

Traducción pedagógica, nacionalización canónica y contrato de lectura en la historia del canon escolar normalista en Argentina (1869-1916)

De Miguel, Adriana; Román, Mario S., de Biaggi, María L.

AUTORES: Facultad de Ciencias de la Educación Social, Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

CONTACTO: demiguel.adriana@gmail.com

Resumen

El proyecto “El canon escolar: Educación normalista y cultura escrita en Argentina (1880-1916)” estudia el canon escolar normalista durante el período comprendido entre la fundación de las Escuelas Normales a mediados del siglo XIX hasta el fin de la república conservadora ocurrido en 1916. En cuanto a qué se entiende por canon escolar puede afirmarse que fue un dispositivo discursivo de regulación estatal sobre la producción y recepción de libros de lectura escolar destinados a la alfabetización infantil y obras pedagógicas utilizadas en la formación docente. Los resultados de la pesquisa indican que hubo dos grandes procesos canónicos: Un primer proceso de formación del canon denominado “La traducción pedagógica” cumplió una función anticánónica al clausurar la educación heredada de la colonia. En la segunda etapa, se produce un proceso de recreación hegemónica denominado “La escritura patriótica” que es la respuesta oficial frente al problema cultural inmigratorio y supuso la nacionalización del canon escolar integrado por una serie de libros de lectura escolar destinados a la alfabetización infantil. Finalmente, y en relación con el proceso de nacionalización del canon se analiza el contrato de lectura implícito en una serie fundamental de libros de lectura para avanzar en la comprensión de la función discursiva de interpelación nacionalista en el proceso de alfabetización.

Palabras clave: canon escolar, discurso pedagógico normalista, alfabetización, traducción pedagógica, escritura patriótica, contrato de lectura

Abstract

The research project “School Canon: The Pedagogical Intervention of Normal Education in the Construction of Written Culture” focused on the process of construction of school canon carried on by normal education during the period between the foundation of Normal Schools in the mid-19th century and the end of conservative republic in 1916. The research results show that there were two main canonic processes in the history of normal education. We have named the first process of the formation of canon “The Pedagogical Translation”. It was basically an anti-colonial operation on the most influential pedagogical works of American educational avant-gard. We name the second process as “The Patriotic Writing”. It was a transformation of school canon in terms of nationalism as a result of the hegemonic recreation of education. The function of the institutional imposition of the national canon was to control the cultural and linguistic conflicts generated by immigration by means of the nationalization of the literacy process of new generations.

Introducción

Uno de los aportes más destacados en la investigación reciente sobre la historia de la lectura en la Argentina (De Diego, 2013), son las publicaciones del grupo HISTELEA sobre la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura (Cucuzza, 2002, 2012). Dentro de las numerosas líneas de investigación desplegadas nos interesa destacar el análisis sobre el control estatal del libro escolar desarrollado por Spregelburd quien se interroga acerca de qué se podía leer en las escuelas a finales del siglo XIX y al respecto sostiene que:

“La definición acerca de cuáles son los textos apropiados y cuáles no lo son es producto de una trama (...) en donde se formulan e implementan desde el sistema educativo las políticas sobre el texto escolar. Forman parte de dichas políticas la existencia o ausencia de control estatal sobre los textos, la aprobación o censura sobre los mismos, la relación entre los organismos oficiales y las editoriales y la restricción o la libertad de elección por parte de los agentes que integran el sistema de enseñanza”(Spregelburd, 2002: 151).

Estas interesantes cuestiones nos llevaron a profundizar aún más el tema del control del proceso de alfabetización y es por eso que nos planteamos investigar sobre la estructura y funcionamiento del canon escolar normalista, durante el período comprendido entre la fundación de las Escuelas Normales a fines de la década del 60 del siglo XIX y el inicio de la democracia en la Argentina en 1916.

Pues bien, a partir de investigaciones previas realizadas por nosotros, (de Miguel, 2002, 2007) en las cuales estudiamos el impacto de la alfabetización escolar en relación con la ampliación de la cultura letrada, hemos ahora podido avanzar sobre el proceso histórico de construcción del canon escolar tanto desde la perspectiva de la regulación institucional como discursiva. En este sentido, consideramos que la investigación ha conseguido aportar resultados relevantes sobre un proceso capital en la historia de la cultura escrita. Esto es así, porque hemos hecho un avance sustantivo al reconstruir históricamente el proceso de formación y transformación del canon escolar normalista y al analizar la importancia de éste en la historia educativa de la Argentina.

Marco teórico, metodología de análisis e hipótesis de investigación

Con respecto al marco teórico – metodológico, es necesario aclarar que para cada uno de los períodos estudiados hubo que trabajar con fuentes primarias muy diversas, algunas de ellas nunca antes estudiadas. Por lo tanto, fue necesario recurrir a distintas estrategias metodológicas y encuadrar el análisis dentro de diferentes teorías. La articulación categorial se consiguió adoptando la perspectiva transdisciplinaria del Análisis del Discurso Pedagógico, lo cual otorgó coherencia epistémica a la investigación.

Para encarar un estudio global sobre el objeto de investigación fue necesario profundizar sobre una serie de enfoques y autores que han trabajado la problemática del canon desde perspectivas literarias, históricas y pedagógicas. En la construcción del marco teórico de la investigación sobre el canon escolar, hemos recuperado el debate contemporáneo sostenido desde la crítica literaria para entender la estructura y funcionamiento discursivo del canon (Sullà, 1998) (Bloom, 1994) (Cella, 1998) (Kermode, 1998); también dimensionar los procesos de construcción y transformación canónica desde la perspectiva de la historia de la lectura (Cavallo y Chartier, 1998); el Análisis del Discurso nos permitió pensar la regulación interna del canon en su relación con el poder (Foucault, 1992); y por último, los estudios sobre historia de la enseñanza de la lectura y la escritura arrojaron luz sobre los mecanismos de control estatal del canon escolar (Linares, 1998; Spregelburd, 2002).

Los aportes de los estudiosos del canon han resultado de gran interés ya que en buena medida los argumentos, categorías de análisis e hipótesis discutidas pueden ser transferidas en el análisis del

discurso pedagógico a los fines de construir un marco teórico–metodológico que sirva para analizar la estructura y el funcionamiento discursivo del canon escolar.

Con respecto a la metodología general hemos adoptado el Análisis del Discurso para el tratamiento de las fuentes primarias con las cuales se ha construido el corpus textual. Desde una perspectiva externa, se estudió el dispositivo de control institucional de la producción de textos pedagógicos, especialmente en lo relativo a la operación de traducción realizada sobre la pedagogía norteamericana y la operación escritura patriótica que supuso a nacionalización del canon escolar. Desde una perspectiva interna, hemos avanzado en el estudio del modelo de lector implícito, la regulación hermenéutica y la interacción textual promovida por el contrato de lectura inscripto en los libros usados para la alfabetización.

Ahora bien, focalizando más la cuestión teórico–metodológica podemos decir que para la reconstrucción y análisis del período fundacional del Normalismo recurrimos a las teorías sobre la traducción para reconstruir la operación que hemos denominado “traducción pedagógica”. La bibliografía abordada fue: (Arnoux, 2005), (Catelli y Gargatagli, 1998), (Carbobelli i Cortés, 1999), (Derrida, 1971, 1975, 1979), (Foucault, 1985), (Waisman, 2005), (Wilson, 2004).

El segundo período en la historia del canon escolar identificamos otra operación discursiva caracterizada por la nacionalización del canon escolar. Para su estudio fue importante contar con los aportes historiográficos sobre el nacionalismo (Bertoni, 2001; Terán, 1994). El tercer aspecto de la investigación, donde tratamos la regulación intradiscursiva del canon escolar la enfocamos con la ayuda de la categoría semiótica de “contrato de lectura” (Veron, 1985).

Debido a la complejidad de la temática y la amplitud del período estudiado, los distintos procesos de construcción canónica fueron abordados por los miembros del equipo de investigadores, asumiendo cada uno el análisis en profundidad de algunas de dichas etapas y atendiendo a la especificidad del funcionamiento estructural del canon escolar.

En el primer período que va desde la fundación del Normalismo hasta el Centenario se ha podido identificar una operación discursiva de la traducción pedagógica sobre la pedagogía norteamericana, cuya reconstrucción y análisis estuvo a cargo de Adriana de Miguel. También la directora del proyecto llevó adelante la identificación y análisis de la segunda operación de estructuración canónica, cuya función fue la nacionalización del canon escolar. Esta operación de recreación hegemónica la hemos denominado “escritura patriótica” y tuvo su momento de inflexión durante el Centenario.

En cuanto al estudio del contrato de lectura, inscripto en una serie de libros canónicos, el mismo fue realizado por los investigadores Román y de Biaggi. Los resultados del análisis del contrato de lectura se han articulado con la investigación general con el fin de intentar comprender ya no solo los mecanismos institucionales de control estatal del canon escolar sino también los procedimientos discursivos internos que producían la interpelación nacionalista en el proceso de alfabetización.

Finalmente, es importante poner en valor el trabajo de ubicación y digitalización de las fuentes primarias, muchas de ellas nunca antes relevadas ni estudiadas. Este trabajo de archivo, especialmente sobre la serie de libros escolares canónicos estuvo a cargo de los becarios de investigación Albrecht y Alberini.

Los resultados del trabajo de archivo sobre fuentes primarias, permiten afirmar que la estructura del canon escolar normalista estaba compuesta por dos repertorios textuales distintos pero relacionados entre sí. La primera serie textual corresponde a la traducción de una serie de textos pedagógicos norteamericanos usados para la formación del magisterio en las escuelas normales. La segunda serie incluye los libros de lectura de edición nacional utilizados en la alfabetización infantil en las escuelas primarias.

En esta dirección analítica, varias fueron las intervenciones discursivas implementadas por el Normalismo que nos interesaron reconstruir históricamente, especialmente en vinculación con la estructura y función del canon escolar siguiendo una serie de hipótesis y argumentos que expondremos a continuación sintéticamente.

La primera intervención discursiva desarrollada por el Normalismo que hemos podido identificar la hemos denominado “la traducción pedagógica”. Consistió en una operación de traducción al castellano de un corpus textual integrado por las principales obras y autores de la pedagogía norteamericana. Funcionaba como un insumo textual fundamental para la formación del canon pedagógico normalista, particularmente en el caso de la serie textual integrada por aquellas obras destinadas a la formación del magisterio.

La característica fundamental de esta operación de traducción pedagógica debe ser concebida como una verdadera apropiación cultural a partir de la importación de un corpus textual extranjero. No se trató de una traducción exclusivamente lingüística, aunque como veremos más adelante la cuestión lingüística encerraba un conflicto ideológico clave, sino que lo que nos interesa resaltar es que la función política de esta operación de traducción de la pedagogía norteamericana fue anticánónica porque consiguió reemplazar la pedagogía todavía vigente a mediados del siglo XIX derivada de la herencia católica colonial por un nuevo canon representativo de la pedagogía moderna. Sobre esta nueva serie textual traducida se construyó el canon escolar que fue la estructura discursiva de la pedagogía normalista.

Por último, es importante destacar la labor llevada a cabo en la configuración del corpus textual propio a la operación de traducción pedagógica. Esto es, la ubicación de las obras traducidas por los normalistas, la identificación de los pedagogos norteamericanos traducidos y el relevamiento de los traductores argentinos y norteamericanos que hicieron posible la circulación de esta nueva pedagogía en nuestro país. Además, hemos analizado algunos aspectos relevantes del proceso de traducción pedagógica y hemos podido avanzar sobre la recepción de esta serie textual fundamental, con la que se formó durante décadas a las sucesivas generaciones de maestros normales imbuidos en el conocimiento de la nueva pedagogía.

En segundo término, hemos identificado y analizado la estructura del canon escolar en sus distintas etapas de construcción. Es por eso que interesa señalar que entre la serie textual conformada por los textos de la pedagogía norteamericana usados en la formación docente traducidos en las primeras décadas del Normalismo y la segunda serie de libros de lectura producidos a partir de década del 80 y destinados a la alfabetización infantil existe una articulación discursiva clave. Dicha conexión estructural se dio entre el control estatal de la producción de libros de lectura y el método de alfabetización transmitido en los textos didácticos traducidos. Esta articulación era el núcleo nodal del dispositivo canónico de regulación textual.

En tercer lugar, sostendremos que existió una estrecha vinculación entre la política de nacionalización educativa que comienza a implementarse durante el Centenario, en la gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación, y la transformación del canon escolar producido a partir de la reescritura en clave nacionalista de los libros de lectura escolares.

Finalmente, quisiéramos adelantar que el estudio de la serie canónica de libros de lectura arroja nuevos resultados a la luz del análisis discursivo sobre la estructura del contrato de lectura inscripto en los textos. En esta dirección, el trabajo de conformación del corpus de análisis es un resultado remarkable ya que se ha podido identificar una serie canónica de libros de lectura escolar del período en donde el giro nacionalista empieza a expresarse. Esta última hipótesis ha tenido un primer abordaje cuyos primeros resultados presentaremos, quedando pendiente nuevas líneas de análisis en futuras investigaciones.

Estructura y función del canon escolar

De acuerdo con los resultados alcanzados en nuestra investigación sobre la historia del canon escolar y su vinculación con el proceso de construcción de la cultura letrada en Argentina, estamos en condiciones de afirmar que el canon escolar fue un dispositivo de regulación textual controlado por el Nor-

malismo que cumplió una importante función en el desarrollo de la educación letrada desde mediados del siglo XIX hasta la década del 30.

La relevancia del canon escolar se entiende mejor si lo concebimos como la ley que regula la escritura pedagógica. En efecto, el canon escolar puede ser definido como un dispositivo discursivo estatal de regulación textual que durante la época de la educación letrada generó un corpus textual central, homogéneo, cerrado, único y modélico. Este dispositivo textual está dotado de tal autoridad institucional y prestigio simbólico que funciona como criterio valorativo en el proceso de producción, selección o censura de autores, libros y editoriales. Además, posee fuerza prescriptiva suficiente como para orientar la recepción del libro escolar al generar el protocolo de lectura que autoriza la interpretación. Es decir, funciona como condición de producción de las escenas de alfabetización y de los sujetos asociados a la escritura. Es importante también destacar que el canon escolar genera la autoría pedagógica, identifica el rol mediador que cumple el maestro en el acto de alfabetización y diseña el perfil modélico del lector al instalar el contrato de lectura entre el texto escolar, el maestro y el alumno durante el proceso de alfabetización.

Otro aspecto relevante de esta regulación discursiva es que a través del canon escolar se ejerce el control institucional sobre el acto de lectura promoviendo o desaprobando las interpretaciones. A su vez, la eficacia de la selección textual garantiza la imposición canónica al recomendar a los maestros el uso escolar de solo aquellos libros autorizados por el Consejo Nacional de Educación. Al mismo tiempo, el canon escolar tiene el poder para reprimir los actos de resistencia a la lectura y censurar los textos definidos como anticánónicos, como fue el caso de la prohibición del libro "Corazón" de Edmundo de Amicis durante la gestión de Ramos Mejía (Ramos Mejía, 1913)

Finalmente, el canon escolar es un mecanismo de reproducción ideológica del discurso dominante ejercido desde el sistema educativo. Esto es, un espacio discursivo en donde a lo largo de la historia se libró la disputa por la hegemonía educativa entre normalistas, católicos, nacionalistas y las alternativas pedagógicas que fueron surgiendo como reacción contra el poder normalizador. En suma, podemos decir que el canon escolar es un dispositivo textual fundamental en la expansión de la cultura letrada porque fue el mecanismo discursivo que reguló la alfabetización.

Efectivamente, el canon escolar controlaba la producción de textos y estaba estructurado por dos series textuales: La primera serie textual la denominamos "repertorio de formación" y comprende la serie de textos pedagógicos norteamericanos que fueron traducidos para ser usados en la formación docente de los normalistas. La segunda serie textual la hemos denominado "repertorio de alfabetización" y como su nombre lo indica comprende los libros de lectura canónicos utilizados por los maestros normales para la alfabetización escolar.

Ambos repertorios conformaron el corpus bibliográfico estructurador del currículo normalista. Este canon escolar fue empleado en las dos intervenciones pedagógicas claves en el proceso de expansión de la cultura letrada: la formación pedagógica del magisterio y la alfabetización infantil.

Periodización histórica, formación y transformación canónica

En cuanto a la delimitación del proceso histórico, la investigación aporta una periodización que permite profundizar en el análisis del proceso de formación y transformación del canon escolar mediante el estudio de las dos grandes operaciones discursivas mencionadas en la introducción. Primero la operación de traducción de la pedagogía norteamericana, como estrategia de clausura del canon colonial y su reemplazo por la nueva pedagogía normalista. Luego, la otra gran operación discursiva fue la nacionalización del canon como estrategia de recreación hegemónica de la pedagogía normalista.

Al avanzar en la delimitación de la periodización histórica observamos que el canon escolar se desarrolló durante el lapso comprendido entre la fundación de las Escuelas Normales a fines de la década

del sesenta en el siglo XIX hasta la década del 30 del siglo XX inclusive. Es importante aclarar que en el transcurso de esta pesquisa hemos reformulado la periodización del proceso histórico estudiado. En efecto, el análisis contemplaba inicialmente un período histórico comprendido entre la década del 80 hasta el fin de la república conservadora en 1916. En buena medida esta periodización se fundamentaba en parámetros temporales propios al desarrollo de la política educativa normalista durante la hegemonía oligárquica. La delimitación estaba basada en el supuesto de que el canon escolar es un componente estructural del desarrollo de la educación letrada.

Sin embargo, como sabemos el desarrollo de los procesos pedagógicos no necesariamente corresponden con la temporalidad de la política educativa. Es por eso que en este caso, el período de estudio debe ser ampliado porque la formación del canon escolar se inicia con la fundación del Normalismo, es decir aproximadamente varias décadas antes del 80 y es resultado de la política de traducción de la pedagogía norteamericana iniciada por Domingo Faustino Sarmiento y Juana Manso que será continuada hasta comienzos del siglo XX por las maestras norteamericanas y las primeras generaciones de maestros normalistas argentinos.

Con respecto a la inicio de la segunda etapa, hemos identificado el período del Centenario y en particular la gestión de José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación como un momento de inflexión a partir de la implementación del proyecto “educación patriótica”. Esta política de nacionalización educativa tuvo un gran impacto en la transformación del canon al hilo de la reescritura en clave nacionalista de los libros de lectura escolar bajo la influencia de la operación criollista emprendida por Ricardo Rojas (Rojas, 1909).

Posteriormente, a partir de los años veinte, el giro nacionalista se profundiza con el proyecto de recuperación de la tradición oral popular que significó la implementación de la Encuesta Láinez (Encuesta Láinez, 1921) implementada desde el Consejo Nacional de Educación en todas las provincias y territorios nacionales y editada por el propio Rojas y que fue uno de los insumos textuales básicos para la reescritura del canon escolar nacional.

A continuación, en los siguientes párrafos ampliaremos el análisis sobre estas dos grandes operaciones de regulación canónicas.

Traducción de la pedagogía norteamericana y canon escolar normalista

Para empezar podemos sostener que durante la etapa fundacional de la educación normalista, los pedagogos de la generación del 37, con el objetivo de instalar la pedagogía moderna en nuestro país, llevaron a cabo un proceso de deconstrucción del canon pedagógico colonial, el cual estaba asociado a la educación eclesiástica y a la tradición cultural hispana. Esta operación contra-canónica se realizó mediante una operación que hemos denominado “traducción pedagógica” por la cual pedagogos argentinos y norteamericanos tradujeron desde el inglés una serie de textos pedagógicos claves escritos por los autores que lideraban el movimiento educativo de Massachusetts.

A su vez como veníamos diciendo, es importante distinguir la existencia de dos series textuales distintas y correlacionadas que estructuran el canon escolar. Una primera serie que denominamos “repertorio de formación” está compuesta por la bibliografía con la que se llevó a cabo la formación del magisterio en las Escuelas Normales. Dicho repertorio textual es resultado de la operación anticanónica de traducción pedagógica. Efectivamente, ante la falta de textos pedagógicos con los cuales formar a los maestros, 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 producidos por la vanguardia pedagógica norteamericana.

Entre las obras traducidas más destacadas y de mayor impacto en la formación del canon escolar que hemos podido identificar y que integran la serie de textos de formación vamos a mencionar obras

traducidas por normalistas argentinos y norteamericanos las cuales fueron estudiadas por los docentes argentinos durante décadas en las Escuelas Normales. Los títulos, autores y traductores más importantes son los siguientes:

Primero, una biografía del pedagogo de Massachusetts escrita por Sarmiento con ayuda de Mary Peabody Mann y publicada en los Anales de la Educación Común en 1867 titulada "Vida de Horace Mann".

Segundo, la traducción de la obra de Horace Mann, encargada por Sarmiento y traducida por Juana Manso. Especial influencia tuvieron las "Lecturas sobre la educación", texto clave en la fundamentación política de la educación republicana. La traducción de estas conferencias fue publicada por Manso en los Anales de la Educación Común en 1869.

Tercero, la traducción hecha por Juana Manso de un texto clave en la pedagogía normalista como es el libro "Lecciones sobre objetos" de Calkins, publicado también en los Anales de la Educación Común en 1869.

Cuarto, otro pedagogo norteamericano de gran trascendencia en la organización escolar en Argentina fue Wickersham cuyo manual titulado "Economía de las escuelas" fue traducido en 1869 por Clodomiro Quiroga a petición de Sarmiento. Dos años antes, fragmentos de otro texto de Wickersham habían sido traducidos y publicados por Sarmiento en su revista *Ambas Américas*.

Quinto, en 1889 en el Monitor de la Educación Común aparece una traducción anónima de algunos fragmentos del famoso libro de Phelps "El manual del maestro" que tanto influenció la gestión de José María Torres al frente de la Normal de Paraná.

Sexto, con respecto a la difusión del pensamiento de Froebel y la introducción del jardín de infantes en la Argentina es muy importante la tarea de traducción realizada por Sarah Eccleston. Precisamente, ella publica en 1899 en El Monitor de la Educación Común sus traducciones de las obras de Mary Peabody Mann sobre la educación froebeliana. Luego, en 1903 traduce una conferencia del rector de la Universidad de Harvard, Elliot Chas, sobre la importancia del kindergarten.

Fueron entre otras estas obras y autores norteamericanos traducidos y publicados en la Argentina los que conformaron el nuevo canon escolar transmitido a los jóvenes normalistas por las maestras sarmientinas en sus clases dictadas en las Escuelas Normales. Es decir, la trascendencia de la pedagogía norteamericana tal vez se dimensiona mejor, si tenemos en cuenta que fue justamente a partir de las traducciones realizadas por los pedagogos normalistas y debido a las sucesivas ediciones publicadas por las editoriales nacionales y la prensa educativa, que estos manuales y tratados llegaron a ser los libros de mayor circulación en el campo de lectura pedagógico. Con esto queremos señalar que las teorías pedagógicas, los lineamientos de política educativa, las innovaciones didácticas, las formas de administración escolar, entre tantos otros tópicos fundamentales transmitidos a través de este nuevo canon sentaron las bases de la organización del sistema de instrucción público argentino.

En suma, estas publicaciones pedagógicas llegaron a constituir un nuevo repertorio de obras y autores canónicos porque fueron usadas en la formación docente dictada en las Escuelas Normales, en donde eran leídas, estudiadas y debatidas por los maestros, al punto de llegar a modelar la práctica áulica en todas las escuelas primarias durante décadas. Dentro de este nuevo canon ocupado un lugar destacado la didáctica de la alfabetización centrado en el método de la palabra generadora que fue traído por George Stearns, enseñado y usado por las maestras norteamericanas en las Escuelas de Aplicación asociadas a la Normales y retomado y adaptado por José María Torres quien desde Paraná lo difundió por todo el país a través de varias generaciones de normalistas formados en la histórica escuela.

En cuanto a la función política de esta operación de traducción anticanónica puede sostenerse que tuvo un claro objetivo anticolonial orientado a clausurar la educación hispano católica heredada. Es decir la traducción pedagógica tuvo una doble función. Por un lado, operó como resistencia anticanónica

respecto de la tradición cultural colonial. Por otro, fue un componente fundamental para la creación del nuevo canon escolar normalista. En reemplazo del canon colonial se propuso hacer una total renovación del canon pedagógico que permitiese la formación profesional del magisterio de acuerdo con las nuevas tendencias de la pedagogía moderna del siglo XIX.

Escritura patriótica y nacionalización del canon escolar

La segunda etapa que hemos distinguido en la historia del canon escolar tiene su momento de mayor condensación durante el Centenario. La operación discursiva que denominamos escritura patriótica es resultado del impacto en la transformación en el canon del giro nacionalista operado sobre la educación. Esto es así porque, en el contexto de recreación hegemónica que significó la política de nacionalización educativa llevada a cabo por José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación, el canon escolar sufre un proceso de transformación discursiva orientado a nacionalizar la alfabetización. Además, cabe señalar que esta nacionalización del canon escolar forma parte de la educación patriótica implementada por Normalismo como estrategia estatal de control de la resistencia educativa generada por el fenómeno inmigratorio.

En estrecha vinculación con el canon nacional tenemos la otra serie textual que hemos denominado “repertorio de alfabetización” y que está compuesta por los libros de lectura usados para enseñar a leer y escribir. Sabemos que los maestros tampoco contaban con un material de alfabetización adecuado, fue por eso que durante las primeras décadas del Normalismo también los libros de lectura escolar destinados a la alfabetización infantil tuvieron que ser traducciones de autores extranjeros. De este modo, las cartillas, catecismos y silabarios utilizados en la colonia fueron paulatinamente reemplazados por libros de lectura escolares extranjeros que eran traducidos en el país o importados desde España y Estados Unidos.

Pero a partir de la década del 80 se inicia la producción de los libros de lectura y manuales pedagógicos escritos por normalistas argentinos y publicados por editoriales locales. Esta política de nacionalización del libro fue considerada prioritaria por las autoridades oficiales dando comienzo a una nueva época de producción de una pedagogía nacional (Linares, 1998). A tal fin, la dirigencia normalista que controlaba el Consejo Nacional de Educación se abocó de lleno a regular la producción y el uso pedagógico de estos nuevos textos de lectura. Esta regulación canónica se torna dominante para la época del Centenario, paralela al proceso de nacionalización del canon escolar nacional.

Ahora bien desde un punto de vista teórico tenemos que considerar que si el control institucional de la alfabetización está garantizado por el canon escolar es importante indagar acerca de cómo se ejerce esta regulación sobre la escritura pedagógica. Para ello recurrimos a Kermode (1979) quien distingue dos mecanismos de control, las restricciones canónicas y las restricciones hermenéuticas. Las restricciones canónicas son mecanismo de control institucional que determina lo que puede o debe ser leído, censura aquellos textos considerados subversivos y desautoriza ciertas interpretaciones por considerarlas aberrantes. Estamos ante un mecanismo prescriptivo que decide cuáles son los textos considerados oficiales que serán transmitidos obligatoriamente por la institución educativa y cuáles otros en cambio serán excluidos de la circulación textual a través de procedimientos discursivos de desacreditación, marginación o incluso censura.

Recordemos que también Foucault (Foucault, 1992) al estudiar los procedimientos de ordenamiento del discurso incluye entre los mecanismos de exclusión al poder de la interdicción y más precisamente menciona a la prohibición tanto de autores, temas, textos y contextos de enunciación como uno de los criterios de delimitación discursivo.

En cambio, con el concepto de restricciones hermenéuticas Kermode hace referencia al control específico de la interpretación o sea a la valoración que suscita el comentario. De esta forma, se focaliza el

análisis en la decisión institucional de permitir exclusivamente que ciertas modalidades de interpretación –esto es, solamente algunos comentarios– sean considerados legítimos, autorizados y pertinentes.

Para Kermode el control institucional del canon se da en varias dimensiones: Primero, a través del emplazamiento institucional educativo encargado de la reproducción canónica. Segundo, mediante mecanismos de imposición canónica que decretan la distinción entre las obras permitidas y las prohibidas, haciendo de esta delimitación el principio básico de selección de ciertas obras, en detrimento de otros repertorios alternativos que son excluidos en la transmisión educativa. Tercero, por medio de restricciones hermenéuticas que son procedimientos de control sobre el propio acto de lectura. En este último caso, utilizando la distinción de Kermode sostenemos que la didáctica normalista y especialmente el método de alfabetización cumplió una importante función de control sobre la indeterminación textual que ya de por sí estaba restringida por la estructura cerrada de los propios textos usados en el proceso de alfabetización. Es decir, las restricciones hermenéuticas operan limitando la multiplicidad de interpretaciones posibles que pueden llegar a surgir durante el acto de lectura escolar. Dicho esto en forma sintética tenemos que la regulación canónica no solo opera mediante las restricciones canónicas determinando cuáles son los textos autorizados para alfabetizar sino que gracias a las restricciones hermenéuticas se modela también el perfil de los lectores y se promueven ciertos modos de lectura a partir de la sanción de los comentarios.

Configuración del contrato de lectura y nacionalización del canon escolar

Finalmente, nos interesa mencionar que en relación con los mecanismos discursivos de restricción hermenéutica desarrollados por Kermode hemos realizado un análisis que avanzó en la comprensión del modo en que los propios textos de alfabetización orientaban la recepción durante el proceso de alfabetización escolar. En tal dirección metodológica hemos llevado a cabo el análisis del contrato de lectura propuesto por los libros de lectura, durante el período de nacionalización del canon escolar entre 1880 y 1916 aproximadamente.

Entonces, teniendo en cuenta la cuestión de la regulación interna del canon y a partir de los aportes semióticos formulados por Eliseo Verón (Verón, 1999), hemos empezado el análisis de los libros de lectura escolar desde esta perspectiva semiótica poco trabajada con el objetivo de estudiar cómo se estructura el contrato de lectura. Nuestro interés por analizar el contrato de lectura configurado en la serie de libros de lectura canónicos se justifica porque no resulta suficiente con investigar las estrategias de control institucional del canon sino que es preciso avanzar sobre los mecanismos intradiscursivos que incidían de forma decisiva en el proceso de alfabetización.

En relación con los criterios de configuración del corpus de análisis, se seleccionó un conjunto de textos que habían atravesado el proceso de selección estatal. La selección oficial del repertorio de alfabetización autorizado se hacía a través de varios mecanismos de autorización textual tales como los concursos de libros escolares promovidos por el Consejo Nacional de Educación o el control ejercido por las comisiones oficiales revisoras de textos. Precisamente, en 1887 se aprobó el primer reglamento sobre libros escolares que estableció las condiciones a partir de las cuales el Consejo Nacional de Educación tomaba el control en la selección de los textos, adoptando el sistema de concursos prescripto por la ley 1420 (Sprengelburd, 2002).

Resultado de estos mecanismos de selección oficial surgen los libros de lectura escolar que conforman la serie canónica que integra nuestro corpus de análisis.

Por otro lado, y de manera complementaria a lo anterior, se incluyeron en el corpus los textos también en función de la relevancia del autor. En efecto, hacia fines del siglo XIX tuvo lugar el surgimiento de nuevos modelos de autoría pedagógica que terminaron de configurar al libro de lectura escolar como género discursivo hegemónico. Los encargados de escribir estos textos fueron relevantes maestros norma-

les, tales son los casos de Andrés Ferreryra, José Jacinto Berrutti, Pablo Pizzurno, José María Aubín, Francisco Berra, Victor Mercante, por mencionar solo unos pocos nombres de autores consagrados.

En cuanto al lapso tenido en cuenta en la delimitación temporal del corpus textual analizado, partimos de la periodización que Oscar Terán (Terán, 1994) realiza de lo que él denomina “nacionalismos argentinos” durante el período 1810-1930. Dado el período que abordamos en este proyecto, nos centramos principalmente en algunos libros de lectura escolar cuya producción y circulación podemos ubicar en el tercer momento identificado por Terán y que él denomina “nacionalismo positivista” (1880-1910) y también incluimos otros textos que corresponden a la etapa de transición hacia el siguiente período denominado por el autor “ensayo nacionalista espiritualista del Centenario”.

Terán sostiene que una polémica simbólica dominará el escenario entre 1890 y el Centenario. Esta discusión responde a cómo la elite reacciona frente al problema planteado por la inmigración, polémica de la que también fueron parte lo que el autor denomina “nuevas ideologías contestatarias” tales como el socialismo y el anarquismo. Lo que se produce es una disputa por la nación entroncada en la polémica por definir y/o redefinir un modelo de nacionalización para las masas y una nueva identidad nacional. Lo anterior originó dos propuestas de construcción de imaginarios nacionales: la positivista, apoyada en una convicción organicista e institucional, y la espiritualista, cimentada en el operativo criollista. La primera apuesta al laicismo y al futuro, la otra a un pasado ‘mitopoiético’ que en algunas ocasiones aún escasas no rehúye tomar prestamos de la tradición española. (Terán, 1994:37)

La propuesta positivista promoverá “una nacionalización imitativa”, fuertemente institucionalizada y que en el caso de José Ingenieros traducirá las inquietudes motivadas por el problema de la gobernabilidad de una sociedad definida como “aluvial”. En el centro de estas preocupaciones, la figura de la multitud urbana adquirirá relieves dominantes, desplazando la obsesión hasta entonces colocada en el ahora normalizado mundo rural. En la articulación de un discurso biologicista y de una concepción organicista de la sociedad, la propuesta positivista interpretará la crisis social como enfermedad y la resolución de la misma como terapéutica. No obstante, la propuesta positivista reservará un espacio legítimo pero subordinado en la integración cultural del inmigrante.

Por otro lado, Terán contrasta el planteo anterior con el del Centenario, que cruzaba consignas nacionalizadoras con el arielismo de fin de siglo y considera que esta identidad colectiva comenzará a ser entendida de otra manera en el interior de una empresa espiritualizadora que dio como resultado una suerte de nacionalismo romántico que inventará una tradición destinada a proponer un modelo de argentinidad que diera respuesta a las supuestas amenazas de disolución del ser nacional. Dentro de esta orientación espiritualista podemos incluir la propuesta educativa formulada por Ricardo Rojas en “La restauración nacionalista”, obra en la que el autor propugnará una defensa de la nacionalidad amenazada por inmigración, la cual necesita ser nacionalizada a través de la educación y la literatura.

Para cerrar el problema de la periodización histórica en la delimitación temporal del corpus de análisis hemos adoptado la propuesta de Terán pero cabe también señalar que esta periodización es concordante con la tesis de Bertoni (2001), quien introduce la hipótesis de que ya en la década de 1890 aparece un primer nacionalismo temprano. Estos enunciados nacionalistas son observados en nuestro corpus, por lo cual podemos afirmar que la problemática acerca de lo nacional es visible en los textos de lectura escolar ya a fines del siglo XIX, más allá de que a partir del Centenario se produzca claramente el proceso de nacionalización del corpus escolar.

En cuanto al trabajo de relevamiento de archivos para construir el corpus de análisis se orientó hacia la ubicación de las fuentes primarias claves, los libros de lectura que conformaron el canon de lectura escolar en las escuelas primarias argentina durante el período estudiado (1880-1916). A partir de lo anterior se avanzó en la construcción de un marco teórico-metodológico que permitiera analizar el dispositivo de enunciación y describir el contrato de lectura de la serie textual conformada por libros de lectura canónicos¹.

Con respecto al marco teórico utilizado para el análisis de este corpus, consideramos que los aportes semióticos formulados por Eliseo Verón (Verón, 1999) son pertinentes para estudiar el dispositivo de enunciación, identificando los distintos tipos de enunciadores y modalidades de enunciación y así poder avanzar en la descripción del contrato de lectura implícito en esta serie de textos de lectura escolar canónicos.

A partir de la identificación, relevamiento, descripción, análisis y digitalización de fuentes primarias, con especial interés en los textos de lectura escolar, nos propusimos realizar un aporte que contribuyera a la elaboración de un marco teórico que diera cuenta del funcionamiento específico del canon escolar, en un aspecto particular y desde una perspectiva que hasta el momento no había sido lo suficientemente explorada. Estamos haciendo referencia a los mecanismos intradiscursivos de regulación y control canónico de la interpretación propuestos por los propios libros de alfabetización. Dicho en otros términos, no es suficiente con analizar el control institucional del canon escolar sino que también es necesario abordar los procedimientos internos de regulación del proceso de alfabetización y para ello es ineludible describir el contrato de lectura que produce la interpelación nacionalista.

Para ello, se incorporaron los aportes del Análisis del Discurso, más específicamente desde la propuesta que formula Verón para pensar el funcionamiento de los distintos tipos de “contrato de lectura” presentes en los textos de lectura escolar. El autor, trabajando sobre la prensa escrita, elaboró tal concepto para analizar el vínculo entre el medio y el lector (Verón, 1985). Posteriormente, extendió la metodología del contrato de lectura a los fines de analizar los llamados “libros de texto” destinados a la escuela, a partir de una investigación realizada sobre la oferta de textos escolares en la Argentina en 1991 y 1995 (Verón, 1999).

Retomando esta última propuesta del autor, evaluamos que era posible hacer extensiva su productividad metodológica a los fines del abordaje y análisis de nuestro corpus. Verón explica que la metodología del contrato de lectura se inspira en la teoría de la enunciación que parte de la distinción entre dos niveles de funcionamiento de toda comunicación tanto sea lingüística o no lingüística: el plano de la enunciación y el plano del enunciado. Por plano de la enunciación se entiende aquél en el cual, en el discurso mismo, se construyen las posiciones del que comunica (enunciador) y del aquél a quien el acto de discurso está dirigido (destinatario). Además del plano de la enunciación tenemos el plano del enunciado que corresponde, en términos esquemáticos al contenido de la comunicación, ya que un mismo contenido puede serlo a través de estrategias enunciativas muy diferentes. Como vemos, se señala que hay una multiplicidad de maneras disponibles (estrategias enunciativas) para transmitir un mismo “contenido” y es en esa diversidad de maneras donde se construyen las posiciones del enunciador y el destinatario. Verón sostiene que precisamente la relación entre un soporte y su lectura reposa sobre el contrato de lectura. El discurso del soporte por una parte, y sus lectores, por la otra, ambas son las dos partes entre las cuales se establece, como en todo contrato, un nexo de lectura (Verón, 1985).

Ahora bien, el estudio del contrato de lectura forma parte del Análisis del Discurso, el cual constituye un campo de conocimiento que se ocupa del estudio de los fenómenos discursivos, atendiendo al estudio y análisis de su producción, circulación y reconocimiento (Verón, 2004a y 2004b). No sólo ofrece herramientas teórico-metodológicas para analizar qué significan los discursos sino lo que hacen al decir, los efectos sociales y materiales de su circulación y reconocimiento. Es decir, nos permite avanzar en la descripción, análisis e interpretación de los discursos en sus tres dimensiones: semántica, sintáctica y pragmática. Al tener por objeto el estudio de los procesos de generación e interpretación de los discursos, se torna relevante a la hora de avanzar en análisis relacionados con los diversos procesos socio-culturales y educativos, en este caso, desde una perspectiva histórica.

Continuando con la propuesta de análisis discursivo de Verón, resulta posible analizar en nuestro corpus el dispositivo de enunciación para identificar los distintos tipos de enunciadores y modalidades de enunciación y así avanzar en la descripción del contrato de lectura implícito en la serie de textos de

lectura escolar canónicos. A tal fin, la investigación se concentró en el análisis de las estrategias enunciativas dado la importancia central que tienen en los discursos mediatizados, ya que en nuestro caso de estudio, la mediatización está dada en el artefacto cultural libro.

Las estrategias enunciativas identificadas en nuestro corpus de análisis se corresponden con dos tipos de enunciadores que describe Verón. Un primer tipo de enunciador es el que podríamos denominar “enunciador objetivo”. En este caso, el enunciador no modaliza lo que dice sino que produce información desde un registro impersonal. Este enunciador, que no disimula su propósito, tampoco interpela a su destinatario y utiliza frecuentemente enunciados asertivos. También pueden aparecer enunciados en tercera persona sin indicación del destinatario. Además, el enunciador nos hace saber que le importa la exactitud de sus dichos (cuantificación) y se posiciona en dador de consejos sin abandonar su impersonalidad. La combinación de aserciones modalizadas, de preguntas en tercera persona, de cuantificaciones, de consejos en un discurso donde ni el enunciador ni el destinatario están explícitamente marcados designa un contrato en el que un enunciador objetivo e impersonal “dice la verdad”.

En segundo lugar, un “enunciador pedagógico” que comparte algunas operaciones con el “enunciador objetivo”, a saber: los consejos y las cuantificaciones, pero simultáneamente el destinatario empieza a ser designado explícitamente y el enunciador se marca también. Aquí el contrato de lectura se construye entre un “nos” y un “ustedes” explicitado y el nexos se hará entre dos partes desiguales, una que aconseja, informa, propone, advierte que sabe, enseña y la otra que no sabe y es definida como destinatario receptivo, o más o menos pasivo.

En cuanto a las categorías de análisis para trabajar las estrategias enunciativas en el repertorio de libros de alfabetización canónicos es importante identificar las posiciones del enunciador y el destinatario. Dichas posiciones son entendidas como entidades discursivas, entre las cuales Verón distingue al menos seis personajes que habitan el imaginario de los textos escolares y que a continuación detallamos.

Primero: El enunciado autor, que enuncia en el texto en tanto autor. Es una figura que posee su unidad discursiva independientemente del hecho de que el libro esté firmado por uno o varios autores reales, con nombre y apellido. Es una voz que se expresa a lo largo del libro, relata episodios, presenta temas, describe los personajes que van a intervenir en una historia y que dialoga con el lector, lo interroga o le da instrucciones.

Segundo: El enunciador maestro: el maestro sólo aparece en los textos como enunciador derivado, a través esencialmente de la palabra del enunciador - autor que le otorga la palabra o del enunciador niño, por ejemplo aparecen enunciados tales como “nos leen” o “la maestra nos le”. El maestro puede aparecer como destinatario directo pero sólo enuncia cuando el enunciador - autor se lo permite.

Tercero: El enunciador niño puede presentar dos formas: individual, señalado por enunciados tales como por ejemplo “escribo como puedo” o colectiva “conversamos”. Es una posición de enunciación que se vincula con la presencia/ausencia del enunciador autor. En un texto donde el enunciador - autor tiene una presencia importante el enunciador niño será derivado. A su vez, en otros textos donde el enunciador autor está prácticamente ausente, el enunciador niño puede transformarse en el enunciador central del libro señalado mediante expresiones tales como: “leo”, “escribo como puedo”, “trato de dibujar”.

Cuarto: El enunciador padre. Verón señala que suele ser derivado y que solo toma la palabra a través de otro enunciador como el autor o el niño. Por ejemplo: “imagino una historia y mi papá la escribe”

Quinto: El destinatario niño. Siempre tiene dos variantes, individual, que está identificado en enunciados tales como “debes averiguar cuando pasa el cartero” o colectiva como por ejemplo “la maestra les lee”. El destinatario niño es el principal destinatario del libro escolar, en forma directa porque está indicado en los textos que se supone que el niño alumno debe aprender a leer por sí mismo o indirectamente, aparece en los textos que son leídos por la maestra a los alumnos.

Sexto: El destinatario maestro: hay ciertas partes del libro que pueden estar dirigidas directamente al maestro. Es el caso de todas las indicaciones didácticas que hacen al desarrollo de los temas características de las unidades del texto.

Finalmente, en relación con el nivel del enunciado, Verón señala que en los textos escolares aparecen múltiples personajes de historias, de cuentos, de escenas de la vida cotidiana, de la familia, de la escuela. Sin embargo, estos personajes están sobredeterminados por las figuras enunciativas que construyen la relación entre la voz que enuncia en el libro y el niño, el maestro, y los padres.

Sólo tomando algunos textos del corpus, a los fines de ver el funcionamiento del análisis hasta aquí expuesto, presentaremos en primer lugar el caso del libro: "Lecturas morales e instructivas" de José Berrutti (1925). Se trata de una compilación realizada por Berrutti de lecturas, poesías y fábulas, de autores nacionales de la talla de Domingo F. Sarmiento, Marcos Sastre, Miguel Cané, Esteban Echeverría, Juan María Gutiérrez, Vicente Quesada, Bartolomé Mitre, Rafael Obligado, Ricardo Gutiérrez, Carlos Guido y Spano, Olegario V. Andrade. También incluye autores extranjeros como Alejandro Dumas, Barthélemy, Schiller, Jaime Balmes, Benjamín Franklin y de otro autor de textos de lectura escolar como Mariano Pelliza. De su propia autoría sólo hay tres lecturas: "El nido de horneros", "La última lección del maestro" y "Nochebuena".

Al presentarse el autor más bien como compilador de la obra, el efecto de tal estrategia discursiva es el de borramiento de la figura del enunciadador autor. Los primeros textos podrían describirse como "instructivos" ya que implican indicaciones acerca de qué leer, cómo leer, cómo operar con el texto o cómo no hacerlo, pero siempre a través de otras "voces". Lo que no se indica explícitamente es la autoría de las máximas y consejos que aparecen al final de cada lectura. La interpelación explícita a los lectores tiene lugar a través de las máximas y consejos, muchos de ellos vinculadas al amor a la patria, que se dirigen a un destinatario niño, construyendo un colectivo, a partir del uso de la segunda persona del plural.

Veamos algunos ejemplos de este uso pronominal en la construcción del destinatario niño:

"Derramad vuestra sangre por la patria, si ésta la necesita, pues es uno de los deberes que tenéis para con ella" (Berrutti, 1925:110)

Estos otros enunciados explicitan también la interpelación nacionalista:

"Mirad con respeto al soldado, que lucha por las libertades de la patria" (Berrutti, 1925:111)

"Cuando oigáis el Himno de la patria, quitaos el sombrero en señal de respeto" (Berrutti, 1925:121)

En el caso de "Aventuras de un niño" de Andrés Ferreyra (1925), la estrategia enunciativa identificada es la de un enunciadador autor típico, un enunciadador objetivo, que funciona como esa voz que enuncia a lo largo del libro, relata episodios, presenta temas y describe los personajes que van a intervenir en las historias desplegadas en las distintas lecciones. Veamos este caso:

"El maestro ha llevado una calavera a la clase y dice a los niños: Este es un cráneo humano. Andre-sito, que no está acostumbrado a ver estas cosas, se asusta" (Ferreyra, 1925:7).

Además, introduciendo algunas sugerencias metodológicas, el enunciadador autor da instrucciones, mediante esta fórmula que se repite a lo largo de todas las lecturas: "1º. Referir oralmente lo leído". "2º. Hacer, por escrito, una composición" (Ferreyra, 1925:9).

En "El buen lector" de Julia de Curto (1897), se identifican las marcas enunciativas de un enunciadador autor, en el prefacio que interpela a un destinatario maestro, a pesar de que se sostiene que el texto está destinado a los niños. En cambio, cuando se incorpora al final de algunas páginas "Ejercicios de analogía", el enunciadador autor interpela claramente al destinatario maestro. Veamos el siguiente ejemplo: "Léase (pronunciación de la C y la S) En C Cipriano y S son dos amigos inseparables" (Curto, 1897:134)

Por el contrario, en "Conversaciones infantiles" de Victorina Malharro (1930) se identifica un enunciadador niño con ejemplos tales como: "Repaso la lectura... anoche estudié; dí cinco repasos a mi lección. Hoy le daré muchos otros, y así, pronto leeré bien" (Malharro, 1930:18).

Finalmente, consideremos “La niña argentina: cuarenta y tres lecturas instructivas” de Rafael Fragueiro (1907). Este libro pertenece a la colección: “Lecturas para niñas” y contiene 43 lecturas instructivas compiladas por el autor e incluye grabados originales. En el corpus analizado reviste la particularidad de ser el único que prefigura su destinatario a partir de la variable de género: se dirige exclusivamente a las “niñas”. A lo anterior se suma otra característica singular: en el título se adjetiva a “la niña” con el gentilicio “argentina”, proponiendo así la articulación entre género (femenino) y nacionalidad (argentina). Ya no serán exclusivamente los niños varones los interpelados en clave nacional sino que esta vez la interpelación apunta a las niñas, a las que construirá como “futuras damas argentinas”.

En esta línea, en el prólogo el autor consigna el objetivo de la serie:

“Notando, pues, que hacía gran falta un libro de lectura exclusivamente para niñas nos decidimos a compilarlo en la forma que nos pareció más apropiada y conveniente, es decir, un libro que, al par que deleitara e instruyera, tuviese una base de enseñanza histórica y social, genuinamente de la tierra, es decir, un libro que, entregado a las niñas argentinas, sirva para instruir y preparar a las futuras damas argentinas” (Fragueiro, 1907:7).

Es notable que en el prólogo, el autor utilice el destacado de negrita para “niñas argentinas” y para “damas argentinas”. Fragueiro explicita la funcionalidad formadora de nacionalidad de las lecturas propuestas a las niñas en estos términos:

“(…) hemos recurrido también á las obras de los mejores literatos y educadores europeos y americanos, entresacando de ellas las flores más bellas y útiles, para formar tal como nos lo habíamos propuesto este ramillete de lectura que ofrecemos” (Fragueiro, 1907: 8).

En cuanto al dispositivo de enunciación, se identifica un enunciador niño, en realidad “niña”, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

“Soy argentina. Lo soy porque he nacido en la república Argentina” (Fragueiro, 1907: 9).

También y en relación al destinatario, el enunciador “niña” se dirige a sus pares del siguiente modo:

“¿No saben Uds.? hoy me han puesto en la escuela...Las maestras nos enseñan y cuidan” (Fragueiro, 1907: 45).

Este último ejemplo nos permite además identificar cómo el enunciador apela, en término de modalidades de la enunciación, a una de las figuras de la complicidad, empleando el “nosotros inclusivo”. En otras lecturas, la modalidad enunciativa utilizada es interrogativa mediante la interpelación directa al destinatario a través de una interrogación “¿No ven?” (Fragueiro, 1907: 47). La interrogación establece una relación asimétrica entre enunciador y destinatario, que se refuerza al sucederle la aseveración: “Ya tengo que contarles algo nuevo” (Fragueiro, 1907: 47).

Tal como hemos venido analizando, a partir de la propuesta de Verón, es posible concluir que de la identificación de las distintas posiciones enunciativas en los libros de lectura en la etapa de nacionalización del canon, se observa la presencia textual de una multiplicidad de estrategias discursivas. Esta diversidad de modos de enunciar son las que construyen las posiciones del enunciador (alfabetizador) y el destinatario (alfabetizando) en el contrato de lectura en esta etapa de nacionalización del canon escolar.

A modo de cierre

Los resultados finales de esta investigación nos llevan a afirmar que conseguimos un primer acercamiento a la historia del canon escolar normalista. Para ello, se identificaron las distintas etapas en su formación histórica, describiendo su estructura discursiva y pudiendo diferenciar las distintas funciones político – pedagógica, además de analizar la regulación institucional y los procedimientos intradiscursivos de interpelación.

Todas dimensiones de análisis son fundamentales y hasta ahora habían sido poco exploradas. Esperamos que la investigación haya generado un avance en el conocimiento de este dispositivo discursivo clave desarrollado por el Normalismo y que fue determinante en el proceso de expansión de la cultura letrada a través del proceso masivo de alfabetización escolar.

Fuentes primarias y bibliografía

- ARNOUX, E. (2005), "Reescrituras o "traslaciones" en la obra de Juana Manso" En: *Letterature d'America*, N° 105
- AUBIN, J. M. (1913) *Vida diáfana*, Quinto libro de lectura. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores
- BARONESA DE MARENHOLTZ BULOW. (1892). Zolezzi, Yole A. (traductor) *Idea fundamental del sistema de Froëbel*. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- BLOOM, H. (1994) *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- BERRUTTI, J. J. (1902) *Lecturas morales e instructivas*. Cuadragésima sexta edición Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores, 1925.
- BERTONI, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CALKINS, N. A. (1869) *Lecciones sobre objetos para los maestros y los padres*. Juana Manso (traductor) en *Anales de la Educación Común*, Volumen VIII, Tomo V, Buenos Aires.
- CALKINS, N.A (1886) *Norman A. Ponce de León* (traductor) New York: Appleton Press.
- CARBONELL I CORTES, O. (1999), *Traducción y cultura: de la ideología al texto*, España: Ediciones Colegio de España.
- CATELLI, N. y GARATAGLI M. (1998), *El tabaco que fumaba Plinio*. Barcelona: Ediciones del Serbal
- CAVALLO, G Y CHARTIER, R. (dir) (1998). *Historia de la lectura en el Mundo Occidental*. España: Taurus.
- CELLA, S. (comp.) (1998). *Dominios de la literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada.
- CURTO, J. S. de (1897). *El buen lector*. Lectura graduada. Libro 1º, 4ta. Ed. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
- DE DIEGO, J. L. (2013). *Lecturas de historias de la lectura*. *Orbis Tertius*, 18(19), 42-58. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5988/pr.5988.pdf
- DE MIGUEL, A (2002) *Escenas de lectura escolar. La intervención normalista en la formación de la cultura letrada moderna*. En: Cucuzza, Pineau (coord.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE MIGUEL, A., DE BIAGGI, M., ENRICO, J., ROMAN, S. (2007). *Normalismo, cultura letrada y resistencia de la oralidad, en la historia de la lectura y la escritura en Argentina*. En: *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. ISSN 0327-5566 – pp. 97 a 128.
- DERRIDA, J. (1975). "Fuera del libro", en *Prefacios*. España: Espiral.
- DERRIDA, J. (1971). *De la Gramatología*, México: Siglo XXI.
- DERRIDA, J., OWENS C. (1979). *The Parergon*. USA: The MIT Press
- ELLIOT, C. (1908) *Eccleston, Sara Chamberlain* (traductor) *Los progresos que la enseñanza superior debe al Kindergarten*, discurso pronunciado en el Congreso de la Unión Internacional del Kindergarten, por el Doctor Chas N. Elliot, Presidente de la Universidad de Harvard. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación. pp. 218-221.
- ENCUESTA LAINEZ, 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 LAINEZ, 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. Buenos Aires: Editado por el Consejo Nacional de Educación.
- ENCUESTA LAINEZ (1925). Catálogo de la Colección de Folklore. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Instituto de Literatura Argentina. Buenos Aires: Imprenta de la Universidad.
- ENCUESTA LAINEZ (1925). Catálogo de la Encuesta. 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.
- FERREYRA, A. (1907). Aventuras de un niño. Libro primero. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía Editores.
- FRAGUEIRO, R. (1907) La niña argentina. Buenos Aires: Cabault.
- FOUCAULT, M. (1985), Qué es un autor, México: Textos Mínimos publicación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala
- FOUCAULT, M. (1992) El orden del discurso. Barcelona: Tusquets Editores.
- FRAGUEIRO, R. (comp.) (1902). La niña argentina: cuarenta y tres lecturas instructivas, Serie Primera, Buenos Aires: Cabaut y Cía. Edit.
- GUILLORY, J. (1993) Cultural Capital. The problem of Literary Canon Formation, Chicago: University of Chicago Press.
- KERMODE, F. (1988). Formas de atención. Barcelona: Editorial Gedisa.
- KERMODE, F. (1998). El control institucional de la interpretación. En: Sullà Enric. El canon literario. Madrid: Arco.
- 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.
- MALHARRO, V. [ca 1930] Conversaciones infantiles, 8va. Ed. Buenos Aires: F. Crespillo Editor.
- MANN, H. (1868) Lecturas sobre la educación. Juana Manso (traducción). Anales de la Educación, vol VI, Buenos Aires: Imprenta Americana.
- NUÑEZ, J. A. (1905) El lector americano, libro segundo (nueva edición reformulada en 1890). Nueva York: D. Appleton y Cía.
- PELLIZA, M. (1885) El argentino, Buenos Aires: Igon Hnos Editores.
- PEABODY MANN, M. (1899) Eccleston, Sara Chamberlain de (traductor) "El Kindergarten o la nueva educación". En: El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.
- PHELPS, W. (1889). El manual del maestro. En: Monitor de la Educación Común Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación. 1889, Año 011, no. 156, mayo.
- PUIGGRÓS, A., GAGLIANO, R., SOUTHWELL, M. (2003). "Complejidades de una educación "a la americana": liberalismo, neoliberalismo y modelos socioeducativos". En: Revista Entrepasados Nº 24-25.
- RAMOS MEJÍA, J. M. (1913) La educación común en la República Argentina. Años 1909-1910. Informe del Presidente del Consejo General de Educación. Buenos Aires: Penitenciaría Nacional.
- 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.
- ROJAS, R. (1957) Historia de la literatura Argentina. Buenos Aires: Editorial Kraft.
- SARMIENTO, D.F. (1867) Vida de Horace Mann. Anales de la Educación Común, Buenos Aires, Volumen V, Nº 1.

- SOUTHWELL, M. J. (2005), "P. Manso". En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, Paris, Unesco, vol. xxxv, N° 1.
- SPREGELBURD, R. P. (2002). ¿Qué se puede leer en la escuela? El control estatal del texto escolar (1880-1916). En: Cucuzza, H. R. (dir.) y Pineau, P. (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.
- SULLA, E. (ed.) (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco.
- TERÁN, Oscar (1994) "Nacionalismos argentinos (1810-1930)". En: *Revista de Ciencias Sociales*, 1, Nov. 1994, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- VERÓN, E. (1985). El análisis del "Contrato de Lectura", un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. En: *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*. París: IREP.
- VERÓN, E. (1999). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- VERÓN, E. (2004a). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. México: Gedisa.
- VERÓN, E. (2004b). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- WAISMAN, S. (2005), *Borges y la traducción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- WICKERSHAM, J. (1867) *Ambas Américas*. *Revista de Educación, Bibliografía y Agricultura*. Bajos los auspicios de Domingo Faustino Sarmiento. Volumen 1, Número 2, Noviembre, New York.
- WICKERSHAM, J. (1869). Clodomiro Quiroga (traductor) *Economía de las escuelas, tratado sobre la preparación, organización, ocupaciones, gobierno y autoridades de las escuelas para el uso de los directores de colegios*. Buenos Aires: Librería americana.
- WILSON, P. (2004), *La constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*, Argentina: Siglo XXI.

1. El corpus de textos de lectura escolar estuvo constituido por los siguientes libros que a continuación se detallan:
 AUBIN, J. M. (1913) *Vida diáfana*, Quinto libro de lectura. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
 BERRUTTI, J. J. (1925) *Lecturas morales e instructivas*. Cuadragésima sexta edición Buenos Aires: Angel Estrada y Cía. Editores.
 CURTO, J. S. de (1897). *El buen lector*. *Lectura graduada*. Libro 1º, 4ta. Ed. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
 FERREYRA, A. (1907). *Aventuras de un niño*. Libro primero. Bs. As.: Ángel Estrada y Cía Editores.
 FRAGUEIRO, R. (comp.) (1902). *La niña argentina: cuarenta y tres lecturas instructivas*, Serie Primera, Buenos Aires: Cabaut y Cía. Edit.
 MALHARRO, V. [ca 1930] *Conversaciones infantiles*, 8va. Ed. Buenos Aires: F. Crespillo Editor.
 NUÑEZ, J. A. (1905) *El lector americano, libro segundo (nueva edición reformulada en 1890)*. Nueva York: D. Appleton y Cía.
 PELLIZA, M. (1885) *El argentino*, Bs. As.: Igon Hnos. Editores.

PID 3139 Denominación del Proyecto

El canon escolar: Educación normalista y cultura escrita en Argentina (1880-1916)

Director

MIGUEL, Adriana Clara

Unidad de ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Dependencia

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

Cátedra, área o disciplina científica

Análisis del Discurso

Contacto

demiguel.adriana@gmail.com

Integrantes del proyecto

ROMAN, Mario Sebastián; DE BIAGGI, María Lidia

Becarios

Agustín Alberini (Becario Iniciación Investigación UNER)

Luciano Andrés Albrecht (Becario CIN)

Fechas de iniciación y finalización efectivas

30/9/2011 y 29/6/2015

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° 143/16 (06/06/2016)

«« Volver al inicio