

DIVERSIDAD Y HOMOGENEIDAD EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL NACIONALISMO CULTURAL DEL CENTENARIO

Artículo *por*

MARÍA BEATRIZ SCHIFFINO

Artículo

Diversidad y homogeneidad en el
proyecto educativo del
nacionalismo cultural del
Centenario
por **María Beatriz Schiffino**

MARÍA BEATRIZ SCHIFFINO

Politóloga (Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina) y Doctora en Ciencia Política (UNR), es miembro del Equipo de Estudios para el Pensamiento Argentino (CEPA-UNR- Facultad de Humanidades y Artes). Ha publicado artículos en revistas académicas nacionales y obras de divulgación científica en conjunto con otros autores, como *Escrituras de la Política y Políticas de la Escritura en la Argentina Moderna* (Rosario: 2011) y *200 años construyendo la Nación* (Rosario: 2010). Actualmente se desempeña como profesora del nivel medio en la UNR.

Fecha de recepción: 15/4/2015 - Fecha de aceptación: 10/8/2015

DIVERSIDAD Y HOMOGENEIDAD EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL NACIONALISMO CULTURAL DEL CENTENARIO

Resumen

A partir del análisis documental de un conjunto de publicaciones destinadas a la educación patriótica, nuestro trabajo se propone analizar la configuración del discurso escolar sobre la nacionalidad en nuestro país en los años del Centenario. Para eso partimos de la hipótesis de que allí subyace una concepción de la nacionalidad que tendió a incluir a los inmigrantes, planteando el rol fundamental que estos tenían en la sociedad y en la formación de la nueva identidad nacional. Por otro lado, advertimos que en ese discurso escolar sobre la nacionalidad los indígenas fueron excluidos en tanto representantes de un tiempo pasado de la nación. De este modo, sostendremos que sobre estas exclusiones e integraciones se formulará una forma particular de comprender nuestra identidad nacional, cuya vigencia alcanzó todo el siglo XX.

Palabras clave

Educación - Nacionalidad - Homogeneidad – Indígenas – Inmigrantes

DIVERSITY AND HOMOGENEITY IN THE EDUCATIONAL PROJECT OF THE CENTENNIAL CULTURAL NATIONALISM

Abstract

From the documental analysis of a set of publications addressed to a patriotic education, this paper aims to study the configuration of the school discourse on nationality in Argentina during the Centennial. To this purpose, we start from the assumption that there lies a

Artículo

Diversidad y homogeneidad en el
proyecto educativo del
nacionalismo cultural del
Centenario
por **María Beatriz Schiffino**

conception of nationality that tended to include immigrants, considering their fundamental role in society and in the formation of the new national identity. On the other hand, we observe that natives were excluded from the school discourse on nationality, being considered as representatives of a past time of the nation. Thus, we will sustain that a particular way to understand our national identity will be based on these exclusions and integrations, and that it will be in force in Argentina during the entire twentieth century.

Keywords

Education – Nationality – Homogeneity – Natives – Immigrants.

DIVERSIDAD Y HOMOGENEIDAD EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL NACIONALISMO CULTURAL DEL CENTENARIO

Nacionalismo cultural y nacionalidad en el Centenario

Los festejos conmemorativos del primer Centenario de la Revolución de Mayo (1910) constituyeron para nuestro país un momento de importantes definiciones identitarias. Los estudios abocados al análisis del nacionalismo en nuestro país han tendido a identificar el surgimiento de un primer nacionalismo con un conjunto de nombres y textos entre los que sobresalen los de Ricardo Rojas, Manuel Gálvez y Leopoldo Lugones. En un trabajo publicado hace varias décadas, Payá y Cárdenas afirman que la singularidad de ese primer nacionalismo reside en que por primera vez en nuestro país se considera

el problema social desde una perspectiva nueva: la de la nación, considerada ésta como una personalidad histórica, animada de un alma propia, fruto de la emoción de sus paisajes, la fuerza de sus razas y el tesoro de sus tradiciones (Payá y Cárdenas, 1978, p. 10)

Sin embargo, es posible afirmar que la preocupación por la nación y la nacionalidad no fue excluyente del denominado “nacionalismo cultural” del Centenario, en tanto previamente a esa fecha ya es posible encontrar una reflexión compleja sobre la nacionalidad y la identidad nacional entre nuestros intelectuales que bien podría remontarse a la generación de 1837. Al respecto, María Teresa Gramuglio ha señalado la complejidad del fenómeno nacionalista tanto desde el punto de vista teórico como histórico. En este sentido, la autora plantea que:

aunque no caben dudas de que elementos que se consideran propios del nacionalismo como la preocupación por la integridad de los territorios y el afán de sometimiento o asimilación de los extranjeros, y aun la idea misma de nación, son de muy larga data

en la historia de Occidente, eso no significa que cualquier inquietud por esos aspectos o las frecuentes apelaciones a la nación indiquen automáticamente la presencia del nacionalismo. (Gramuglio, 2001, p. 34)

Teniendo en cuenta la complejidad del tema, Fernando Devoto distingue entre dos usos del término nacionalismo. Uno, más bien clásico y restringido que “se utilizó para caracterizar a movimientos políticos antiliberales, a menudo autoritarios, y en cuya retórica ocupaba un papel preponderante el énfasis en las especificidades históricas, culturales o raciales de una comunidad política en relación con otras”, y otro que realiza un uso más extensivo del término y que incluye dentro del nacionalismo “al conjunto de los proyectos formulados y de los instrumentos utilizados por las elites políticas de los Estados occidentales para homogeneizar a poblaciones heterogéneas dentro de determinados confines nacionales”. (Devoto, 2006, p. XII)

Desde la perspectiva presentada por Maristella Svampa se afirma que el nacionalismo expresó la preocupación entre las elites dirigentes por otorgar cohesión social a una sociedad amenazada por la disgregación. (Svampa, 2006, p. 109)

En este sentido, si bien antes del año 1910 diferentes intelectuales locales se habían preocupado por encontrar un molde donde forjar la identidad nacional argentina caracterizada desde la hibridez étnica y cultural propia de un país que había vivido la experiencia colonial primero y luego el proceso de inmigración masiva característico de la segunda mitad del siglo XIX, a partir del Centenario se crearán las condiciones sociales y políticas para que el Estado argentino encare

definitivamente el proceso de cohesión cultural ante la amenaza que representaba la masiva presencia inmigratoria en nuestro país.¹

Si para Juan B. Alberdi los argentinos no éramos sino europeos viviendo en América, para Domingo Faustino Sarmiento la cuestión adquiriría una complejidad mayor debido a la mezcla racial y la influencia cultural que España había ejercido sobre la región. Su obra *Conflicto y Armonías de las Razas en América* (1883) constituye el último eslabón de una reflexión que encadenó a lo largo de diferentes libros, artículos periodísticos y de opinión, la reflexión sobre nuestra identidad nacional. La pregunta formulada por Sarmiento “¿Argentinos desde cuándo y hasta dónde?” ponía así el eje sobre una cuestión que nuestros intelectuales no abandonarán desde la publicación de la obra del sanjuanino, aunque las interpretaciones y reformulaciones a las que aquella interrogación dio lugar terminará por configurar un complejo entramado de ideas que reconoció en la influencia europea un componente central de nuestra cultura nacional.

En este sentido, si bien no caben dudas sobre las sospechas que el inmigrante europeo cosechaba entre nuestros intelectuales,² será sobre el inmigrante y sus hijos definidos como futuros ciudadanos argentinos que recaerán las políticas educativas destinadas a transformar a los nuevos habitantes en buenos ciudadanos.

¹ La inmigración transatlántica que tuvo lugar a partir de mediados del siglo XIX contribuyó de manera determinante al poblamiento de nuestro país, aportando en el período 1881-1914 algo más de 4.200.000 personas. Las comunidades predominantes fueron la italiana (2.000.000), la española (1.400.000), la francesa (170.000) y la rusa (160.000). Las corrientes más numerosas se manifestaron antes de la Primera Guerra Mundial; en 1914 el stock de inmigrantes en el país alcanzó su máximo nivel histórico, en términos relativos, con un impacto del 30% en el total de la población. En esa época también fue relevante la tasa de retorno de inmigrantes, siendo en Argentina alrededor de un 35%, no obstante inferior al nivel registrado en otros países americanos (Devoto, 2003).

² Terán, 2001; Villavicencio, 2003.

Por otro lado, si la presencia inmigrante adquiría centralidad en el proyecto de invención de una nacionalidad argentina, el componente indígena será cuestionado por sus características culturales y definido como ajeno a nuestra nacionalidad. Si bien es cierto que ya sobre finales del siglo XIX y los primeros años del siglo XX es posible entrever cierto “indigenismo” (Biagini, 1980) entre algunos de nuestros intelectuales locales, predominó un discurso que tendió a invisibilizarlos, formulándose así una definición excluyente de la nacionalidad (Quijada, 2004).

Sin embargo, en el clima abierto por el Centenario, nuevas voces se alzarán para ofrecer una mirada alternativa sobre el componente indígena. Así, por ejemplo, la literatura de Ricardo Rojas retomará la pregunta formulada entonces por Sarmiento para reivindicar una tradición propia, nacional, nativa, mezcla entre lo local y lo extranjero, que sintetizará en la expresión “Eurindia” para caracterizar el sincretismo étnico y cultural propio de América y también de la Argentina.³

De esta manera, en el clima del Centenario la idea de crisol de razas ocupará un lugar fundamental en nuestras definiciones identitarias, en tanto la mezcla acontecida en nuestros países habría generado un tipo de sociedad caracterizada por la hospitalidad hacia los extranjeros, distintiva de nuestro continente, a partir de la unión interracial acontecida en el territorio.

³ La cuestión no debe quedar sin embargo reducida al análisis de los discursos literarios del período. Cabe señalar en este sentido que previamente al año 1910 en nuestro país existieron amplios debates sobre cuál debía ser el destino de los indios sometidos. De este modo, no pocas voces se alzaron a favor de la integración de las comunidades indígenas a través de la repartición de tierras para su ocupación y trabajo. También en lo que refiere a la integración de los indígenas a través de la educación, los misioneros salesianos que llegaron a la Patagonia en 1879 se propusieron reeducar a sus habitantes a través de una educación centrada en los valores cristianos. Para el tema se puede consultar la obra de Mases, 2010.

En ese amplio marco de definiciones se inscribe la preocupación por la educación y su vínculo con el problema de definir una identidad propia. La educación tendrá así como tarea integrar estas diversidades propias de nuestro país para formar la verdadera raza argentina, ubicada en un tiempo futuro. A partir de entonces, a la escuela pública argentina le corresponderá “una tarea que excedía ampliamente la mera intención de inculcar los saberes de base: leer, escribir y contar” (Lionetti, 2007). Se tratará de ahora en más, de una educación que perseguirá un objetivo central: el de transmitir la nacionalidad y el patriotismo entre la población escolar, el de crear nacionales entre los extranjeros y ciudadanos entre sus habitantes.

Nuestro trabajo sostendrá que si en relación a los inmigrantes los discursos escolares tendieron a integrarlos a la nacionalidad, planteando el rol fundamental que estos tenían en la sociedad y en la formación de la nueva identidad nacional, por el contrario los indígenas fueron excluidos de los relatos escolares sobre la nación en tanto representantes de un tiempo pasado. Sobre estas exclusiones e integraciones se formulará una forma particular de comprender nuestra identidad nacional cuya vigencia alcanzó el desarrollo de todo el siglo XX en nuestro país.

Para cumplir con estos objetivos, nos abocamos a la exploración de un conjunto de libros editados en el período 1908-1913 y utilizados en la escuela primaria, secundaria y normal alternativamente para la asignatura instrucción cívica, en la medida en que investigaciones previas se han centrado en otros espacios curriculares.⁴ Al mismo tiempo se utilizó la revista *El Monitor de la Educación Común*,⁵ en tanto

⁴ Para el tema se pueden consultar, entre otros, los libros de Cucuzza, 2007; Romero, 2004; López, 2009.

⁵ *El Monitor de la Educación Común* se creó en 1881; en sus orígenes fue la revista dedicada a la enseñanza y la pedagogía más importante que tuvo nuestro país debido a las destacadas participaciones de intelectuales nacionales y extranjeros que en ella publicaron. De ahora en más, MEC.

fue el principal órgano de difusión del Consejo Nacional de Educación⁶ en este período, como asimismo las *Memorias e Informes* del CNE correspondientes al momento bajo análisis.

La educación nacionalista

Otras investigaciones previas se han centrado en el perfil nacionalista que adquirieron los proyectos educativos en nuestro país durante el último tercio del siglo XIX (Bertoni, 2001). Sin embargo, nuestro artículo se centra en el clima político y cultural que en la historiografía argentina conocemos como Argentina del Centenario.

Partiendo de la idea de que la intervención del Estado en la educación obedeció a la necesidad de forjar “un sistema de dominación simbólico capaz de crear un arco de solidaridades por encima de los variados y antagónicos intereses de la sociedad civil” (Oszlak, 1980, p. 4), para el año 1910 muchos de los problemas que habían caracterizado al país durante buena parte del siglo XIX ya habían sido resueltos, entre otros nos referimos especialmente a la conformación de un sistema educativo de carácter nacional.

Hasta la aprobación de la ley de Educación Común, conocida luego como ley N° 1420, habían sido la comunidad vecinal y los gobiernos provinciales los principales responsables de la instrucción primaria y, por lo tanto, de la reducción del analfabetismo entre la población (Lionetti, 2007, p. 38). Con la promulgación de la nueva ley se abriría un nuevo rumbo que permitiría configurar un sistema escolar de carácter nacional.⁷

⁶ De ahora en más, CNE.

⁷ Por supuesto que ese proceso fue conflictivo en la medida en que lejos estuvo de reproducir fielmente los intereses de los diferentes grupos y sectores políticos de aquella generación. En este sentido, son conocidos los debates a los que la laicización de la educación común dio lugar, como así también que otras cuestiones relacionadas a la relación nación-provincias no estuvieron exentas de conflicto, insistiéndose en que la ley no debía anular las autonomías provinciales de acuerdo a como lo establecía la Constitución Nacional vigente.

De este modo, la construcción de escuelas en la Capital y los territorios nacionales, dependientes de acuerdo a la Ley de Educación de 1884 del Consejo Nacional de Educación, constituyó una tarea central que se vio incentivada en las provincias unos años después con la promulgación de la Ley Laínez en 1905, permitiendo así la creación de las denominadas escuelas fiscales.

La formación de maestros a través de las escuelas normales inauguradas durante la presidencia de Sarmiento y extendidas paulatinamente en los años venideros ocupó también para el Estado nacional un tema de relevancia, en tanto sobre el maestro recaería la educación de los futuros ciudadanos.

Si bien en los años en que José María Ramos Mejía⁸ ocupó la presidencia del CNE -1908 a 1913- los problemas más urgentes que habían dificultado la consolidación de un sistema educativo nacional habían sido resueltos, a partir de la revisión de los documentos de la época es posible advertir entre los funcionarios estatales cierta disconformidad en relación a las políticas de nacionalización de los inmigrantes, en tanto la escuela extranjera parecía disputarle a la escuela del estado argentino su hegemonía en la educación de los futuros ciudadanos.

⁸ José María Ramos Mejía nació en Buenos Aires en 1849 y falleció en 1914. Ejerció la presidencia del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1913. Tempranamente en diferentes obras el autor de *Las multitudes argentinas* (1899) había expresado su proyecto de una educación patriótica destinada a generar un sentimiento patriótico entre los hijos de los inmigrantes. Médico, escritor, profesor universitario, fundador del Círculo Médico Argentino, creador y primer director de la Asistencia Pública en Buenos Aires (1883) y Director del Consejo Nacional, sus obras más importantes se centraron en el estudio de la historia argentina a partir de una mirada clínica inspirada en el paradigma que el positivismo finisecular ofrecía a las recientemente constituidas ciencias sociales. Entre sus trabajos más importantes se destacan: *Las neurosis de los hombres célebres* (1878); *La locura en la historia* (1895); *Las multitudes argentinas* (1899); *Los simuladores del talento en la lucha por la personalidad y la vida* (1904) y *Rosas y su tiempo* (1907).

Si bien bajo gestiones previas a la de José María Ramos Mejía se había insistido en el carácter extranjerizante de la educación, proponiéndose diferentes medidas en pos de su argentinización, la gestión de Ramos Mejía va a caracterizarse por sistematizar un conjunto de normativas que tuvieron como objetivo erradicar el carácter antinacional de nuestra educación. Entre otros factores, fueron la presencia creciente de extranjeros en nuestro país, su alta concentración en algunas regiones en detrimento de otras y la difusión de escuelas particulares pertenecientes a las diferentes comunidades inmigratorias los elementos que alarmaron a aquellos funcionarios que veían en la presencia de las comunidades de inmigrantes una amenaza para el desarrollo de nuestra nacionalidad.

A partir del conjunto de fuentes seleccionadas, es posible indagar cuáles fueron las representaciones oficiales sobre la nacionalidad, destacándose muchas veces que la imagen del país como tierra de migraciones presuponía la existencia de una tradición argentina que debía ser transmitida y enseñada a los alumnos a través de la educación pública, como modo de crear un lazo social entre la población escolar. En la medida en que para las autoridades escolares la participación de los niños en la escuela pública garantizaría el proceso de integración a la nacionalidad en contraposición a la influencia de costumbres, hábitos y tradiciones de otras culturas nacionales sobre la población, es posible inferir que subyacía una concepción de la nacionalidad que no la reducía a su dimensión jurídica y formal.

Por el contrario, es posible sostener que la nacionalidad consistía principalmente en la adquisición de un conjunto de valores, hábitos, conductas y tradiciones que era posible crear y difundir entre los habitantes de la nación a través de la escuela pública, desprendiéndose de allí una concepción simbólico-cultural de la misma que consistía en la adscripción a la tradición nacional más allá de la nacionalidad formal o legal que portasen los nuevos habitantes de la Nación.

Crear nacionales entre los extranjeros suponía así lograr la adhesión de los inmigrantes y sus hijos a los valores e ideales de la nueva nación en la que empezaban a participar en tanto nuevos ciudadanos. Una lectura atenta de las conclusiones del Censo sobre Población Escolar realizado en 1907 confirma con las palabras de los propios actores de la época la importancia que la nacionalidad había adquirido para los funcionarios estatales, en tanto percibían que esa diversidad propia del país aluvial atentaba precisamente contra la posible conformación y difusión de una identidad homogénea:

El 40% de niños argentinos pero nacidos de padres extranjeros, expuestos a la acción educadora de hogares extraños a nuestro país, contra el 28.46 de hijos de argentinos, significa un llamado urgente a la habitual indolencia latina para atacar de frente las soluciones premiosas de los grandes problemas nacionales. Esta circunstancia coloca a la escuela en el primer lugar ante que todos los factores que podrían contrarrestar la influencia cosmopolita, que dispersa o desorienta todo lo que es nuestro, todo lo que es propio. De ahí la trascendencia de la misión educativa confiada al maestro de escuela (CNE, 1909, p. XIV)

A los fines de combatir esa situación, la escuela pública debía intervenir sobre la población creando un conjunto de dispositivos escolares destinados a difundir valores e ideales compartidos que definirían de manera incuestionable la verdadera nacionalidad argentina. La implementación de la educación patriótica entre 1908 y 1913 supuso importantes cambios en el ámbito del CNE. Esas transformaciones incluyeron modificaciones en los planes de estudio, como así también la implementación de nuevas prácticas escolares y el restablecimiento de otras más antiguas que por diferentes motivos no se realizaban efectivamente hasta el momento en que Ramos Mejía asumió la presidencia del CNE.

Entre estas nuevas prácticas sobresale la instauración de las llamadas “conferencias patrióticas” destinadas a maestros y a la comunidad cercana a la escuela, todo el ceremonial patriótico escolar

que a partir de esta fecha fue sometido a un estricto control sobre su cumplimiento en escuelas públicas y particulares, la obligatoriedad del uso del castellano en las escuelas, como así también la condición de que fueran ciudadanos argentinos quienes dictaran las asignaturas destinadas especialmente a forjar la educación nacional: idioma nacional, historia, geografía, instrucción cívica.

En este contexto, en junio de 1908 el Inspector Técnico General Pablo Pizzurno enviaba por disposición de Ramos Mejía las Instrucciones al Personal Docente de las Escuelas de la Capital. Allí señalaba la importancia que tenía el proyecto encarado por la presidencia del CNE. Como el nombre del documento sugiere, se indicaba cómo debían impartirse las diferentes asignaturas de la currícula escolar para que a partir de la fecha las mismas fueran acordes a los contenidos de la educación patriótica: “En los grados inferiores léanse y escríbanse con frecuencia (...) palabras y frases de carácter patriótico (...) nombres de patricios (...) A medida que el curso avanza introdúzcase la lectura de poesías y trozos en prosa, prefiriéndose de autores nacionales”. (“Instrucciones al Personal Docente de las Escuelas de la Capital”, 1908, p. 342).

Si asignaturas como historia, geografía, idioma e instrucción cívica constituían por sus contenidos conceptuales espacios reservados especialmente a la educación patriótica, tampoco quedaban exentas de la misma la aritmética o las ciencias naturales. Así, se alentaba a los maestros a que en los problemas matemáticos los niños tuvieran que calcular el período de tiempo transcurrido entre la independencia y la muerte de San Martín o entre el inicio y culminación de una batalla. De ese modo, ningún espacio curricular quedaba excluido de poder transformarse en un medio apropiado para transmitir a la población los ideales y valores característicos de la nacionalidad argentina. En este sentido, para el año 1909 Ramos Mejía encaró el camino de reformas que llevarían paulatinamente a la modificación de los programas escolares.

En febrero de 1909 se conformó una Comisión de Reforma de los Programas de las Escuelas Dependientes del CNE, integrada por Ernesto Bavio, quien era por ese entonces Director Técnico General, y el profesor normal Ángel Graffigna. Finalmente, en el año 1910 José María Ramos Mejía presentó ante el CNE el Proyecto de Reforma al Plan de Estudios vigente para Capital Federal. Tanto en asignaturas como geografía e historia patria se insistía en el carácter nacional de la educación a impartir; en cuanto al método, se señalaba la importancia de ir “de lo particular a lo general”, empezando por estudiar en primer lugar el clima, la fauna y el suelo local como así también “los tipos o razas humanas que forman nuestra población” y “las principales ocupaciones de los hombres que habitan la Argentina”.

El plan incluía además lecciones sobre los símbolos de la Patria -la bandera, el escudo y el himno-; lecciones sobre grandes hombres argentinos; insistiéndose especialmente en el rol que tenía la música en la enseñanza primaria, se indicaba el carácter obligatorio de los cantos patrios, como el Himno Nacional, el Saludo a la Bandera y la marcha Viva la Patria. Otro aspecto importante del programa presentado en 1910 lo constituye la incorporación de la asignatura Instrucción Cívica en los tres primeros años de la escuela primaria y en los grados superiores (cuarto, quinto y sexto), por lo que su dictado asumía ahora un carácter sistemático desde los primeros años.

Sin embargo, la educación patriótica no consistió únicamente en un conjunto de contenidos claramente delimitados en los programas y planes correspondientes a las diferentes asignaturas. En ese sentido, se restablecieron un conjunto de prácticas escolares que fueron reglamentadas en estos años. Así, por ejemplo, sucedió con la ceremonia de Jura de la Bandera, cuya celebración el día 24 de mayo fue estatuida por el CNE en 1909. En relación con la cuestión, en febrero de ese año se reglamentó la forma en la que debía llevarse adelante dicha ceremonia en las escuelas de la Capital y los Territorios Nacionales. De manera similar, se aprobó la distribución

de escudos entre los alumnos de las escuelas como manera de homenajear un nuevo aniversario de la Revolución de Mayo. Adelantándose a los festejos del primer centenario, el CNE presentó el primer proyecto para conmemorar la fecha. Allí se incluía tanto la realización de monografías patrióticas como la ejecución de un monumento al maestro de escuela y la realización de conferencias pedagógicas y festivales escolares, entre otras actividades propuestas.

La compra de libros sobre historia argentina -tal es el caso de *La Gran Semana de Mayo* de Vicente Fidel López- y su distribución en las escuelas dependientes del CNE o la confección de un *Atlas Escolar* que conmemorara el Centenario constituyeron otras medidas relevantes tendientes a ofrecer un relato sobre el pasado nacional que fundamentaba el desenvolvimiento progresivo de la nación argentina, sus hitos y sus progresos, en sus primeros cien años de vida.

Sin embargo, así como en los discursos, textos y artículos publicados por el MEC en el período bajo análisis puede observarse una lectura optimista respecto de los progresos alcanzados por el país, el proyecto de una educación patriótica no dejaba de asentarse en la convicción de que nuevos problemas habían surgido como consecuencia del proceso poblacional abierto. La masiva presencia inmigratoria por un lado, la cuestión social por el otro⁹ y en general los reclamos políticos encarados por los grupos subalternos al orden conservador, advierten sobre la conformación de una nueva sociedad que para el Centenario había abandonado definitivamente los conflictos propios de la política argentina del siglo XIX para ingresar de lleno a la conflictividad social emergente que presentaba ese

⁹ Recordemos que los festejos del Centenario de la Revolución de Mayo debieron realizarse bajo el estado de sitio como respuesta a los reclamos de los grupos anarquistas y al clima de tensión social que se vivía. Para el tema se puede consultar Devoto, 2005.

fenómeno típicamente moderno y que era la presencia de las multitudes en la política nacional.

De ese modo, nuevos desafíos surgieron para los grupos dirigentes de la política argentina y entre éstos la pregunta por el cómo integrar las multitudes a la nación cosmopolita sin abandonar del todo el legado de la tradición liberal de nuestra Constitución constituyó un tema de primer orden del que no quedó exenta la escuela argentina. Ante ese escenario, la integración a través de la educación se transformó en una de las principales políticas de asimilación encaradas por el Estado en la medida en que venía a contraponerse a la extensión de un conjunto de políticas represivas que desde la sanción de la Ley de Residencia en 1902¹⁰ hasta la de Defensa Social de 1910, las elites conservadoras no abandonaron del todo.

Teniendo en cuenta estos aspectos, nos interesa resaltar que a partir de la gestión de Ramos Mejía la currícula y en general la institución escolar fueron concebidas como un dispositivo capaz de colaborar en la consolidación de un nuevo lazo social en el contexto conflictivo que la modernización y sus consecuencias traían aparejado.

El imaginario de la nación-blanca encaminada al progreso indefinido no coincidía plenamente con los problemas que el país real presentaba. En ese sentido, en el Tercer Censo Nacional de Educación de 1914 podía afirmarse que en la Argentina la conformación étnica

¹⁰ La ley de Residencia había sido presentada originalmente por Miguel Cané en la Cámara de Diputados en 1899 pero fue aprobada finalmente en 1902 cuando el conflicto social y político se había agudizado como resultado de las huelgas y conflictos obreros. En su artículo 1º establecía "El poder ejecutivo podrá, por decreto, ordenar la salida del territorio de la Nación a todo extranjero que haya sido condenado o sea perseguido por los tribunales nacionales o extranjeros por crímenes o delitos de derecho común" y en su artículo segundo establecía que, con acuerdo de los ministros, "podrá ordenar la expulsión de todo extranjero cuya conducta pueda comprometer la seguridad nacional, turbar el orden público o la tranquilidad social *Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados*, 22 de noviembre de 1902.

constituía un problema central a la hora de comprender su conflictiva situación social:

La República, sin fuerzas asimiladoras, siente en su estructura social las trepidaciones de la lucha, motivadas por las corrientes inmigratorias y la extensión de su territorio desierto, en cuyo seno pueden albergarse cómodamente todos los habitantes de la Europa central. Existe un peligro positivo en contra de la unidad orgánica del país cuando se constituyen islas étnicas, desvinculadas entre sí, diferentes en tendencias, aspiraciones, ideales y costumbres, cuyas tradiciones perduran obedeciendo a las leyes de la herencia. La red que debe tenderse en todo el territorio para dar la cohesión social que elabora la unidad étnica, es la enseñanza que se imparte en la escuela y fuera de la escuela (...) Con la cohesión social, que afirma y vigoriza la enseñanza, se eliminan poco a poco las diferencias que llamaré étnicas, para alcanzar en definitiva, esa estructura que de realce al ideal permanente de la patria." (CNE, 1917, p.10)

La tarea reservada a la educación no era menor: lograr la cohesión social que la diversidad étnica dificultaba y, por otro lado, pero en estricta relación con lo anterior, mejorar la calidad de una población degradada como resultado de la mestización. De esta manera, en el Censo de Población Escolar de 1907 podía sostenerse:

de la conjunción sui generis de los distintos elementos étnicos, no todos han escapado a la ley biológica de la mestización. Hay cualidades de una raza que no han podido amalgamarse con los elementos divergentes de la otra, y entonces en el cruzamiento en vez de sumarse esas cualidades antagónicas se sustraen, provocando un resultado relativo de calidad inferior (...) de ahí el mayor grado en la inconsistencia del carácter (...) la ausencia del cálculo y previsión (...) el decaimiento del espíritu público y el indiferentismo cívico (CNE, 1909, p. VIII).

Sin embargo, en la medida en que a través de la educación patriótica era posible reeducar a los futuros ciudadanos de la nación e inculcar el amor patriótico, la definición del cómo y el qué enseñar entre la población escolar constituyó durante todo el período un tema de relevancia, principalmente en aquellas asignaturas como historia, geografía, idioma nacional y educación cívica, en tanto eran consideradas fundamentales en la tarea de trasmisión de la nacionalidad.

Los extranjeros en los textos escolares

Como hemos sostenido, la heterogeneidad étnica, lingüística y en general cultural aportada por el aluvión inmigratorio constituyó una de las principales preocupaciones al interior de los círculos políticos e intelectuales del Centenario, generando diferentes propuestas para su saneamiento y conformando un arco de proposiciones que oscilaron entre la exclusión e inclusión selectiva del componente inmigratorio pero también al conjunto de políticas reformistas que en el ámbito educativo se propusieron la creación de una identidad nacional a los fines de inventar un pueblo homogéneo.

En este sentido, creemos que es posible señalar la presencia de una tensión con respecto a la imagen que construyen los textos escolares sobre el extranjero que no hace reductible sus posicionamientos ni a las teorías asimilacionistas del crisol de razas pero tampoco a un pensamiento xenófobo y racista.

En relación con nuestro tema de estudio, en los textos escolares es posible advertir una exaltación del carácter integrador de la República Argentina, cuya Constitución Nacional aparecía caracterizada por su liberalidad y apertura. De ese modo, a través de la educación patriótica se invitaba a los alumnos a recitar ante el maestro los párrafos del preámbulo de nuestra Constitución Nacional, haciéndose especial hincapié en aquellos artículos que favorecían la residencia de extranjeros en el país. En relación con este punto, en el libro utilizado para la asignatura Instrucción Cívica en la escuela primaria y escrito

por Enrique De Vedia¹¹ se proponía un diálogo entre alumno y maestro que hacía especial referencia a la situación de los extranjeros en la Argentina. A partir del análisis de los diferentes artículos constitucionales se desarrollaba el siguiente diálogo que debían repetir los alumnos:

Maestro: ¿Qué resultado ha tenido en la práctica el propósito constitucional que comentamos?

Alumno: Ha propendido eficazmente al aumento de población por la gran cantidad de extranjeros que han venido y vienen diariamente a vivir en nuestro país al amparo de nuestra constitución y de las leyes dictadas de acuerdo con ellas.

M: ¿Y por qué vienen los extranjeros á vivir en nuestro país?

A: Vienen atraídos por nuestro espléndido clima, por la riqueza de nuestro suelo, por la nobleza de nuestras costumbres, por la tolerancia de nuestras ideas y por los preceptos de nuestra constitución que los ampara y los favorece (De Vedia, 1909, p. 44).

En las diferentes lecturas escolares analizadas se repite la imagen de la Argentina como crisol de razas y tierra de promisión para todos los hombres que quieran habitar la Nación, afirmándose:

La Constitución Argentina es singularmente humanitaria, por cuanto los beneficios que brinda no los limita sólo a los que han nacido en el suelo de la Nación, sino que los hace extensivos a todos los hombres del mundo que quieran habitarla. Las garantías de libertad e igualdad, que forman la esencia y la base de esa hermosa declaración de principios democráticos, amparan a

¹¹ Por decreto del entonces Presidente Figueroa Alcorta se llamó a un concurso público del que resultaría ganador el autor Enrique de Vedia, bajo el título *Votar es Gobernar*. En el citado decreto, se indicaba:

“Art. 1: Ábrase un concurso para escribir dos libros sobre educación cívica destinados á servir de texto á los alumnos de las escuelas elementales y de los establecimientos de enseñanza general y especial, dependientes del Departamento de Instrucción Pública, bajo las bases y condiciones siguientes (...) Art.3: Nómbrense miembros del jurado que tendrán a su cargo todo lo referente al presente concurso, á los señores Doctores: Joaquín. V. González, M. A. Montes de Oca y Leopoldo Melo” (Ministerio de Instrucción Pública, 1908, pp. 389-390).

cuántos viven en la República y son particularmente propicias á los extranjeros á quienes se acuerdan todos los derechos de que gozan los argentinos sin tener por eso todas las cargas que sobre estos gravitan (Parody, 1911, p. 175).

De manera muy similar, otros autores sostendrán:

Los extranjeros gozan en la República de una acogida que difícilmente hallarán en ningún país del mundo. No solamente las leyes les favorecen, sino que la población entera les respeta y les rodea de sus mejores simpatías. Este sentimiento es tan arraigado que en nuestros parques y plazas se levantan monumentos a próceres extranjeros (O'Dena, 1909, p. 93).

A partir de estas lecturas puede inferirse que en los textos escolares se expresa una mirada benévola sobre los inmigrantes a partir de la cual se los identificaba con elementos propios de nuestra nacionalidad que coadyuvaban al progreso del país en ese contexto de liberalidad que la Constitución Nacional argentina ofrecía a todas aquellas personas que quisieran habitarlo. De ese modo, también el libro de Ricardo Levene, aprobado para su utilización en las escuelas de la Provincia de Buenos Aires en el tercero, cuarto y quinto grado de la escuela primaria, señalaba el carácter hospitalario de nuestro país y resaltaba el rol integrador e igualitarista de nuestra democracia, al sostener:

la igualdad es el principio según el cual en la democracia argentina no se admiten prerrogativas de sangre ni de nacimiento. Todos sus habitantes son iguales ante la ley, dice la Constitución (...) ilustres extranjeros han vivido en el seno de la democracia argentina, como Burmeister, Amadeo Jacques (...) porque la democracia argentina es generosa e igualitaria, invita a todos los extranjeros a vivir en su seno como en su propia patria (Levene, 1911, p. 116).

Desde las páginas del *MEC*, Carlos O. Bunge señalaba una idea difundida por diferentes funcionarios escolares, reproducida luego en

los textos analizados: el carácter integrador de nuestra nacionalidad y la incorporación de los inmigrantes como elementos constitutivos de la misma. Allí sostenía:

La inmigración, aunque constituyendo siempre, por lo copiosa, una amenaza á los sentimientos nacionales, no ha cumplido hasta ahora esa amenaza, porque propende á adaptarse, á argentinizarse. Puede por tanto decirse que el sentimiento de la nacionalidad, á pesar de la afluencia de extranjeros es tan vivo y dinámico en nuestros días como cuando los ejércitos de Belgrano y San Martín daban libertad a medio continente (Bunge, 1910, p. 331).

Sin embargo, si en un texto oficial como el de Enrique De Vedia se insistía en la idea de la Argentina como tierra de promisión para nativos y extranjeros, en otros trabajos contemporáneos el inmigrante aparece claramente representado como un sujeto peligroso y como objetivo fundamental de las políticas educativas patrióticas. En este sentido, tanto la familia extranjera como el inmigrante anarquista constituían una amenaza y un factor diluyente de la nacionalidad. Así, se afirmará:

la familia tiene pues una influencia directa y ponderable en la formación del sentimiento de la nacionalidad pero á condición de que sus jefes sientan y practiquen esos cultos y sepan inculcarlos en el corazón de los hijos, educándolos en el principio de esa primera comunión del ciudadano en los altares del templo cívico (Parody, 1911, p. 175).

La hospitalidad que la nación liberal exhibía ante los extranjeros presentaba así sus límites bien precisos, en tanto los inmigrantes podían transformarse de un momento a otro en peligrosos anarquistas y enemigos de la nación. Sobre ellos la educación patriótica habría de ejercer su influencia a través de ese conjunto de prácticas escolares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación bajo la gestión de José María Ramos Mejía.

Los indios en el pasado de la Nación

En lo que refiere a las políticas estatales diseñadas por el Estado argentino hacia la educación de los indios, en los informes de los inspectores escolares de los Territorios Nacionales la multiplicación de escuelas en aquellas zonas se relacionaba tanto con la integración del inmigrante como con la necesidad de civilizar a las poblaciones nativas. La función de la escuela cumplía en ese sentido un rol fundamental, ya que a través de la misma podía lograrse la definitiva conversión del “salvaje” en ciudadano.¹²

En la medida que nuestro país adhirió a una noción de ciudadanía que se basaba en el *ius soli*, los pueblos indígenas no podían ser excluidos de su condición de ciudadanos argentinos. De esta forma, el

Estado buscó incorporar a los indios al cuerpo ciudadano aunque de un modo paternalista que hasta mediados del siglo XX los definiría despreciable y vergonzosamente como menores de edad. Aquel que en tiempos de la Conquista fuera un indio enemigo se transformaba ahora en una figura desdibujada y ubicada en el pasado más oscuro (Gotta, Risso y Taruselli, 2010, p. 4).

Si tenemos en cuenta, por otra parte, que el definitivo control sobre los territorios en el norte de nuestro país culminó definitivamente recién entre los años 1910 y 1911, podemos afirmar que para esa fecha “La conquista militar de los territorios ocupados por los pueblos originarios pasó muy pronto a convertirse en otra de las grandes y gloriosas gestas de la nación que en 1910 festejaba con toda pompa su centenario.” (Mandrini, 2008, p. 268)

¹² La experiencia llevada adelante en la zona chaqueña de Santa Fe con las comunidades mocovíes e investigada por Gabriela Dalla-Corte Caballero constituye un claro ejemplo sobre las políticas de integración que llevó adelante la Iglesia de la mano de las comunidades franciscanas residentes en el norte santafesino. También en la región patagónica y pampeana se llevaron adelante misiones similares entre los religiosos salesianos.

En relación a los relatos escolares, la presentación que realizan los autores respecto de los indígenas es completamente diferente al tratamiento dado a los inmigrantes. De este modo, en la mayor parte de los trabajos consultados las comunidades aborígenes son presentadas como parte de un pasado de la nación que ha sido superado por la modernidad y el avance del progreso y la civilización. Si el inmigrante constituía un componente fundamental de la raza argentina en formación, el indígena fue caracterizado como un resabio del pasado nacional que había sido superado por el esfuerzo civilizatorio encarado por el Estado argentino.

De este modo, en los programas de historia aprobados durante la gestión de José María Ramos Mejía se abordaban como temas fundamentales del currículum de la escuela primaria tanto el proceso colonizador llevado adelante por España como la conquista del territorio ganado a los indios por parte del Estado durante el siglo XIX. Aunque adquirirían sentidos diferentes, ambos acontecimientos eran analizados como momentos claves de nuestro pasado y representaban un avance en la historia civilizatoria de nuestro país. En este sentido, el texto de Enrique de Vedia indicaba para el abordaje del tema en el aula un diálogo entre maestro y alumno en el que se afirmaba la presencia de indios entre nuestra población ya durante el período del Virreinato del Río de la Plata en carácter de salvajes o reducidos a la vida civilizada para sostener finalmente que los indios salvajes habían sido excluidos de nuestra población. Así, se señalaba:

M: ¿Cuál es la población actual de la República argentina?

A: Mi Patria, señor, ha llegado – en menos de un siglo de vida independiente – á tener una población de algo más de seis millones de habitantes.

M: ¿Cuántos indios salvajes hay actualmente en nuestro país?

A: ¡Ni uno solo! – La República Argentina es la única nación americana que no tiene indios salvajes dentro de sus fronteras (De Vedia, 1909, p. 18).

La mirada despectiva respecto de los indígenas se repite en la mayor parte de los libros aprobados o sugeridos para su uso en la escuela. Los indios son así caracterizados por su escasa voluntad para el trabajo, constituyendo el arribo de los españoles un momento de progreso que había posibilitado el desarrollo en la región. El libro de León O'Dena caracterizaba a los pueblos indígenas como poco perseverantes e indolentes, para afirmar finalmente que nuestra nacionalidad es un producto de la mezcla de las mejores razas del mundo en tanto, si bien:

el pueblo español se conserva como base del tipo nacional (...) es evidente que cada día mejora la contextura física del pueblo. La raza indígena –que nada ha contribuido a nuestra cultura– muy poco contribuye también a la formación del pueblo argentino, pues, inapta para el trabajo y para la vida civilizada, huye del contacto del hombre blanco, y se encierra en los bosques impenetrables en donde tiene sus guaridas y desde donde su presencia se hace notar solamente por los continuos saqueos que lleva contra las poblaciones más cercanas (O'Dena, 1909, p. 172).

También en el texto de Vedia se insistía en esa clase de caracterizaciones al sostener en relación con el establecimiento definitivo de las fronteras nacionales:

Al organizarse la Nación, era uno de los más arduos problemas el que consistía en garantizar la seguridad de sus fronteras y defenderse de los indios (...) Hoy, la jurisdicción nacional se ejerce tranquilamente sobre las líneas fronterizas, y las últimas hordas indígenas están sometidas a la civilización y el trabajo (De Vedia, 1911, p. 138).

Como puede inferirse a partir de las diferentes lecturas consultadas, si bien el estilo narrativo y la densidad de los textos cambia notablemente teniendo en cuenta la edad de los alumnos y el nivel educativo a los que estos libros estaban destinados, subyace una lectura que tendía a reproducir en el ámbito escolar una

representación peyorativa sobre los pueblos originarios denominados mayoritariamente como indios o salvajes, y cuyas tradiciones se encontraban en vías de extinción ya sea por la fusión iniciada a partir de la conquista o por el reconocimiento explícito del exterminio perpetuado primero durante la Conquista y luego por el avance del estado argentino.

De este modo, en los textos consultados se celebra el reemplazo de las "razas nativas" por las latinas y europeas, sin cuestionarse en ningún momento el lugar privilegiado que los extranjeros tenían en nuestra historia, en la medida en que la raza argentina en formación requería fundamentalmente de ese elemento cultural y étnico para su desarrollo. Con este espíritu podía afirmarse:

Los autores de nuestra Constitución tuvieron en vista que el mal que aqueja a la Argentina es la extensión –y que gobernar es poblar, ya que el desierto nos rodea todavía por todos lados. Si hoy podemos contar cerca de siete millones de habitantes, debemos tener en cuenta, sin embargo, que esa población es exigua para un territorio tan vasto –de manera que nuestro país ha adoptado y sigue una política amplia y generosa con los extranjeros, porque necesita población. Pero debemos tener en cuenta que es la raza europea la que mejor coloniza y fomenta por sus virtudes la grandeza de los pueblos, de manera que debemos aceptar á todos los hombres del mundo que quieran venir, pero sobre todo debemos ayudar la inmigración europea, de nuestra raza, de nuestra cultura, nuestras costumbres y sentimientos que es la inmigración que ha hecho y está haciendo la grandeza nacional, ya que los fundadores de la nacionalidad fueron hijos de españoles é hijos de europeos los que actualmente pueblan nuestro país (O'Dena, 1909, p. 142).

Como puede advertirse a partir del análisis presentado, las narraciones escolares sobre la identidad argentina proponían una definición excluyente de toda alteridad. Si el inmigrante fue incorporado en los discursos sobre el pasado y el futuro nacional, lo

fue sólo en la medida en que respetase los valores e ideales propios de nuestra nacionalidad, hablara nuestra lengua y asistiera a las escuelas del Estado argentino. De lo contrario, la bondadosa hospitalidad que nuestra Constitución Nacional auguraba quedaría disuelta en el marco jurídico que las políticas represivas reservaban a quienes no se avenían al proyecto propuesto por el orden conservador.

En relación a los indígenas, la imagen predominante fue la de una amenaza que había sido vencida como resultado de las exitosas campañas militares encaradas por el Estado argentino. De este modo, en los textos analizados no se hace ninguna referencia a los complejos procesos de interacción y colaboración que se dieron entre la sociedad criolla y las comunidades originarias de nuestro país durante el siglo XIX y principios del siglo XX. Por el contrario, predominó un discurso que tendió a fortalecer la idea de nación sin indios a partir de la inevitable desaparición de sus comunidades y del progresivo reemplazo de la barbarie por la civilización. De este modo, a través de las lecturas escolares seleccionadas es posible sostener que la escuela argentina fundaba una manera particular de comprender nuestra identidad al despojarla de toda influencia indígena. La nación argentina quedaba de este modo definida étnicamente por su pertenencia a la raza blanca, elemento constitutivo de nuestra nacionalidad.

Bibliografía:

- Biagini, H. (1980). *Cómo fue la generación del 80*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a finales del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, C. O. (1910). "La educación y la disciplina social". *El Monitor de la Educación Común*, XXIX (XXXIII).

Artículo

Diversidad y homogeneidad en el proyecto educativo del nacionalismo cultural del Centenario
por **María Beatriz Schiffino**

- Consejo Nacional de Educación (1909). *Censo de Población Escolar de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata: Taller de Impresiones Oficiales, tomo II.
- Consejo Nacional de Educación (1917). *Censo Nacional de Instrucción Pública*. Buenos Aires: Rosso y Cía.
- Cucuzza, H. (2007) *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares: 1873-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Vedia, A. (1911). *Instrucción Cívica*. Buenos Aires: Cabaut y Cía.
- De Vedia, E. (1909). *Catecismo de la Doctrina Cívica*. Buenos Aires: La Nación.
- Devoto, F. (2003). *Historia de la inmigración en Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Devoto, F. (2005). *Imágenes del centenario de 1910; nacionalismo y república*. En Nun, J. (compilador). *Debates de Mayo. Nación, cultura y política*. Buenos Aires: Gedisa.
- Devoto, F. (2006). *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna: una historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación*. (1902). Buenos Aires: Imprenta del Congreso de la Nación.
- González, J. V. (1911). *Patria*. Buenos Aires: Cabaut.
- Gotta, C., Risso, J. y Taruselli, M. V. (2010). Repensar el bicentenario de la marginación: ciudadanía y pueblos indígenas. *Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, XII (12), 4.
- Gramuglio, M. T. (2001). Prólogo. En Gálvez, M. *El Diario de Gabriel Quiroga: opiniones sobre la vida argentina*. Buenos Aires: Taurus.
- Instrucciones al Personal Docente de las Escuelas de la Capital” (1908). *El Monitor de la Educación Común*, XXVI.
- Levene, R. (1911). *Cómo se ama a la Patria*. Buenos Aires: Aquilino Fernández.
- Lionetti, L. (2007). *La Misión Política de la Escuela Pública: formar los ciudadanos de la república (1870/1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López, M. del P. (2009). *La versión y o las versiones escolares de la historia, Entre Ríos: 1887/1914*. Entre Ríos: FCE.

Artículo

Diversidad y homogeneidad en el proyecto educativo del nacionalismo cultural del Centenario
por **María Beatriz Schiffino**

- Mandrini, R. (2008). *La Argentina Aborigen: de los primeros pobladores a 1910*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mases, E. (2010). *Estado y cuestión indígena: el destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ministerio de Instrucción Pública (1908). *Memoria del Ministerio de Instrucción Pública*. Buenos Aires: Ministerio de Instrucción Pública, tomo III.
- O'Dena, L. (1909). *Moral Cívica y Política*. Buenos Aires: Lajouane.
- Oszlak, O. (1980). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Universidad de Belgrano.
- Parody, A. (1911). *Moral Cívica y Política*. Buenos Aires: s/e.
- Payá, C. y Cárdenas, E. (1978). *El primer nacionalismo argentino en Manuel Gálvez y Ricardo Rojas*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Quijada, M. (2004). De mitos nacionales, definiciones cívicas y clasificaciones grupales. Los indígenas en la construcción nacional argentina. Siglos XIX a XXI. En W. Ansaldi (coord.). *Caleidoscopio latinoamericano: imágenes históricas para un debate vigente*. Buenos Aires: Ariel.
- Rivarola, R. (1913). *Fernando en el Colegio: educación moral y cívica*. Buenos Aires: Revista Argentina de Ciencias Políticas.
- Romero, L. A. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Svampa, M. (2006). *Civilización o Barbarie: el dilema argentino*. Buenos Aires: Taurus.
- Terán, O. (2001). *Vida intelectual en el Buenos Aires fin de siglo (1880/1910): derivas de la cultura científica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Uriarte, G. (1910). *Moral Cívica y Política: de acuerdo con el programa oficial*. Buenos Aires: s/e.
- Villavicencio, S. (ed.) (2003). *Los contornos de la ciudadanía. Nacionales y extranjeros en la Argentina del Centenario*. Buenos Aires: Eudeba.