tanto, el uso de libros de lectura escolar extranjeros agudizaba tremendamente el problema lingüístico dificultando todavía más la alfabetización en castellano de los niños inmigrantes. Es decir, encima de que el castellano no era su lengua materna, tampoco los hijos de los inmigrantes estaban recibiendo la educación lingüística adecuada al ser alfabetizados con bibliografía extranjera por maestros que no dominaban suficientemente bien el idioma nacional.

Ahora bien, la política de lectura oficial no fue solamente represiva, no se limitó a controlar la circulación y prohibir la lectura de libros extranjeros sino que también fue complementada con la decidida voluntad política de construir un nuevo canon escolar nacional. Es por eso, que entre otras medidas nos interesa resaltar que a partir de 1911 el Consejo Nacional de Educación incorpora dentro de sus publicaciones la colección «Biblioteca Argentina» editada por Ricardo Rojas. Esta medida significó un claro apoyo en el proceso de constitución de un nuevo canon escolar en clave nacionalista ya que la colección de Rojas irá a circular por todo el sistema educativo, incluyendo especialmente las comunidades de lectores de las Escuelas Normales y los Colegios Nacionales. (Deggiovani, 2007)

En síntesis y para ir cerrando este tema, podemos concluir sosteniendo que durante la gestión de Ramos Mejía se inició una exitosa política de lectura oficial basada en la construcción del canon escolar nacional cuya finalidad política fue convertir a la alfabetización en un dispositivo clave del proceso de interpelación nacionalista de los sujetos pedagógicos identificándolos con el sentido unívoco de la nacionalidad impuesto por el Estado cualquiera fuese el origen o el idioma hablado por los alumnos.

En resumidas cuentas, tal como venimos exponiendo todo parece indicar que la conflictividad representada por el aluvión inmigratorio y su tremendo impacto en la educación fue vista como un serio riesgo por los intelectuales y pedagogos más influyentes que estaban convencidos de la necesidad de imprimir un giro nacionalista a la educación como forma de resolver esta crisis cultural. Es por eso que como ya dijimos, en 1909 Ramos Mejía diseña el programa de nacionalización educativa que se implementará dando exitosos resultados. Como vemos, una vez más la elite gobernante apuesta por la educación para generar cambios culturales y por eso llegará a transformar a la escuela en un verdadero laboratorio social en donde formar la nueva nacionalidad argentina.

Si ahora pasamos a caracterizar a la «educación patriótica», podemos decir que el proyecto de Ramos Mejía estaba fundado en una concepción represiva de la heterogeneidad cultural y lingüística y tenía por objetivo hacer de la escuela una institución unificada y monopólica de los valores patrios capaz de constituir a nativos y extranjeros en argentinos bajo el discurso homogéneo de la identidad nacional. En líneas generales, esta propuesta educativa abarcaba todo el currículo, imponiendo como ya hemos visto la alfabetización exclusivamente en castellano y remarcando la importancia de materias tales como geografía, historia y moral por considerarlas formadoras del sentimiento nacional.

Además, daba gran importancia a la ritualización de la vida escolar poniendo especial énfasis en los actos escolares con motivo de las celebraciones patrias. Esto último se entiende porque desde la perspectiva de Ramos Mejía, la extranjerización educativa no solo se observaba en el currículo enciclopédico y en la bibliografía extranjera sino que se acentuaba aún más con las celebraciones escolares. Como veníamos diciendo, los inspectores también registraban en sus informes que el baile y la música empleados en las fiestas escolares correspondían a repertorios y géneros musicales de procedencia foránea. Es por eso que las nuevas directivas curriculares tuvieron por objetivo principal lograr que los alumnos aprendiesen a venerar las tradiciones argentinas y la historia nacional

a través del amor a la patria, el respeto hacia sus símbolos y la admiración por sus héroes. De esta forma, arranca el proceso de nacionalización de la cotidianeidad escolar que otorgará gran valor a los rituales escolares. Especialmente a los actos patrios, en donde se impondrá el respeto hacia los símbolos nacionales y se usará el baile y la música nativas como medio de enseñanza del folclore. En suma, los rituales patrióticos escolares serán una estrategia fundamental en la transmisión de esta nueva versión en clave nacionalista de la historia argentina orientada hacia la invención de una tradición nacional (Amuchastegui, 2000).

Por último, el programa de educación patriótica contemplaba profundas transformaciones curriculares, especialmente en lo relativo a la enseñanza de la historia argentina y la literatura nacional. Cabe señalar que entre las medidas tendientes a reformar la enseñanza de la historia, se promovió un certamen de monografías sobre historia nacional que fue evaluado por un jurado integrado por Ricardo Rojas y Joaquín V González, entre otros destacados historiadores.

3. El folclore como fundamento pedagógico de la nacionalidad

En este contexto discursivo, también desde el campo intelectual algunos referentes vinculados al sistema educativo intervinieron en la discusión educativa. Tal es el caso de Ricardo Rojas quien formula un diagnóstico a partir del cual propone soluciones pedagógicas para la formación de la identidad nacional basadas en la enseñanza de la historia, la producción literaria y la revalorización del folclore.

En el mismo año en que Ramos Mejía comienza a implementar su política educativa, el Consejo Nacional de Educación da a conocer un informe realizado por Ricardo Rojas que será clave en la fundamentación filosófica del giro nacionalista que tomará la educación argentina en esta década. Se trata de «La restauración nacionalista» publicada en 1909 y que es el resultado de una comisión oficial encargada a Ricardo Rojas por ese entonces funcionario del Consejo Nacional de Educación. El propósito fue realizar un informe sobre la enseñanza de la historia en los países europeos centrales que sirviera como base curricular para mejorar y actualizar la enseñanza de la materia en Argentina.

Según la versión dada por Rojas, su informe fue impreso y repartido gratis entre los maestros y periodistas del país porque ningún funcionario lo había leído. La pobre acogida que tuvo esta primera edición obedecía a que «La restauración nacionalista» venía a atender contra prejuicios de la sociedad argentina muy influenciada por el cosmopolitismo imperante en la época. No obstante la indiferencia con que fue recibida su obra, el autor rescataba «palabras de justicia» formuladas por pensadores europeos, tales como Unamuno, de quien el diario «La Nación» publicara un artículo muy elogioso, o el caso de Ramiro de Maetzu que ratificaba los conceptos expresados por el filósofo español en otro artículo publicado en el diario «La Prensa». (Rojas, 1909)

Sin embargo, a pesar de las quejas del autor por el escaso impacto que habría tenido su informe en las autoridades educativas, según la reconstrucción histórica que hemos podido hacer todo parece indicar que la vinculación de Rojas con el Normalismo y más concretamente con la gestión de Ramos Mejía fue más importante de lo que la investigación educativa ha señalado. Al respecto, Pulfer en su estudio introductorio a «La restauración nacionalista» señala que la influencia educativa de esta obra de Rojas habría sido escasa. (Pulfer, 2010)

En relación con el Normalismo, es un dato a tener en cuenta el hecho de que Rojas a lo largo de toda su vida se desempeñó como profesor en varias Escuelas Normales en la ciudad de Buenos Aires. Con respecto a su vinculación con la gestión educativa, si bien no estamos afirmando que las propuestas educativas contenidas en «La restauración nacionalista» hayan sido apropiados de un modo explícito por Ramos Mejía en su política educativa, sí nos interesa indicar que la influencia del pensamiento educativo de Rojas, así como su aporte a la gestión del Consejo Nacional de Educación fueron bastante más importantes de lo que en principio pareciera. Además, resulta digno de mención que Ramos Mejía

incluyese al escritor en las nóminas de evaluadores en los concursos de textos escolares y por tanto le otorgase un rol central en el proceso de formación del canon escolar. Además, Ramos Mejía también decide incorporar los libros de la «Colección Argentina» editada por Rojas como lectura escolar obligatoria, pasando así a integrar el canon escolar nacionalista. Finalmente, porque si bien no puede asociarse el pensamiento de Rojas con las posiciones nacionalistas oligárquicas de Ramos Mejía, en cambio es posible pensar que este último coincide con el primero acerca de la importancia de la historia y el folclore en tanto fundamentos de la nacionalidad y en la necesidad de incluirlos como contenidos centrales del nuevo currículo nacionalista.

Una década después, en 1922, «La restauración nacionalista» es nuevamente publicada por el propio Rojas, quien introduce ajustes a su obra debido a los cambios en el nuevo contexto de recepción al cual iba dirigida esta segunda edición. Con respecto al título, el autor aclara en el prólogo que «Si hubiese atendido solamente a su doctrina didáctica, este libro pudo haberse llamado «Las humanidades modernas»; pero tales disciplinas (diversas del humanismo clásico y de las ciencias físico-naturales) habían sido estudiadas en mi obra en cuanto son resorte pedagógico de un ideal filosófico más vasto; la nacionalidad como órgano de civilización, por donde el libro se desdobló ante mi espíritu, descubriendo su faz política y su intención polémica. Atento a ello, hube de llamarle «La restauración idealista», o bien «El renacimiento nacionalista»; pero desistí de ambos nombres y de los dos hice un tercero, el que adopté, prefiriéndolo con juvenil simpatía precisamente por su tono alarmante, inactual y agresivo» (Rojas, 1909:17).

Además y siguiendo esta intención polémica, el autor plantea claramente que el objetivo del libro es:

«despertar a la sociedad argentina de su inconsciencia, turbar la fiesta de su mercantilismo cosmopolita obligar a las gentes a que revisaran el ideario ya envejecido de Sarmiento y de Alberdi; y a fuerza de avisado publicista, sabía que nadie habría de prestarme atención si no empezaba por lanzar en plena Plaza de Mayo un grito de escándalo. Ese grito de escándalo, eficaz en su momentánea estridencia, fue el nombre de “La restauración nacionalista”, que no corresponde estrictamente al contenido de la obra y que habría de atraerme, como me atrajo (¡oh, bien lo sabía de antemano!), todo género de arbitrarios ataques. Lo menos que algunos pensaron fue que yo preconizaba la restauración de las costumbres gauchescas, la expulsión de todos los inmigrantes, el adoctrinamiento de la niñez en una patriotería litúrgica y en una absurda xenofobia» (Rojas, 1909:17)

En cuanto al contenido, la obra está organizada en dos partes: una primera, en donde se exponen los métodos de enseñanza histórica en las escuelas europeas. La otra parte, presenta una evaluación crítica de los métodos educativos empleados en Argentina y formula propuestas filosóficas y pedagógicas sobre la implicancia de la enseñanza de la historia con respecto al problema de la formación de la nacionalidad.

En efecto, una de las cuestiones centrales de «La restauración nacionalista» postula una estrecha articulación político-pedagógica entre la enseñanza de la historia en las escuelas y la formación de la nacionalidad de los alumnos. En tal dirección argumentativa, la concepción de la historia formulada por Rojas sostiene que:

«la Historia no es ni puede ser una ciencia, en el sentido positivo de la palabra. La ciencia requiere hechos, susceptibles de comprobación objetiva, y después conocimientos susceptibles de organizarse en sistemas y de fundarse en leyes. La Historia carece de tales hechos, desde que sólo se nos alcanza del pasado una sombra mental, una reconstrucción que es siempre imaginativa».

Páginas después, el autor aclara que «la historia no es instructiva a la manera de las ciencias naturales o de las matemáticas; pero es esencialmente educativa: educativa del carácter y de la inteligencia (...) La historia es educativa de la inteligencia, porque es un ejercicio de la memoria, de la imaginación y del juicio». Completa su argumento enfatizando que la historia: «Es educativa del carácter porque es glorificadora del heroísmo». En síntesis, Rojas considera a la historia como una gran influencia, como disciplina de la moral porque en su discurso la historia está concebida como el fundamento de la nacionalidad. De esta forma, se explica la necesidad política de renovar y jerarquizar la enseñanza de esta disciplina en las escuelas argentinas. (Rojas, 1909:37)

A partir de lo visto en su viaje europeo y recuperando diversas recomendaciones de reconocidos pensadores acerca de cómo enseñar historia, Rojas infiere que fundamentalmente la historia debe servir a la formación del patriotismo, entendiendo por éste un sentimiento que promueve el amor y el servicio a la Patria, ya que en su concepción si bien la patria es originariamente un territorio se le suman nuevos valores económicos y morales. Ahora bien, dentro de esta significación patriótica atribuida a la historia y en vinculación con la función nacionalizadora otorgada a la enseñanza de la historia, el autor considera que la renovación pedagógica de la disciplina requiere la recuperación de la tradición y el folclore.

La importancia que le da Rojas a la enseñanza de la historia lo lleva a aclarar que la historia no debe confundirse con un relato literario, ni con la simple cronología de hechos y héroes, sino que la concibe como el estudio de la civilización. Dentro de esta estructura discursiva que sustenta al nacionalismo, Rojas identifica la función pedagógica de algunas disciplinas fundamentales en la formación de la nacionalidad, las cuales pasan por:

«(...) contribuir a formar esa conciencia por los elementos de tradición que a ambas las constituyen. En tal sentido, el fin de la Historia es la enseñanza del patriotismo, el cual, así definido, es muy diverso de la patriotería o el fetichismo de los héroes militares. La historia propia y el estudio de la lengua del país darían la conciencia del pasado tradicional, o sea del “yo colectivo”; la geografía y la instrucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio, o sea la cenestesia de que hablé: y con esas cuatro disciplinas la escuela contribuiría a definir la conciencia nacional y a razonar sistemáticamente el patriotismo verdadero y fecundo...» (Rojas, 1909:48)

Por ende, con el fin de que la enseñanza histórica genere el efecto nacionalizador buscado se requiere de la intervención del docente en la transmisión del sentimiento patriótico. Mas para que el profesor de historia o el maestro puedan enseñarla deben contar con el material didáctico necesario, tales como imágenes del territorio y de los héroes, representaciones del arte, restos de las épocas desaparecidas, y gracias al apoyo de estos recursos didácticos, el docente conseguirá formar el sentido histórico de sus alumnos, sin el cual la enseñanza de la historia se torna trivial y no se orienta hacia su objetivo principal que es la formación de la nacionalidad de las nuevas generaciones argentinas.

Por otra parte, y siguiendo con las recomendaciones curriculares, la historia debe dictarse en estrecha vinculación con otras disciplinas: Primero, la geografía dado que el conocimiento de la tierra propia es la base de la nacionalidad. En segundo término, la historia debe ser enseñada en estrecha relación con la gramática castellana y la literatura nacional. Y esto es así porque Rojas considera que en un país como la Argentina es necesario defender a través de la alfabetización la permanencia del idioma nacional, puesto en riesgo por la influencia cosmopolita de la elite intelectual y por la afluencia masiva de la inmigración que no habla el castellano. En tal sentido, el autor advierte en forma contundente sobre la amenaza lingüística que representan los idiomas hablados por los extranjeros residentes en el país. Es por eso que insiste en vincular la historia con la gramática castellana considerada fundamental

por su relación con la literatura argentina, que como sabemos era para Rojas clave en el proceso de constitución de la Nación. Finalmente, dentro de su propuesta curricular, la enseñanza de la historia debía ir también asociada con la filosofía, la moral y la instrucción cívica.

Como veníamos analizando, desde la perspectiva de Rojas, el tópico del patriotismo es central porque este sentimiento colectivo es el que podría resistir ideológicamente la amenaza cosmopolita provocada por la inmigración masiva. Al mismo tiempo, la articulación discursiva propuesta entre la concepción de la «patria» como sentimiento colectivo primigenio y la «nación» en tanto concepto político superior suponía un verdadero desafío intelectual a través del cual se podría garantizar el liderazgo cultural criollo en momentos de transformación de la nacionalidad argentina. En estrecha articulación argumentativa con el tema del patriotismo, otra cuestión clave se refiere al problema del nacionalismo. Frente a la amenaza de desintegración cultural provocado por la inmigración, el diagnóstico de Rojas señala como principal causa el hecho de que el ideal nacionalista esté ausente en la Argentina. Esto es debido a que la riqueza y la inmigración han sacado al país de su antigua homogeneidad aldeana sin haber evolucionado hacia algo nuevo y orgánico, expresión del verdadera progreso social. Por el contrario, el autor considera que se ha vuelto al caos social originario y que la Argentina es una sociedad que carece de partidos políticos, literatura e instituciones nacionales.

La respuesta de Rojas a esta crisis cultural coincide básicamente con los lineamientos curriculares de la educación patriótica planteados por Ramos Mejía, ya que ambos creen que se debe nacionalizar la educación. Pero no es menos cierto que mientras Rojas pensaba que las diferencias culturales de la inmigración tenían que integrarse a la nacionalidad como una nueva síntesis; en cambio Ramos Mejía concebía al problema como una enfermedad social. De cualquier modo y más allá de las importantes distinciones ideológicas, ambos piensan que la solución pasa por convertir la escuela pública en escuela nacional, para que no siga siendo un trasplante de instituciones europeas y se transforme en el hogar de la ciudadanía concebida como identidad nacional.

Sin embargo, y como ya hemos visto al analizar los resultados de la investigación promovida por el Consejo Nacional de Educación, muy lejos se encontraba la escuela pública de este ideal patrio. Es por eso que, también Rojas critica severamente en su informe la influencia negativa de las escuelas privadas tales como: las escuelas dependientes de las congregaciones religiosas internacionales, las escuelas de las colonias agrícolas extranjeras especialmente en Entre Ríos y Santa Fe, las escuelas sectarias, las escuelas de empresarios o sociedades particulares muchas de ellas a cargo de docentes extranjeros, las escuelas de propaganda acrítica bajo el control de distintas fuerzas políticas y las escuelas judías, entre otras instituciones educativas bajo control de los extranjeros radicados en el país. Según Rojas, este desarrollo de la educación privada, con escasa regulación estatal, dependiente de las colectividades de inmigrantes o de otros colectivos internacionales, donde las clases estaban a cargo de docentes extranjeros con escaso dominio lingüístico del castellano y que basaban la enseñanza en bibliografía foránea y en un currículo ajeno a los intereses nacionales, es evaluado por el autor como un serio peligro para la constitución de la identidad nacional. Por todo esto, concluye condenando a la escuela privada porque ha sido uno de los factores de disolución nacional y desde su punto de vista, ante la nefasta influencia de estas escuelas, el Estado debe tomar la iniciativa e imponer normas teniendo en vista la formación nacional del pueblo.

Es por todo lo expuesto que en el marco de su proyecto de nacionalización educativa, Rojas considera fundamental la enseñanza del «sentimiento histórico» y a tal fin propone un profundo cambio curricular que oriente la enseñanza hacia la formación de la conciencia argentina denominada «restauración nacionalista». Está convencido de que es fundamental la reconstrucción del pasado argentino a través de una operación de reescritura histórica que produzca una nueva versión del pasado argentino entendido como fundamento trascendental de la nacionalidad. En síntesis, este proyecto de restauración nacionalista de la cultura argentina está estructurado a partir de varios ejes: la educación nacional,

la reescritura de la historia argentina, la defensa del castellano como idioma nacional y la institucionalización de la literatura argentina. La concreción del proyecto de nacionalización debe hacerse según Rojas implementando las siguientes medidas educativas: Primero, los institutos universitarios deben contribuir al progreso de las investigaciones históricas. Segundo, la enseñanza general de humanidades, particularmente la enseñanza de la historia, cuya deficiencia radica en la carencia de material pedagógico y de programas sistemáticos, debe ser íntegramente renovada acorde a la nueva función pedagógica atribuida. Tercero, la situación de los inmigrantes requiere que el Estado argentino desarrolle, a través de la escuela pública, una educación patriótica basada en el culto de la tradición y en el conocimiento y respeto de la historia nacional. Puede decirse que el reclamo de Rojas acerca de la necesidad de la intervención educativa en la solución del conflicto inmigratorio estaba en buena medida contemplado en el proyecto educativo oficial. Ramos Mejía coincidía en el mismo diagnóstico educativo y también veía con preocupación el proceso de desintegración nacional que se estaba produciendo especialmente en las escuelas vinculadas a las colectividades inmigrantes. El propio Rojas menciona la relación que mantenía con las autoridades del Consejo Nacional de Educación y la común inquietud respecto al problema inmigratorio: «Decíame el Dr. Ramos Mejía que al hacerse cargo de la Presidencia del Consejo, púsose a visitar las escuelas de la Capital, y encontró signos de desnacionalización que antes no hubiera sospechado» (Rojas, 1909: 404).

Por su parte, Ramos Mejía acordaba con el escritor en que la solución pasaba por cambiar la política educativa y creía firmemente en la necesidad de hacer una profunda transformación curricular. Este cambio en el currículo se debía tanto en Rojas como en Ramos Mejía a la convicción de que había que frenar la influencia cosmopolita provocada por el currículo enciclopédico y la bibliografía extranjera. En esa dirección, tanto la política de lectura escolar oficial como la propuesta de una literatura nacional sostenida por Rojas fueron coincidentes y deben ser vistas como parte de una misma estrategia de recreación hegemónica que tanto desde el campo pedagógico como desde el campo intelectual se hizo a favor de la construcción de un nuevo canon escolar nacional.

En 1921, doce años después de que Ricardo Rojas publicase por vez primera «La restauración nacionalista» y tan solo un año luego de la aparición de la segunda edición, estando el Consejo Nacional de Educación bajo la presidencia del Dr. Ángel Gallardo, se decide la realización de una encuesta nacional con el fin de recuperar y de ese modo preservar la tradición criolla en vías de extinción. La iniciativa corre por cuenta de Juan P. Ramos, vocal del Consejo General de Educación, quien proyectó la realización de una encuesta que tuviera por finalidad relevar y compilar piezas propias del folklore argentino. Para ello se convocó a los maestros de las Escuelas Láinez, con alcance en todo el país, para recoger el material disperso de prosa, verso y música que constituye el acervo del folklore argentino.

El fundamento de este proyecto denominado «Encuesta Láinez» no deja lugar a dudas sobre su espíritu nacionalista, al señalar como antecedente los estudios folclóricos europeos y la necesidad de preservar el acervo de la cultura criolla amenazada por el cosmopolitismo. Juan P. Ramos se propone «interesar al patriotismo nacional» en una empresa de rescate de la «tradición de raza» con el propósito de preservar del olvido el legado del pasado nacional. Apela para ello a los recuerdos infantiles del pasado provinciano porque según su opinión en cada argentino vive «un pedazo de territorio de la patria».

La tarea encomendada fue realizar un relevamiento de la cultura popular oral de los pobladores del país, a fin de lograr una recopilación del acervo de la cultura nacional. Para ello los maestros salieron a las zonas rurales aledañas a sus escuelas, en busca de informantes que estuviesen en condiciones de dar los datos requeridos. La finalidad de la encuesta era recuperar la cultura criolla, especialmente la cultura oral que no hubiese sido contaminada por la escritura y que para la década del 20 estaba prácticamente extinto. El desafío consistía en dar con aquellos ancianos criollos que pudiesen recordar lo suficiente acerca del estilo de vida gauchesco, capaces de traer al presente las leyendas, personajes

populares, anécdotas, relatos, costumbres, recuerdos, creencias, refranes, cancionero, rituales, religiosidad y demás contenidos de una cultura oral y popular condenada al olvido.

El resultado de la Encuesta Láinez dio lugar a su edición y publicación que quedó a cargo de Ricardo Rojas. El Instituto de Literatura Argentina recientemente creado por Ricardo Rojas en 1923 y dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se interesó por la investigación a los fines de usar sus resultados para «un plan educacional». Así fue que el mismo Rojas, por ese entonces decano de la facultad solicitó al Consejo Nacional de Educación la donación de los materiales recogidos. (Román, 2003)

Rojas, si bien formuló algunas críticas sobre el modo de implementación de la encuesta, en consonancia con la revalorización de las tradiciones orales y la relevancia del folclore en la recuperación de la memoria nacional, tal como había sostenido en «La restauración nacionalista», consideraba que los resultados de la Encuesta Láinez eran «valiosísimos».

Sobre la necesidad de recuperar la tradición folclórica, el autor remarca la existencia de algunas formas propias a la cultura oral que sobreviven a través del tiempo en la memoria perdurable del pueblo. Entre los materiales orales originarios de la cultura popular identifica los siguientes: proverbios y refranes, cantos, bailes, leyendas, supersticiones, mitos, la medicina empírica, las costumbres rurales, algunas instituciones consuetudinarias. Es interesante señalar que Rojas revaloriza políticamente el folclor y propone su incorporación a la enseñanza al considerarlo como una ciencia que permite conocer el alma del pueblo, ya que –según él– es por donde pasan las profundas corrientes de la historia:

«El folclor tiene además una importancia política: él define la persistencia del alma nacional, mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una substancia intrahistórica que persiste. Esa substancia intrahistórica es la que hay que salvar, para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo. De ahí que los historiadores y los artistas deban reconstituirlo, de ahí que los maestros deban enseñarlo...» (Rojas, 1909:62)

Por su parte, como contraparte de la donación de la encuesta, el Consejo Nacional de Educación le solicitó a Rojas que indicase cuáles eran las contribuciones más valiosas a fin de otorgar los premios a los maestros correspondientes. Esta solicitud llevó a que el decano de la Facultad de Filosofía y Letras decidiera dar algún tipo de ordenación científica al material recibido, editando la publicación del catálogo siguiendo los siguientes criterios:

«El criterio seguido por el Instituto de Literatura Argentina al planear esta publicación es el siguiente: 1º un folleto para cada provincia, empezando por las regiones del norte; 2º un capítulo aparte para cada legajo, bajo el nombre de su remitente, siguiendo el orden alfabético; y, 3º el enunciado de las diferentes piezas contenidas en cada legajo, conservándose las indicaciones de procedencia y nomenclatura tal como aparecen en el original. (...) por una parte, se mantiene la colección en su forma originaria, con la unidad de sus legajos por cada corresponsal, respetando el punto de vista administrativo del Consejo, y con la unidad de las series por provincia, respetando el punto de vista de la conciencia federal; y, por otra parte, permitirá atender a los temas en sí mismos...»

Al solicitar la donación del catálogo para el Instituto de Literatura Argentina, Rojas procura que la colección conforme las bases del fondo documental del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. Da la impresión como si Rojas quisiera ubicar esta recopilación de la oralidad popular como cimiento de la institución legitimadora de la literatura nacional, toda vez que como ya hemos visto al

analizar «La restauración nacionalista» en su concepción la literatura es entendida como el espacio textual de inscripción de la patria. En la misma línea de interpretación podemos sostener que tanto la publicación de los resultados de la encuesta está en concordancia con la concepción literaria e histórica de Rojas.

En función de lo anteriormente expuesto, podemos sintetizar este aspecto relevante de la operación de nacionalización educativa señalando que la Encuesta Láinez fue concebida, ejecutada, editada y publicada en el contexto del discurso pedagógico nacionalista que como ya vimos remarcaba la necesidad de recuperar el folclore y es por eso que se organizó esta investigación para recolectar, archivar y preservar la memoria histórica de la nación. Dicho trabajo de recopilación folclórica se hizo en sintonía con la fundamentación filosófica de la tradición folclórica sostenida por Rojas. El autor planteaba una profunda relectura del pasado en función de recuperar el liderazgo cultural de la oligarquía criolla, amenazado por la heterogeneidad cultural de la inmigración. Por lo tanto, la decisión de la dirigencia educativa del Consejo Nacional de Educación al proyectar la encuesta trataba de recuperar la memoria oral propia de la cultura popular criolla que ya había entrado en un definitivo proceso de extinción.

En suma, el objetivo de la Encuesta Láinez era revalorizar aquellos aspectos característicos de lo criollo y de este modo conseguir determinar qué constituía lo netamente «argentino», aquella esencia de lo nacional que no hubiese sido todavía contaminado por la influencia cultural de la inmigración. De esta forma, el Normalismo respondía con esta investigación folclórica a la discusión educativa planteada desde la época del Centenario sobre cómo recuperar la historia argentina para preservar la esencia de la nacionalidad y así enfrentar la influencia cosmopolita en las aulas.

En la misma dirección, Rojas editó la Encuesta Láinez con un doble objetivo. Por un lado, producir contenidos educativos para la enseñanza de la historia nacional. Por otro parte, la recuperación de la tradición oral criolla iba a servir para escribir una nueva versión de la historia argentina en clave nacionalista. Por último, estos contenidos folclóricos deberían también ser incluidos en la producción de textos de lectura escolar. De esta forma se entiende la estrecha relación entre el programa de nacionalización educativa, la recuperación de la tradición popular oral y la formación del canon escolar.

Podemos entonces terminar diciendo que la Encuesta Láinez, realizada por el Normalismo y editada por Ricardo Rojas, formaba parte de esta operación de recreación hegemónica iniciada con la educación patriótica de Ramos Mejía y en la cual la definición nacional del canon escolar también sería un componente clave. Por lo que es posible concluir que la Encuesta Láinez tuvo por objetivo difundir la cultura popular nativa pero este rescate cultural recuperó la tradición criolla pero cambiando su signo ideológico. Esto es, la cultura popular nativa, transformada con fines didácticos y destinada a la repetición ritual en los actos patrióticos o representada en los libros escolares, necesariamente iba a perder la diferencia constitutiva de la oralidad subalterna. Y si además tenemos en claro que fue precisamente el Normalismo el que había marginado a los indígenas y gauchos, tal vez entonces se comprenda mejor la manipulación pedagógica sufrida por la cultura popular criolla en este proceso de nacionalización educativa. La exclusión educativa de la cultura popular, resultado de la expansión de la cultura escrita, retornó como lo reprimido pero como había sido neutralizado su sentido al convertirlo en folclore escolar fue incapaz de resistir un sentido unívoco de la nacionalidad que nuevamente negaba toda otredad cultural.

Referencias bibliográficas

- AMUCHASTEGUI, M. (2000) El orden escolar y sus rituales, en Gvirtz, Silvina. Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Archivo Láinez Consejo Nacional de Educación República Argentina.

- BERTONI, L. A. (2003) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CARLI, S. (1995) *Entre Ríos: escenario educativo (1883-1930)*. Serie Cuadernos, Santa Fe: Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- CARLI, S. (2002). *Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires/ Madrid. Miño y Dávila Editores.
- DE GIOVANI, F. (2007) *Los textos de la patria*. Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- DE MIGUEL, A. (1997) *La nueva configuración del campo profesional, las transformaciones del sujeto pedagógico y el retorno de la didáctica en la historia del discurso pedagógico entrerriano (1930/1969)* en: Adriana Puiggrós (dir) (1997) *Historia de la Educación en las provincias*, Tomo VII de la colección *Historia de la Educación en Argentina*, Buenos Aires: editorial Galerna.
- DE MIGUEL, A. (2003). *Escenas de Lectura Escolar: La intervención Normalista en la Formación de la Cultura Letrada Moderna*. Cap. v. En: Cucuzza, Héctor Ruben (Dir) y Pineau, Pablo (Codir), *Para una Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina. Del Catecismo Colonial a la Razón de mi Vida*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- DE MIGUEL A. (dir) DE BIAGGI M. L., ENRICO J. y ROMAN S. (2007) «Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad, en la historia de la lectura y la escritura en Argentina». *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología* editada por la Secretaría de Investigaciones Científicas, Tecnológicas y de Formación de Recursos Humanos y la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- DE MIGUEL, A. (2012). *Escenas de Lectura Escolar: La intervención Normalista en la Formación de la Cultura Letrada Moderna*. Cap. v. En: Cucuzza, Héctor Ruben (Dir) y Spregelburd, R (Codir), *Para una Historia de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina. Del Catecismo Colonial a las notebooks estatales*. Editora del Calderón.
- Encuesta Láinez. Catálogo de la Colección de Folklore. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Instituto de Literatura Argentina. Imprenta de la Universidad. Buenos Aires, 1925.
- Encuesta Láinez Catálogo de la Encuesta (1925), que incluye una Advertencia de Ricardo Rojas y una segunda parte titulada: *Antecedentes relativos al origen de esta colección*, por Manuel de Ugarriza Aráoz, paratextos ausentes en la copia del Catálogo de la Encuesta Láinez que obra en Biblioteca Provincial de Entre Ríos.
- Encuesta Láinez de Ugarriza Aráoz, Manuel. «Antecedentes relativos al origen de esta colección». En: Catálogo de la Colección de Folklore. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Literatura Argentina. Director: Ricardo Rojas. Tomo I. Imprenta de la Universidad. Buenos Aires, 1925. p. XI.
- Encuesta Láinez Folleto *Folklore Argentino (1921)*, contiene el Proyecto del vocal del Consejo Nacional de Educación Dr. Juan P. Ramos. Recopilación de literatura popular (*Folklore Argentino*) y la Resolución del Honorable Consejo para llevar adelante esta Encuesta, así como las Instrucciones a los maestros para realizarla, a cargo de Juan P. Ramos y Pablo A. Córdoba, Editado por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.
- LINARES, M, C. (1998). «El libro escolar y la empresa editorial». Comunicación presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PULFER, Dario (2010) *Rojas, educación y cuestión nacional en el Centenario* Presentación a «La restauración nacionalista» de Ricardo Rojas, UNPE, La Plata, Argentina.
- RAMOS MEJIA, J. M. Consejo Nacional de Educación (1913) *La educación común en la República Argentina (1909-1910)* - Presidencia del Doctor Don José María Ramos Mejía. Buenos Aires

- ROJAS, R. (1909) *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires, Peña Lillo Editor, 1971.
- ROMÁN, M.S. (2003). «Modernidad letrada y persistencia de la oralidad: apuntes sobre el tratamiento de la Encuesta Láinez». Ponencia presentada en el II Simposio de Manualística e Historia de la Lectura, organizado por la SAHE y la FCE – UNER. Paraná, 4 y 5 de septiembre de 2003.
- ROMÁN, M.S. (2008). Los discursos pedagógicos alternativos al dispositivo escolar normalista argentino en las postrimerías del siglo XIX. *Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación*. N° 12. Outono, España, 2008.
- SPREGELBURD, R, P. (2002). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En: CUCUZZA H (dir) PINEAU Pablo (codir). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi Vida*. Madrid/Buenos Aires. Miño & Dávila.